

Dr Zorica Kovačević, vanredni profesor¹
Univerzitet u Beogradu Učiteljski fakultet
Jadranka Gluvak, master vaspitač²
PU „Zvezdara”, vrtić „Dečji lug”, Beograd

Originalni naučni rad
UDK: 371.695
DOI: 10.5937/IstrPed2301019K

ČEGA SE DECA IGRAJU, ČIME I GDE – SAGLEDAVANJE IGRE IZ DEČJE PERSPEKTIVE

Rezime: Teorijske i empirijske studije potvrđuju značaj igre u ranom uzrastu kao sredstva pomoću kojeg deca grade jaku osnovu za kognitivne, socijalne i emocionalno koncepte. Igra se ne može uvek uredno svrstati u određenu kategoriju, ali praćenje formi u kojima se ona pojavljuje pomaže odraslima da se senzibiliziraju za promenljive situacije koje deca stvaraju i pruža alat za procenu mogućnosti koje sredina nudi za različite vrste igara. U ovom radu predstavljeno je istraživanje koje je imalo cilj sagledavanje dečje perspektive o igri – zašto se deca igraju, u kojoj meri su zastupljene pojedine dečje igre, koje prostore deca biraju za svoju igru i koje materijale koriste u igri. Za realizaciju ovoga istraživanja korišćena je deskriptivna metoda sa tehnikom *nacrtaj i reci*. Istraživanjem je obuhvaćeno 47 dece uzrasta od četiri do sedam godina. Realizovano istraživanje je pokazalo da su među igrama dece zastupljene različite vrste igara, ali da je svaka od njih svedena na svega nekoliko različitih i tipičnih igara i da su, s obzirom na prostor, jasno uočljivi određeni obrasci. U vrtiću su najzastupljenije simboličke imitacije i konstruktorske igre u zatvorenom prostoru. Kod kuće su najzastupljenije funkcionalne igre i igre s pravilima koje podrazumevaju korišćenje lopte na otvorenom prostoru. Na mestima u lokalnoj zajednici (LZ) deca se igraju retko, a kada takva igra postoji – ona je uglavnom karakteristična za dečake i podrazumeva fudbal. Ovakvi rezultati istraživanja upućuju na osiromašenu i nemaštovitu igru dece uzrasta od četiri do sedam godina što može ukazivati na nedovoljno fizički i društveno podsticajnu sredinu.

Ključne reči: dečja perspektiva, dečja igra, vrste igara, prostori za igru, materijali u igri.

Uvod

Različite teorijske perspektive otvaraju različita pitanja kojima se pokušava steći uvid u značaj učenja zasnovanog na igri. Neki istraživači favorizuju igru u vrtiću jer je ona značajna za društveni i lični razvoj dece, drugi se fokusiraju na značaj igre u razvoju akademskih veština, dok postoje i oni koji dovode u pitanje značaj učenja zasnovanog na igri u celini (Fesseha & Pyle, 2016). Iz perspektive obrazovanja, učenje zasnovano na igri razmatra se u kontekstu akademskog sadržaja i njegove mogućnosti da proširi učenje sadržaja uokvirenog određenim predmetnim područjem. Psihološka perspektiva učenja zasnovanog na igri otklanja uticaj bilo kog spoljašnjeg faktora (npr. socio-kulturnog okruženja ili akademskog sadržaja) i istražuje prednosti/zamke učenja zasnovanog na igri u kontekstu ljudskog ponašanja i mentalnih procesa. Sociokulturna perspektiva se fokusira na okruženje i na interakciju dece sa okruženjem, te igru sagledava kroz odnos između pojedinaca, njihovih akcija i interakcija, značenja koja konstruišu i komuniciraju i konteksta u kojima se igra dešava, odnosno kao društvenu praksu koja je raspoređena u nizu konteksta i ko-učesnika i na koju utiču alati i sistemi simbola konkretne kulture zajednice i mogućnosti koje se nalaze unutar okruženja za igru/učenje (Wood, 2009).

¹ Zorica.Kovacevic@uf.bg.ac.rs

² jadranka_djordjevic@live.com

Značaj dečje igre

Teorije o razvoju dece i decenije istraživanja potvrđuju važnost igre u ranom uzrastu kao primarnog sredstva pomoću kojeg deca grade jaku osnovu za kognitivne, socijalne i emocionalno koncepte (Miller & Almon, 2009). U radovima različitih autora pobrojane su i obrazložene mnogostruke dobrobiti igre za razvoj deteta.

Među ranim istraživačima koji su istraživali značaj igre za rani razvoj jesu Pijaže i Vigotski. Pijaže (Piaget, 2013) je kroz svoju konstruktivističku teoriju identifikovao igru kao sredstvo integracije novih informacija u već postojeće strukture, dok je Vigotski igru smatrao vodećim momentom u razvoju deteta koja sadrži sve tendencije razvoja deteta, stvarajući na taj način zonu proksimalnog razvoja (Выготский, 1966).

Igra ima dvostruko dejstvo na razvoj psihičkih funkcija i struktura deteta: postojeće strukture čini fleksibilnijim, a istovremeno podstiče stvaranje novih i na taj način doprinosi opštem napretku deteta (Marjanović, 1987). Fleksibilnost, koja se razvija u igri i na osnovu koje se igra odvija, podstiče razvoj divergentnog, stvaralačkog odnosa prema sebi i kulturi u kojoj živimo (Krnjaja, 2012a; Marjanović, 1987). Igra stvara vezu između mogućeg i stvarnog. U igri deca transformišu ideje, materijale, resurse, medije, akcije i ponašanje iz jedne stvari u nešto drugo, stvarajući tako nova značenja, interpretacije i kombinacije (Wood, 2009). Igra je najprirodnije okruženje za učenje u kojem deca ponavljaju, potkrepljuju i isprobavaju ono što vide i čuju (Dondukov, 2020), odnosno koje omogućava detetu da koncept koji pokušava da razume isprobava više puta i uvežbava u novim kombinacijama (Krnjaja, 2012b). U igri dete ovladava kulturnim obrascima tako što ih kroz predstavljanje improvizuje, isprobava, menja, stavlja u nove kontekste (Krnjaja, 2012a). Upotreba kulturnih alata i sistema simbola u igri pruža suštinsku osnovu za kasnije „formalnije” učenje (Wood, 2009). Igra pomaže deci da razviju unutrašnje interese i kompetencije, nauče kako da donose odluke, rešavaju probleme, vrše samokontrolu i slede pravila, nauče da regulišu svoje emocije, sklapaju prijateljstva i uče da se slažu sa drugima i dožive radost (Gray, 2011). Igra je primarni alat kroz koji deca istražuju svoja interesovanja, izražavaju svoje radosti i obrađuju svoje strahove, razočarenja i tugu (Miller & Almon, 2009). U igri deca razvijaju volju, a emocije se podižu na nivo osećajnosti (Marjanović, 1987). Kroz igru deca razvijaju osećaj otpornosti na buduće izazove (Dondukov, 2020). Pored toga, igra doprinosi i razvoju verbalizacije, razumevanju jezika, pažnje, koncentracije, radoznalosti, mašte, kontrole impulsa, strategija za rešavanje problema i podstiče učešće i saradnju u grupi (Miller & Almon, 2009).

Celokupan značaj koji igra ima u razvoju dece Krnjaja (Krnjaja, 2012b) je rezimirala i obrazložila u nekoliko tačaka – u igri dete razvija kapacitete za istraživanje i delovanje u promenjenim uslovima, izgrađuje lični i kulturni identitet, razvija komunikaciju i interakciju sa drugima i razvija maštu i simboličko predstavljanje.

Klasifikacije dečjih igara

Klasifikacija je oruđe logičke analize, a različite klasifikacije dečje igre mogu poslužiti kao sredstvo pomoću kojeg se mogu uočiti novi odnosi i karakteristike (Duran, 2001). Postoji nekoliko značajnijih, opšteprihvaćenih klasifikacija dečjih igara, ali i mnogobrojne klasifikacije proizašle iz određenih empirijskih studija.

Među i danas aktuelnim, najstarija je klasifikacija dečjih igara prema nivou društvenog učešća dece u igri koju je postavila Mildred Parten (Parten, 1932). Ona je razvila teoriju o šest tipova ponašanja dece u igri koji se, u samo određenoj meri, mogu shvatiti kao faze u dečjoj igri jer ne napreduju sva deca na isti način kroz navedene tipove – neki tipovi ponašanja u igri mogu biti preskočeni; nije nužno da igre koje se rano javljaju kasnije nestanu (Vasta, Haith, & Miller, 2005). Prvu fazu *nezauzetosti* (engl. unoccupied behavior) karakteriše izostanak igre – dete sedi ili stoji i gleda po sobi. U fazi *posmatranja* (onlooker) dete stoji ili sedi na govornoj udaljenosti od određene grupe dece tako da može da gleda i da sluša njihovu igru. Treći tip ponašanja u igri naziva se *usamljena samostalna igra* (solitary independent play). Dete se igra samo, igračke koje koristi ne koriste deca koja se nalaze na govornoj udaljenosti i ne trudi se da im se približi. U

uporednoj ili *paralelnoj igri* (parallel activity) dete se igra igračkama koje su slične onima koje koriste deca u njegovoj blizini i način njegovog bavljenja tim igračkama prirodno ga dovodi među drugu decu – ono se igra pored druge dece, a ne sa drugom decom. Zatim slede dva tipa grupnih igara. U *asocijativnoj igri* (associative play) deca se igraju jedna sa drugima, bave sličnim, ali ne i identičnim delatnostima, nema podele rada niti organizovanog delovanja i svako dete se ponaša kako želi. U *organizovanoj dopunjenoj* (organized supplementary play) ili *saradničkoj igri* napori jednog deteta se dopunjuju naporima drugog deteta radi postizanja konačnog cilja. Kontrola grupne situacije je u rukama jednog ili dva člana grupe koji usmeravaju aktivnost ostalih. Postoji podela rada i preuzimanje različitih uloga od strane različitih članova grupe.

Sara Smilanski (Sara Smilansky) je razradila originalne Pijažeeve kategorije (senzomotorna igra, simbolička igra i igra s pravilima) i klasifikovala dečje igre na sledeći način: *funkcionalna igra* – jednostavni pokreti mišića koji se ponavljaju sa ili bez predmeta; *konstruktivna igra* – manipulacija objektima da bi se nešto konstruisalo ili „stvorilo”; *dramska igra* – zamena zamišljene situacije radi zadovoljenja ličnih želja i potreba deteta; *igre sa pravilima* – prihvatanje unapred dogovorenih pravila i prilagođavanje ovim pravilima (Rubin, 1977; Vasta, Haith, & Miller, 2005). U okviru svake od navedenih vrsta igara moguće je detaljnija diferencijacija prema oblicima u kojima se svaka od njih pojavljuje (Kamenov, 2006). Vodeći se, takođe, prirodom činjenja deteta u igri, Miler i Almon (Miller & Almon, 2009) navode čak dvanaest vrsta igara: *igre krupne motorike*, *igre sitne motorike*, *majstorske igre*, *igra sa pravilima*, *konstruktivne igre*, *zamišljene igre*, *simboličke igre*, *jezičke igre*, *igranje kroz umetnost*, *senzorne igre*, *grube igre* i *igre preuzimanja rizika*.

Prateći definiciju igre Elizabet Vud, prema kojoj se igra odvija duž kontinuuma od aktivnosti usmerenih na decu sa jedne strane do aktivnosti usmerenih na odrasle sa druge strane, grupa istraživača (Cutter-Mackenzie, Edwards, Moore, & Boyd, 2014; Cutter-Mackenzie, Edwards, & Widdop Quinton, 2012; Edwards, 2017) navodi tri tipa igara. U *otvorenoj* (open-ended play) ili *slobodnoj igri* deci je ostavljeno da u igri i istraživanju materijala stvaraju svoje koncepte. U *modeliranoj igri* (modelled play) odrasli u igri demonstriraju deci kako bi materijali mogli da se koriste. U *namerno uokvirenoj igri* (purposefully framed play) odrasli se uključuje u diskusiju sa decom. Svi navedeni tipovi su podjednako važni, mogu prelaziti jedan u drugi i mogu se kombinovati. Međutim, na osnovu predstavljenih primera i obrazloženja jasno je da se u ovoj klasifikaciji dečja igra, u svojim različitim modalitetima, u značajnoj meri sagledava kao sredstvo za izgrađivanje naučnih koncepata koji proizilaze iz određenih sadržaja, a ne kao alat kojim se podstiče razvoj divergentnog, stvaralački odnosa prema sebi i kulturi životnog konteksta.

Nešto drugačiju klasifikaciju dečje igre nude Pavlović Breneselović i Krnjaja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). U *otvorenoj igri* odrasli se, uz minimalno uključivanje, fokusira na pripremanje sredine i praćenje igre, a deca imaju mogućnosti da manipulišu materijalima, slobodno variraju obrasce i grade iluzorni plan u igri. U *proširenoj igri* odrasli svojim uključivanjem podržava igru. U *vođenoj igri* odrasli u dogovoru sa decom kroz planirane i namerne interakcije inicira i usmerava igru vodeći računa da ne naruši osnovne karakteristike igre.

U okviru otvorenih igara Dondukov (Dondukov, 2020) razlikuje kulturne, moderne i imaginarne igre. Igre koje potiču iz prošlosti i koje nose vrednosti zajednice nazivaju *kulturnim igrama*. Igre koje se šire i razvijaju u skladu sa savremenim načinom života nazivaju se *modernim igrama*. Igre sa zamišljanjem u kojima dete upravlja procesom igranja bez ikakvih ograničenja i koje se uglavnom igraju pojedinačno nazivaju se *imaginarnim igrama*.

U istraživanjima dečje igre prisutne su i odrednice koje dečju igru klasifikaciju prema lokaciji i prema upotrebi materijala (Breathnach, Danby, & O’Gorman, 2017; Dondukov, 2020; Homolak, Višnjić-Jevtić, & Galinec, 2020; Olafsdottir & Einarsdottir, 2019; Pyle & Alaca, 2018). Prema lokaciji, dečje igre se mogu odvijati u zatvorenom prostoru i na otvorenim prostorima, a prema upotrebi materijala dečje igre mogu podrazumevati korišćenje određenih sprava (luljaške, klackalice, tobogani i sl.), korišćenje određenih rekvizita (lopte, obruči, čunjevi, vijače i sl.) i igre bez upotrebe materijala za igru (Gunal & Tufan, 2019).

Međutim, ovako opšte klasifikacije najčešće nisu dovoljne za razumevanje igre iz dečje perspektive, te se u pomenutim istraživačkim studijama susreću odrednice kao što su *igre na podu*, *igre za stolovima*, *igre u određenim centrima* ili *igre gotovim strukturiranim materijalima*, *igre nestrukturiranim materijalima*, *igre tehnološkim materijalima* itd.

Bez obzira o kojoj klasifikaciji dečjih igra je reč, igra se ne može uvek uredno svrstati u određenu kategoriju. Međutim, praćenje širokih tipova pomaže odraslima da se senzibiliziraju za promenljive situacije koje deca stvaraju i pruža alat za procenu mogućnosti koje vrtić pruža za različite vrste igre (Miller & Almon, 2009).

Istraživanja dečje perspektive o igri

Istraživanja pokazuju da situacije koje sama iniciraju, u kojima imaju mogućnost izbora i osećaj kontrole, koje su za njih prijatne, zabavne i u kojima uživaju, koje podrazumevaju društvenu interakciju, odnosno prisustvo i aktivno učešće vršnjaka, zamišljanje, preuzimanje uloga, maštanje i poštovanje pravila koje proizilaze iz tih situacija – deca prepoznaju kao igru (Dondukov, 2020; Pyle & Alaca, 2018; Olafsdottir & Einarsdottir, 2019). Za decu je igra kada mogu nešto da urade sami – *igra kao veština*, kada se zabavljaju – *igra kao zabava*, nešto zbog čega se osećaju dobro – *igra kao izvor zadovoljstva* i kada mogu da otkriju stvari koje im niko ranije nije rekao – *igra kao istraživanje* (Homolak, Višnjić-Jevtić, & Galinec, 2020).

Razumevanje igre može biti povezano sa upotrebom igračaka. U istraživanju tokom kojeg su deca fotografisanjem dokumentovala situacije u kojima prepoznaju igru (Homolak, Višnjić-Jevtić, & Galinec, 2020), većina dece je dokumentovala različite materijale kao deo igre, a u samo 10% slučajeva fotografije nisu prikazivale materijal za igru. Polovina dece strukturisane materijale (oprema za igranje, materijale koji se koriste u društvenim igrama sa pravilima i sl.) vidi kao važan deo igre, dok situacije u kojima upotrebljavaju nestrukturirane materijale predstavljaju igru na 40% fotografija. Istraživanja, takođe, pokazuju i da razumevanje igre može biti povezano sa načinom korišćenja materijala za igru (Olafsdottir & Einarsdottir, 2019). U nekim situacijama deca crtanje, slikanje ili građenje ne smatraju igrom. Kada su gledale snimak na kojem nešto boje, tri devojčice su rekly da to nije igra, ali da bojenje može biti igra ako se tokom bojenja zabavljaju. Isto tako i na situacije u kojima su domino blokove ređale na očekivan način, tj. na način da mogu da padnu, devojčice nisu gledala kao na igranje. Međutim, ukoliko ove situacije podrazumevaju pretvaranje, preuzimanje uloga ili donošenje sopstvenih odluka o tome kako će se materijali koristiti, onda ovakve situacije deca imenuju kao igre. Kada određenu situaciju ne prepoznaju kao igru, deca je imenuju konkretnim nazivima – čitanje, slušanje muzike, slikanje i sl. (Theobald & Danby, 2014; Theobald et al., 2015). U nekim iskazima deca su navodila da je za igru potrebna priprema, koja bi podrazumevala pripremu materijala ili dogovor o ulogama u igri, ali samu pripremu nisu smatrala igrom (Olafsdottir & Einarsdottir, 2019).

Nalazi određenih istraživanja (Pyle & Alaca, 2018) govore da slobodan izbor ne mora uvek biti ključan kriterijum kategorisanja određene situacije kao igre. Tako su dva dečaka čitanje i pisanje jasno razdvojili od igre, bez obzira što su te aktivnosti sami izabrali. Na pitanje da li se bave pisanjem i čitanjem dok se igraju, dva dečaka su odgovorila: „Ne, ti pišeš kada radiš.” / „Kada želimo da čitamo, samo čitamo.”. Razumevanje dece o tome da li mogu da se bave čitanjem ili pisanjem tokom igre u ovom istraživanju povezano je sa dostupnošću materijala za čitanje i pisanje u posebno izdvojenim prostorima sobe. Deca su igrom, u ovom istraživanju, nazivala ono što se dešava u dramskom centru. Upravo isti autori navode primere iz nekih drugih istraživanja u kojima se pokazalo da pisanje ili čitanje mogu biti shvaćeni kao deo igre ukoliko je simbolička igra od strane odraslih proširena predlozima i materijalima koji podržavaju ranu pismenost – radno vreme lekara, kartice za zakazivanje pregleda kod lekara, kartice za pozajmljivanje knjiga iz biblioteke i sl. I u nekim drugim istraživanjima (Breathnach, Danby, & O’Gorman, 2017; Dondukov, 2020; Homolak, Višnjić-Jevtić, & Galinec, 2020; Olafsdottir & Einarsdottir, 2019) deca su igru povezivala sa onim što se dešava na podu, na igralištu ili drugim otvorenim prostorima, ali ne i sa onim što se dešava za stolom i u zatvorenim izdvojenim prostorima kao što je npr. kabinet za umetnost.

Istraživanja pokazuju da su u prostorima bogatim raznovrsnim materijalima za igru zastupljene različite vrste igara, dok su u prostorima koji su manje raznovrsni po pitanju materijala najčešće zastupljena tzv. slobodna igra (Pyle & Alaca, 2018). Prostor bogati raznovrsnim materijalima podsticali su saradničku igru i građenje novih prostornih celina za simboličku igru koja je od strane vaspitača bila podržavana i proširivana dodavanjem materijala za razvoj rane pismenosti. U prostorima koji su bili manje raznovrsni po pitanju materijala, slobodna igra je najčešće podrazumevala konstruktorske igre gotovim materijalima („lego” materijal, figurice životinja, automobili), zatim senzomotorne igre (testo, peščani stolovi) i slikanje u umetničkom centru. Vaspitači u ovim prostorima nisu podržavali dečju igru svojim uključivanjem ili obezbeđivanjem dodatnih resursa.

U istraživanju tokom kojeg su deca crtežom predstavljala igre kojima vole da se igraju (Dondukov, 2020) 50% dece je crtalo moderne, 42,3% kulturne, a 8,7% imaginarne igre. Primećeno je da deca u velikom procentu vole moderne igre koje podrazumevaju upotrebu gotovih igračkaka, zatim komputera ili tableta i fudbal. U ovom istraživanju materijali koji se koriste u igri predstavljenoj pomoću dečjih crteža grupisani su na gotove, prirodne i tehnološke. Imaginarne i neke kulturne igre predstavljene su bez upotrebe materijala (31%). Prirodni materijali kao što su kamen ili sneg (18%) i tehnološki materijali (9%) predstavljeni su u veoma malom broju slučajeva. Gotovi materijali kao što su automobili, kocke, lutke predstavljene su u najvećem procentu (42%). Dok su crtala, deca su se fokusirala i na to da svojim crtežom predstave sa kim se igraju. Deca koja više vole imaginarne i moderne igre koje podrazumevaju gotove ili tehnološke igračke nisu nacrtała druge osobe u svojoj igri (42,5%). Istraživanje je pokazalo da deca uglavnom preferiraju igre u zatvorenom, njima bliskom prostoru kao što je vrtić, radna soba, kuća. To su uglavnom moderne igre sa gotovim ili tehnološkim igračkama ili neke kulturne igre (54%). Za devojčice su to bile kulturne igre, a za dečake moderne igre gotovim igračkama. Za otvorene prostore, kao što je vrt, park ili igralište karakteristične su igre kao što su fudbal, košarka, žmurke itd. (36%). Igre predstavljene crtežom su u većem procentu bile dinamičke (69%), a u manjem procentu (31%) stacionarne igre. Uočeno je da je element pokreta u igri povezan sa društvenim faktorom. Dinamičke igre su uglavnom podrazumevale zajedničku igru sa vršnjacima ili članovima porodice, dok su stacionarne igre uglavnom bile usamljene igre.

Istraživanju dečje perspektive dimenzija kvaliteta prakse vrtića u Srbiji (Pavlović i Breneselović, 2015) pokazalo je da je igra „najomiljenija aktivnost dece” u vrtiću i da se važnost igrovnog obrasca (dobrovoljnost, imaginacija, eksperimentisanje, izazov) prepoznaje i u iskazima dece o drugim aktivnostima koje vole u vrtiću. Deca se najviše igraju sa sebi bliskom decom, ali se mogu igrati i sa drugom decom ili sama. Deca vole kada odrasli učestvuju u igri kao partneri. Šta će se i kako dete igrati u vrtiću uslovljeno je prostorom, odnosno prostor se pojavljuje kao faktor koji podupire, ali i ograničava dečju igru.

Metodologija istraživanja

Sprovedeno je istraživanje koje je imalo cilj sagledavanje dečje perspektive o igri. Široko definisan cilj konkretizovan je na više istraživačkih zadataka, a u ovome radu prikazaćemo rezultate kojima smo nastojali da odgovorimo na sledeća pitanja: zašto se deca igraju, u kojoj meri su zastupljene pojedine dečje igre i iz kojih razloga se deca odlučuju za njih, koje prostore deca biraju za svoju igru i koje materijale koriste u igri.

Za realizaciju ovoga istraživanja korišćena je deskriptivna metoda i tehnika *nacrta j i reci*, kojom smo pokušali da ostvarimo uvid u percepciju i iskustva dece, a koja podržava dečje misoane procese i omogućava kvalitetnu komunikaciju sa decom (Dondukov, 2020; Morrow & Richards, 1996). Korišćenjem ove tehnike deci se omogućava da svoje misli i osećanja generišu kroz svoje crteže koji zatim postaju osnov za razgovor istraživača sa decom čime se omogućava širi uvid u dečja razumevanja (Horstman, Aldiss, Richardson, & Gibson 2008; Pavlović Breneselović, 2015).

Deca su individualno i tako da ne utiču jedna na druge crtala na temu „Ja u igri”, a zatim je sa svakim detetom pojedinačno razgovarano u formi polustukturisanog intervjua sa nekoliko unapred predviđenih pitanja: šta si to nacrtao/la, zbog čega si izabrao/la da nacrtáš baš ovu igru, s kim se igraš, gde se igraš/igrate, ko je predložio ovu igru, ako bi on/ona/oni želeli da se igraju druge igre da li bi se radije igrao/la sa njim/njom/njima ili bi se ove igre igrao/la sa nekim drugim, kako ste određivali ko će šta raditi, da li postoje neka pravila kako se igra ova igra, ko određuje pravila, gde su odrasli i šta oni rade, do kada traje ova tvoja/vaša igra, zašto se igraš, da li možeš nešto da naučiš dok se igraš. Svi razgovori sa ispitanicima su u celosti zabeleženi, a crteži zadržani.

Istraživanjem su obuhvaćena deca srednje uzrasne grupe (SUG), rođena od 1. 3. 2013. do 28. 2. 2014. godine i deca u godini pred polazak u školu (GPPŠ), rođena od 1. 3. 2011. do 29. 2. 2012. godine vrtića „Dečji lug” PU „Zvezdara”. U istraživanju je učestvovalo 47 dece, a struktura uzorka je predstavljena tabelom 1. Sva deca su dobrovoljno pristala na učešće. Istraživanje je realizovano 2018. godine.

Tabela 1. Struktura uzorka

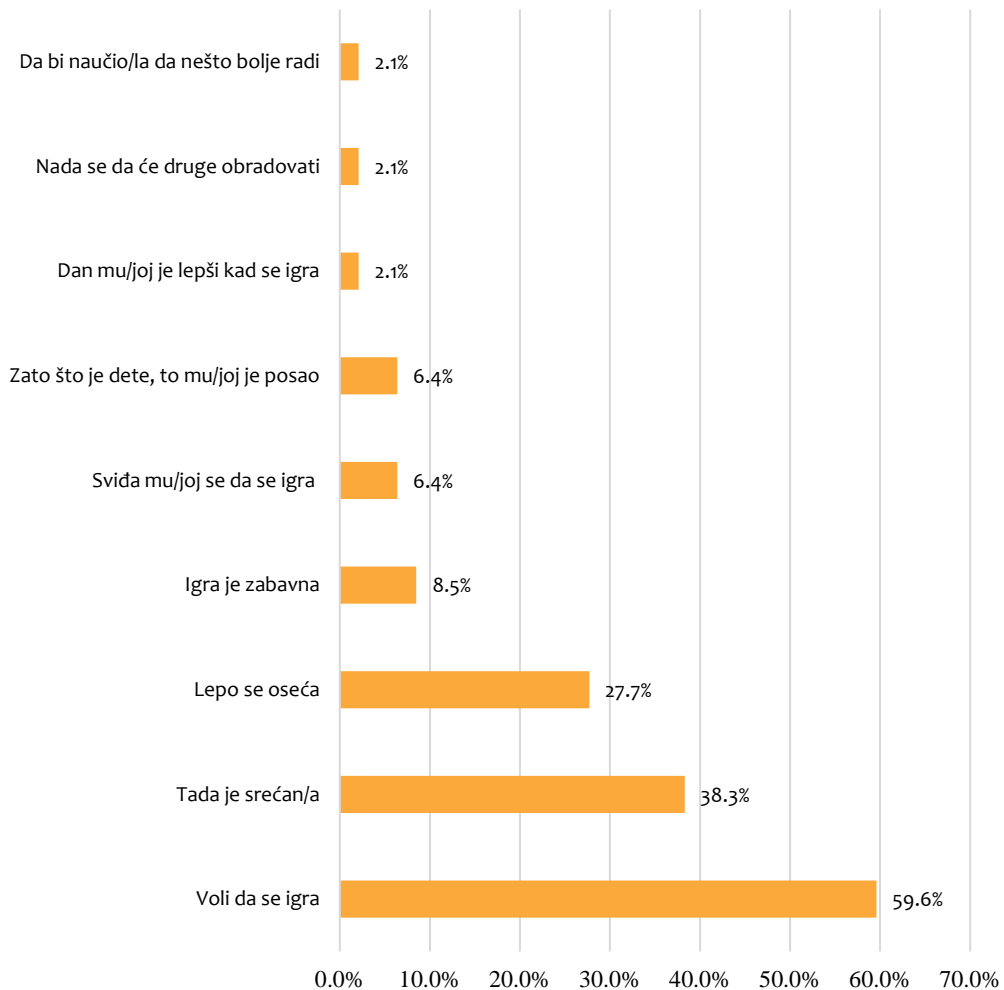
	SUG	GPPŠ	Ukupno
Devojčice	11	14	25
Dečaci	10	12	22
Ukupno	21	26	47

Obrada podataka izvršena je otvorenim kodiranjem i identifikovanjem i razvijanjem kategorija proisteklih iz podataka dobijenih tokom intervjua. Izračunata je frekventnost kategorija i potkategorija, a dobijeni podaci su analizirani prema varijabli uzrast i pol.

Rezultati i diskusija

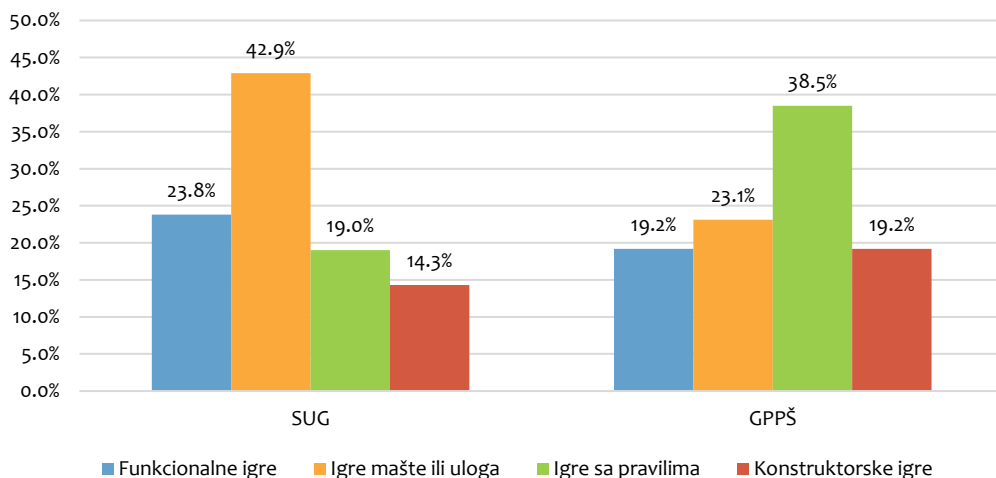
Rezultati našeg istraživanja prikazani Grafikonom 1 pokazuju da je za decu igra u najvećoj meri zabava (vole da se igraju, igra je zabavna, sviđa im se da se igraju) i izvor zadovoljstva (tada su srećni, lepo se osećaju, dan im je lepši kad se igraju), što je u skladu i sa prethodnim istraživanjima (Breathnach, Danby, & O’Gorman, 2017; Homolak, Višnjić-Jevtić, & Galinec, 2020). Međutim, deca igru doživljavaju i kao nešto što ih određuje i razlikuje od odraslih.

- Zašto se igraš?
DK6: Kako misliš zašto? Igram se jer sam dete i to volim.
- Zašto se igraš? Zašto ne radiš nešto drugo?
KĆ4: Šta drugo? (devojčica je zbunjena)
- Na primer da radiš neki zadatak ili da sediš samo?
KĆ4: Ha, ha, ha pa deca se igraju, tada sam srećna.
- Zašto se igraš?
DT4: Zato što sam mali. Moram da se igram, to deca rade, to im je posao.
- Kako to misliš posao?
DT4: Tako lepo, vaspitačice pišu dnevnik, a deca se igraju, to je tako.
- A kad budeš porastao, hoćeš li se onda igrati?
DT4: Hoću malo, ali tada ću ići u školu.

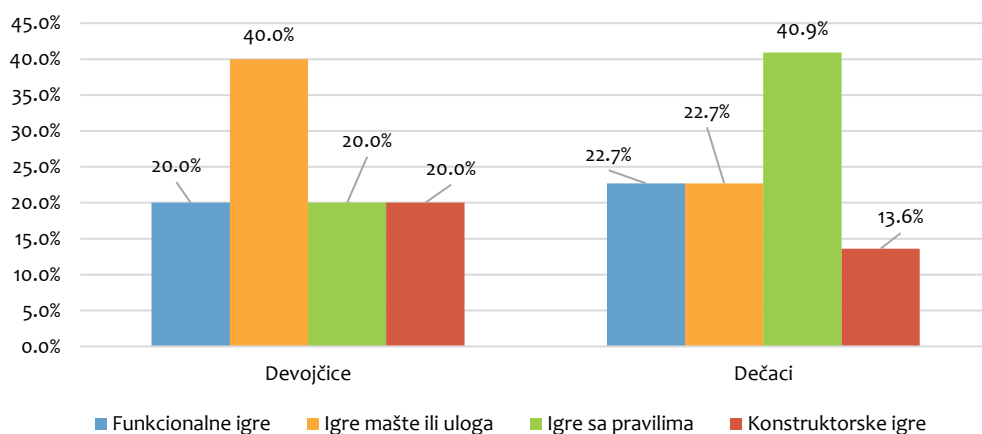


Grafikon 1. Zašto se deca igraju

Prema rezultatima našeg istraživanja na uzrastu dece od četiri do sedam godina najviše su zastupljene dramske ili simboličke igre (31,9%) koje određeni autori (Bruner, 1983, Marjanović, 1987; Piaget, 2013) smatraju najznačajnijim tipom igre i igrom u pravom smislu reči. Druge po zastupljenosti jesu igre s pravilima (27,7%), zatim funkcionalne igre (23,4%) i na kraju konstruktorske igre (17%). Zastupljenost pojedinih vrsta igara prema varijabli uzrast prikazana je Grafikonom 2, a prema varijabli pol Grafikonom 3. Na osnovu prikazanih rezultata uočava se da su dramske igre u nešto većoj meri prisutne u igrama dece SUG i kod devojčice, dok su igre sa pravilima u nešto većoj meri prisutne u igrama dece u GPPŠ i kod dečaka. Veća zastupljenost igara sa pravilima na uzrastu dece od šest i više godina je očekivana jer pridržavanje dogovorenih pravila za decu na ovom uzrastu predstavlja zadovoljstvo (Kovačević, 2018).



Grafikon 2. Vrste igara prema varijabli uzrast



Grafikon 3. Vrste igara prema varijabli pol

Dramske igre devojčica i na mlađem i na starijem uzrastu najčešće jesu igre sa lutkama u koje one, kroz simboličku imitaciju i vlastitu obradu stvarnosti, unose posmatrane obrasce ponašanja drugih (Marjanović, 1987) i sebi ili lutkama dodeljuju različite uloge (drugarice, sestre, mama, princeze, zmajevi, bračni par itd.). Pored oponašanja postupaka i simboličke imitacije, u igrama dece SUG oba pola prisutne su tzv. simboličke igre uloga sa sižeom (Kamenov, 2006), koje podrazumevaju nešto kompleksniji igrovni scenarij – pripremanje jela u kuhinji, prodavnica, rođendanski maskenbal. Na taj način igra predstavlja priliku za novu, drugačiju upotrebu iskustva i za njegovu transformaciju (Marjanović, 1987). Kada su to predstavljene igre dečaka, u njima su saigrači najčešće devojčice. Jedna devojčica i jedan dečak SUG predstavili su dramsku igru u kojoj se direktno ili indirektno prepoznaju uloge preuzete iz aktuelnih crtanih filmova (*Pepa prase, Zaleđeno kraljevstvo*). Prisustvo imaginacije naročito je vidljivo u igrama dvojice dečaka. U jednom slučaju, dečak sopstvenu igru koja se dešava u seoskom dvorištu kod dede predstavlja kao situaciju u džungli, dok u drugom slučaju, dečak igru iskopavanja rupe predstavlja kao kopanje tajnih tunela za koje niko ne sme da zna. Upravo ovi primeri pokazuju da simbolička igra omogućava detetu da napusti perceptivnu situaciju i da se otisne u zamišljene predele (Marjanović, 1987).

- NS6: *Igram se sa lutkicom. Ona ulazi u njen zamak, a ovo je planina i ona treba da se popne.*
- Kako izgleda tvoja igra, zbog čega se lutkica penje na planinu?
NS6: *Treba da se izbori sa zmajem koji je u zamku i da se popne na planinu. Tamo treba da uzme pehar i da se vrati kući u roku od 5 sekundi.*
 - U roku od 5 sekundi? Nema baš puno vremena, šta ako ne stigne?
NS6: *Stići će, ona je brza, ako ne stigne onda mora opet da se penje.*
- VS4: *Nacrtao sam kako se igram sa bebom E. i sestom E.*
- Mišlila sam da ti se seke zovu D. i T., mora da sam pobrkala.
VS4: *Ma neee, to je kobajagi, samo u igri.*
 - Aha, naravno, umalo da me zbuniš. Čega se igrate?
VS4: *Igramo se maskenbala.*
 - Ispričaj mi malo o vašoj igri.
VS4: *Ja sam se maskirao u dedu, sestra se maskirala u mamu, a beba se maskirala u sestru. Tu je žurka, E. je pripremila balone, a E. sto sa tanjirima.*
- FŽ4: *Nacrtao sam nešto poput džungle. Tu ima majmuna i prasića, oni su blatnjavi i brčkaju se tu.*
- Zanimljivo, a gde si ti, šta ti radiš dok se oni brčkaju?
FŽ4: *Tu se ja igram sa njima, tu ja nešto radim, kao čistim nešto.*
 - A gde se nalazi ta džungla u kojoj se vi igrate?
FŽ4: *Ta džungla je u selu.*
 - Ima li još nekog u vašoj igri?
FŽ4: *Ima raznih boja prasića, ima i krava i ovaca i traktor i prikolica.*
 - LL6: *Nacrtao sam kako se igram. Kopam rupu i jedem sladoled.*
 - Zašto kopaš rupu?
LL6: *Kopam rupu i pravim tajni prolaz.*
 - Aha, a kako kopaš, ako jedeš sladoled?
LL6: *Pa lepo, lopaticom. Sladoled mi je u drugoj ruci.*
 - Baš si spretan. Gde kopaš rupu?
LL6: *U dvorištu, iza kuće.*
 - S kim se igraš?
LL6: *Sam.*
 - Zašto ne pozoveš nekog da se igra sa tobom.
LL6: *Rekao sam ti, to je tajni prolaz. Niko ne sme to da zna.*
 - Zbog čega?
LL6: *Zato što mi se baba i deda ljute kad kopam.*
 - Razumem. Zašto si se odlučio baš za tu igru?
LL6: *To mi je omiljena igra. Ja volim tajne prolaze i volim kopanje.*
 - A gde su odrasli dok se ti igraš?
LL6: *Oni su u kući, pazim da me ne vide.*

Među igrama sa pravilima dominiraju igre dečaka. Fudbal je zastupljen u igrama dečaka SUG, a naročito u igrama dečaka u GPPŠ. Inače, fudbal je igra koja je na crtežima dečaka predstavljena u najvećem procentu (28,6%) u odnosu na sve druge igre. Dva dečaka su, što se tiče igara sa pravilima, predstavila igru bejblejdom, a jedan igru žmurke. Što se tiče igara sa pravilima, kod devojčica su u najvećoj meri zastupljene igre dobacivanja i to kod devojčica u GPPŠ, a jedna devojčica je svojim crtežom predstavila igru šuge.

Dobacivanje, bacanje i hvatanje je prisutno u predstavljenim igrama dece i onda kada se one igraju bez unapred postavljenih pravila, odnosno u formi funkcionalnih igara kod kojih se vršenje pokreta ponavlja najviše zbog zadovoljstva što se njima ovladalo (Kamenov, 2006; Rubin, 1977; Vasta, Haith, & Miller, 2005). Deca se ovih igara igraja sama, sa vršnjacima ili roditeljima, ali i sa životinjama. U dve od tri

predstavljene igre sa životinjama, dva dečaka su predstavila svoju igru sa psima tokom koje oni svom psu bacaju određene predmete koji oni zatim traže i vraćaju im radi ponovnog bacanja.

Među konstruktorskim igrama, na osnovu crteža i iskaza dece, najzastupljenije su igre krupnim ili sitnim kockama pomoću kojih deca prave različite konstrukcije. U našem istraživanju deca su sama odlučivala na koji način će koristiti konstruktore, tj. kocke, te su takvo svoje činjenje doživljavala kao igru. Ovakav rezultat se podudara sa nalazima drugih istraživanja (Olafsdottir & Einarsdottir, 2019) u kojim se iznosi nalaz da deca korišćenje strukturiranih materijala doživljavaju kao igru ako način korišćenja tih materijala podrazumeva njihovu kontrolu, preuzimanje uloga i korišćenje mašte. Međutim, ukoliko su ovi materijali korišćeni na način kako se to od njih očekivalo, deca takvo činjenje nisu doživljavala kao igru. U istom istraživanju se navodi da je u nekim primerima dečjih igara priprema za igru bila neophodna i da je oduzimala dosta vremena, ali da je deca i pored toga što im je bila prijatna nisu doživljavala kao deo igre. Međutim, nalazi našeg istraživanja pokazuju da deca pravljenje konstrukcija koje će koristiti u daljem toku igre, takođe, doživljavaju kao igru. Na taj način konstruktorska igra u određenom trenutku transformiše se u dramsku igru.

- EV6: *Nacrtala sam kako se ja trenutno igram sa mojom drugaricom S. Igramo se kockicama.*
Zbog čega ste se odlučile sa igru kockicama?
EV6: *Volimo sitne i lego kocke, možemo da napravimo puno toga.*
- Šta pravite?
EV6: *Pravimo neke zgrade, kule, nekada pravimo i stolice.*
- Kako odlučujete šta će ko da pravi?
EV6: *Danas sam ja sama smislila da pravim stolice, pa sam onda kao prodavala te stolice, a S. je došla da kupi sve te stolice.*

- ZM5: *Nacrtao sam mene i I., igramo se sitnim kockama.*
Zašto ste se odlučili za sitne kocke?
EV6: *Zato što ih volimo i imamo puno pa možemo da napravimo svašta.*
- Divno, ispričaj mi kako izgleda vaša igra.
EV6: *Ja pravim auto, a ona kućicu.*
- Kako ste odredili ko će šta da napravi?
EV6: *Dogovorili smo se šta ćemo praviti. Kad to napravimo, pravimo čikice i onda se igramo njima.*
- Stvarno, koje čikice?
EV6: *Čikice su mama i tata, ja sam tata, a I. je mama. Ja vozim auto, a nekada i I. vozi auto. U toj kući živimo.*

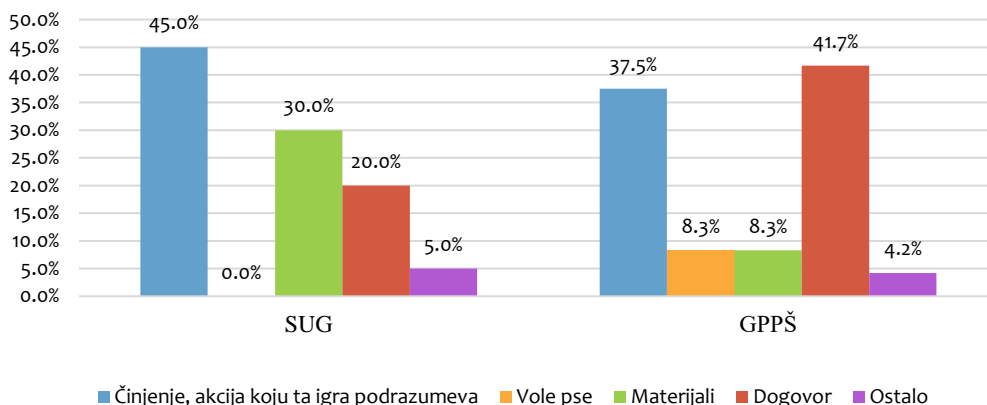
Dok su nalazi određenih studija pokazali da deca crtanje ne smatraju igrom (Olafsdottir & Einarsdottir, 2019; Theobald & Danby, 2014), u našem istraživanju dve devojčice u GPPŠ su svojim crtežima predstavile igru crtanja. Corsaro (Corsaro, 2015; prema: Olafsdottir & Einarsdottir, 2019) smatra da deca koja učestvuju u formalnijem okruženju za učenje, što u našem kontekstu može biti vaspitno-obrazovni rad sa decom u GPPŠ, svoje aktivnosti definišu šire od dece u igrovnoj praksi, što bi značilo da slobodno izabranu aktivnost crtanja devojčice u našem istraživanju svakako u odnosu na druge situacije u vrtiću smatraju igrom. S druge strane, pogled dece na igru može biti pod uticajem vaspitača, te ako vaspitači crtanje, kao slobodno izabrano činjenje dece, posmatraju i podržavaju kao igru, deca će prihvatiti takvo uverenje. U našem drugom primeru, u iskazima o svojoj igri devojčica govori o crtanju „zadataka” jer ih vaspitačica smišlja, ali na zahtev dece. Na taj način, crtanje jesto slobodno izabrano činjenje dece koje za njih predstavlja izvor zadovoljstva, ali im je potrebna podrška vaspitača, što se u velikoj meri razlikuje od drugih situacija koje su inicirane od strane vaspitača. U prilog tome idu i iskazi dece o tome da sve ostale odluke donose nezavisno od vaspitača i u dogovoru sa saigračima.

- AP6: *Nacrtala sam mene i D. kako crtamo.*
Zbog čega si se odlučila za tu igru?

- AP6: *Mnogo volim da crtam, pa poklonim mami i tati i oni se iznenade i vole me još više.*
- Kažeš da crtaš sa D., kako se odlučite čega ćete se igrati, kako birate igru?
AP6: *Prvo se dogovimo šta ćemo da radimo, neka nešto predloži pa onda odlučimo.*
 - Znači, važno ti je i šta ona želi?
AP6: *Da, zajedno se dogovorimo.*
 - Do kad traje vaša igra? Do kada crtate?
AP6: *Crtamo dok ne završimo rad, onda idemo da se igramo druge igre ili pravimo čestitke za mame i tate.*
 - Kada crtate, kako odlučite šta ćete crtati i čime ćete crtati?
AP6: *Prvo razmislimo šta bismo, pa onda crtamo. Crtam olovkom, pa obojim bojicama. Tako bude lepo i uredno.*
- SM6: *Nacrtao sam mene i moju drugaricu Katarinu kako crtamo.*
- Šta crtate?
SM6: *Neke važne zadatke.*
 - Važne zadatke? Ko bira zadatke?
SM6: *Vaspitačica smišlja, mi je zamolimo i onda nam ona nešto zada da crtamo.*
 - Šta vam zadaje da crtate?
SM6: *Nekada životinje, nekada princeze, nekada neke druge stvari.*
 - Dobro, npr. M. vam zada životinje i šta onda radite, kako izgleda vaša igra?
SM6: *Onda se dogovorimo koja će koju životinju da nacrti i onda crtamo, nekada nacrtamo i dve po dve životinje, zavisi.*
 - Od čega zavisi?
SM6: *Pa kako se dogovorimo, nekada ja prva nacrtam pa pomognem Katarini ili ona meni, a nekada nacrtam još jednu životinju.*
 - Znači dogovarate se oko svega?
SM6: *Da.*
 - Zbog čega ste se odlučile baš za tu igru crtanja?
SM6: *Crtamo jer nam je to omiljena stvar i mi smo srećne kada to radimo.*
 - Čime volite da crtate?
SM6: *Crtamo bojicama i flomasterima, flomasteri se vide jako i ne mogu da buknu kao bojice. Bojicu moram da zarezujem mnogo puta.*

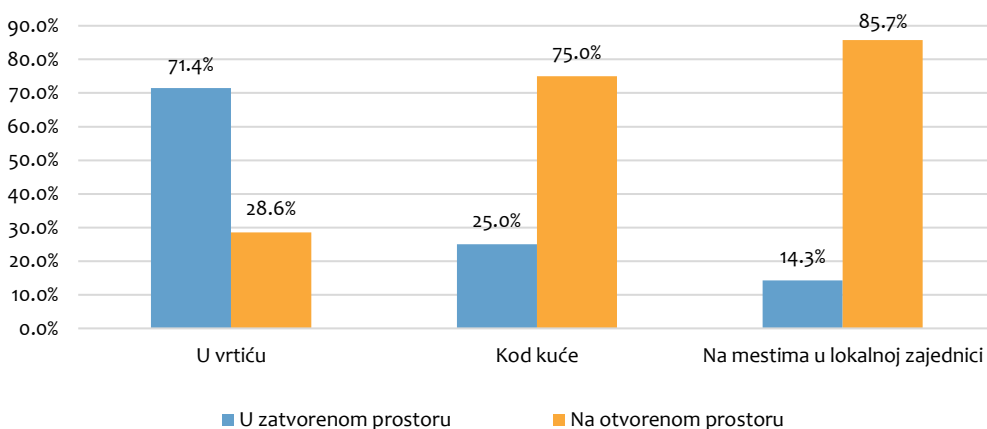
Svoje odgovore vezane za izbor igre, najveći procenat dece vezuje za akcije, odnosno činjenja koja ta igra podrazumeva (40,9%), a zatim za dogovor sa saigračima, najčešće vršnjacima (31,8%). Značajno manji procenat dece u svojim iskazima navodi da igru bira zbog materijala koje koristi u igri (18,2%). Dva dečaka koja su predstavila svoju igru sa psima navode da se za tu igru odlučuju jer vole pse (4,5%). Jedno dete je navelo da je vaspitačica predložila igru, a jedno dete je kao razlog navelo to što ume da se igra te igre.

Na osnovu rezultata prikazanih Grafikonom 4 uočava se da se dece u SUG igraju određene igre najpre zbog toga što im se ta igra ili ono što čine tokom nje dopada, a zatim zbog toga što vole da se igraju materijalima koji se koriste tokom te igre. Međutim, deca u GPPŠ u svojim iskazima najčešće izjavljuju da su igru koju su predstavili svojim crtežima izabrali u dogovoru sa svojim saigračima, dok su odgovori vezani za korišćenje materijala u igri kao razlog izbora određene igre zastupljeni u veoma maloj meri. Deci su u igri od velike važnosti društvene interakcije i prijateljstvo sa drugom decom (Breathnach, Danby, & O'Gorman, 2017; Theobald et al., 2015). Kada na starijem predškolskom uzrastu, odnosno posle šeste godine, dete bude u stanju da uzme u obzir misli, osećanja i potrebe druge dece, ono shvata da postoji potreba za dogovaranjem kako u životu, tako i u igri (Kovačević, 2018), te izbor igre u većoj meri usaglašava sa željama druge dece u odnosu na ranije periode kada je bilo važnije zadovoljavanje vlastitih potreba kroz igru i bavljenje određenim materijalima i njihovo istraživanje. Prema varijabli pol, određene razlike po pitanju značaja određenih faktora koji utiču na izbor igre deteta nisu uočene.



Grafikon 4. Razlozi izbora igre prema varijabli uzrast

Više od polovine dece crtežima je predstavilo svoju igru kod kuće (53,2%), znatno manje dece je predstavilo igru u vrtiću, a najmanji procenat dece je predstavilo igru na mestima u lokalnoj zajednici (LZ). Značajnije razlike prema varijabli uzrast nisu uočene. Devojčice su u jednakom procentu predstavile igru u vrtiću i kod kuće (44%), dok su značajno manje predstavile igru u LZ (12%). Dečaci su u najvećoj meri predstavili igru kod kuće (63,6%), dok su jednakoj meri predstavili igru u vrtiću i na mestima u LZ (18,2%). Skoro dve trećine dece je predstavilo svoju igru na otvorenim prostorima (62,2%), dok je nešto više od jedne trećine dece predstavilo igru u zatvorenim prostorima (37,8%). Rezultati našeg istraživanja se razlikuju od rezultata sličnog istraživanja sa petogodišnjacima (Dondukov, 2020) koji su pokazali da deca uglavnom preferiraju igre u zatvorenom prostoru. Štaviše, u našem istraživanju deca u SUG su u značajno većoj meri predstavila igru na otvorenim prostorima (73,7%), dok su deca u GPPŠ u podjednakoj meri predstavila igru u zatvorenim (46,2%) i na otvorenim (53,8%) prostorima. Devojčice su u podjednakoj meri predstavile igru u zatvorenim (45,8%) i na otvorenim (54,2%) prostorima, dok su dečaci u većoj meri predstavili igru na otvorenim prostorima (71,4%). Kada se zanemare varijable uzrast i pol i ukrste dve pomenute klasifikacije prostora, rezultati koji se dobiju predstavljani su Grafikonom 5. Predstavljene igre dece u vrtiću u značajno većoj meri jesu igre predstavljene u zatvorenom prostoru, dok predstavljene igre kod kuće i u LZ jesu igre na otvorenom prostoru.



Grafikon 5. Mesta na kojima se deca igraju

Zatvorene prostore u vrtiću, prema rezultatima ovog istraživanja, deca u najvećoj meri biraju zato što se tu nalaze materijali za igru (66,7%) ili vršnjaci (33,3%).

NS6: *Zato što u vrtiću imam kućicu za lutke, a kod kuće nemam.*

TS6: *Zato što u vrtiću imamo puno lutkica i svaka može da uzme po jednu.*

VJ4: *Igramo se u vrtiću, u našoj sobi. Nekada se igramo i kod kuće, ali u vrtiću imamo ovakve kocke.*

ZM5: *U vrtiću. Zato što se tu igramo zajedno.*

AP6: *U vrtiću. Tu smo zajedno.*

Prostore na otvorenom kod kuće deca u najvećoj meri biraju za svoju igru zato što tu ima dovoljno prostora (50%) ili zato što im je tu dozvoljeno (25%). Interesantno je da deca i sama prihvataju i opravdavaju ovakvu vrstu ograničenja.

DK6: *Igramo se napolju, kod mene u dvorištu. Zato što tu ima mesta i možemo da bacamo lopte, u kući ne može.*

AO6: *Igramo na travi u mom dvorištu. Zato što mogu da napravim golove od drveta i od lišća ili od cigli.*

AB6: *Igram se u dvorištu, kod kuće. U dvorištu imam koš i tamo ima mesta.*

AJ7: *U dvorištu. Zato što tu imamo puno mesta, u kući može nešto da se razbije.*

NK4: *U dvorištu. To mogu da igram samo u dvorištu, tu je bazen. Nije dozvoljeno u kući. Lepše je u dvorištu. U dvorištu mogu da trčim i da se krijem.*

TP5: *U dvorištu, kod nas kući. Tu ima puno mesta i možemo da se igramo lutkicama. Ovo su stare lutkice, one su za dvorište.*

LK5: *Igramo se u mojoj bašti. Tu je lepo, ima cveća i puno mesta, pa nam niko ne smeta.*

Kada su u pitanju otvoreni prostori u LZ deca se za njih odlučuju zbog toga što su tamo vršnjaci (66,7%) ili što tu ima prostora (33,3%).

SI6: *Obično na nekom stadionu. Dogovorim se sa drugarima i obično nas dovedu roditelji.*

IP5: *U parku. Tamo nas dovedu roditelji da možemo da se družimo i igramo.*

KU5: *Tamo gde je onaj teren, znaš blizu naše kuće. Tamo ima puno mesta i imamo golove.*

Nažalost, nekoj deci su pojedini prostori u kući „zabranjeni” za igru. Time, oni ne samo da su lišeni slobode u igri, već i društvenih interakcija unutar porodice što ih dalje vodi u još veću individualnost i zatvorenost.

- Zbog čega se igraš sam, zašto ne pozoveš još nekog?
MM6: *Volim da se igram sam, u mojoj kući. Tada mi nijedna devojčica ni P. (mladi brat) ne smeta. Zaključam se u sobu i niko mi ne smeta.*
- Zašto bi ti devojčice smetale?
MM6: *Devojčice prave neke cvetove i neke stvari koje dečaci ne vole.*
- Da li se igraš još negde u kući ili samo u svojoj sobi?
MM6: *Samo u sobi, jer mi je mama zabranila da se igram u dnevnoj sobi.*
- Da li bi se igrao u dnevnoj sobi kada bi bilo dozvoljeno?

MM6: *I kada bih mogao u dnevnoj sobi, opet bih se igrao u mojoj sobi, jer mi tamo niko ne smeta.*

- Rekao si da ti devojčice i P. smetaju. Zašto ti P. smeta, on je dečak?

MM6: *Ne volim da se igram sa P. jer je on beba, a ja ne volim tako male bebe.*

- A zašto se uopšte igraš, zašto ne radiš neke druge stvari?

MM6: *Igram se jer volim da se igram, sviđa mi se, dan mi je lepši kad se igram.*

Prethodno pomenuto slično istraživanje (Dondukov, 2020) pokazalo je da 42% deca u igri koriste gotove, strukturirane materijale. Međutim, u našem istraživanju čak 78,7% dece je predstavilo svoju igru i kojoj koriste strukturirane materijale. Troje dece je predstavilo igru u kojoj koriste polustrukturirane materijale (krpe, materijali za maskiranje, cigle), a dvoje igru u kojoj koriste nestrukturirane materijale (trava, bobice, lišće, grančice). Petero dece je predstavilo igru u kojoj ne koriste nikakve materijale. Među strukturiranim materijalima najzastupljenije su lopte (41,5%) koje podjednako koriste i mlađa i starija deca oba pola, zatim lutke (17,1%) koje su u svojim igrama predstavile isključivo devojčice i kocke (14,6%). Ostali strukturirani materijali (bejblejd, pribor za pisanje, lopatica, kostimi, figurice životinja...) pojavljuju se u igri jednog ili dvoje dece. Nijedno dete, za razliku od već pomenutog sličnog istraživanja, nije predstavilo igru tehnološkim materijalima. Prikazani rezultati pokazuju veoma malu raznovrsnost materijala koje deca koriste u predstavljanim igrama, što može upućivati ili na nedostatak raznovrsnih materijala u neposrednom okruženju dece, odnosno na nepodsticajno fizičko okruženje dece ili na idejama veoma osiromašenu i nemaštovitu igru dece.

Zaključak

Jedna od najznačajnijih mogućnosti koje deca imaju zarad izgrađivanja bogatog i raznovrsnog iskustva kao jake osnove kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja jeste igra. Igra predstavlja najprirodniji način učenja tokom kojeg deca ponavljaju, isprobavaju i uvežbavaju ono što pokušavaju da razumeju, transformišu ideje, materijale, akcije iz onoga što jesu u nešto što bi mogli biti, stvarajući tako nova značenja, kombinacije i interpretacije. Kao veza između stvarnog i mogućeg, igra razvija fleksibilnost i podstiče razvoj divergentnog, stvaralačkog odnosa dece prema sebi i svom okruženju.

Dečja igra može biti sasvim jednostavna kao što je tapšanje rukama ili veoma kompleksna kao što su simboličke ili dramske igre u kojima dete svoje iskustvo predstavlja kao nešto zamišljeno, a zatim svoje okruženje i svoje postupke prilagođava toj zamisli. Svaka igra nosi sa sobom različita iskustva koja nastaju kao posledica dečjih improvizacija, pretvaranja, transformacija, isprobavanja, menjanja, rešavanja problema, pregovaranja, razmene ideja, donošenja odluka, građenja odnosa sa drugima, nastojanja da se slede postojeća ili kreiraju nova pravila, regulisanja emocija. Deca su u igri potrebni različiti doživljaji i iskustva i okruženje koje će biti podsticajno za igru u pogledu materijala i prostora za igru, bogatih kontakata sa drugima i promenljivih situacija.

Istraživanja u svetu su pokazala da su u prostorima bogatim raznovrsnim materijalima zastupljene različite vrste igara i da ovakvo okruženje podstiče saradničku igru i građenje novih prostornih celina za simboličku igru. U prostorima koji su manje raznovrsni po pitanju materijala, deca se najčešće igraju konstruktorskih igara gotovim materijalima. Naše istraživanje, realizovano na skromnom uzorku, pokazalo je da su među igrama dece zastupljene sve četiri vrste dečjih igara – funkcionalne, dramske, s pravilima i konstruktorske, ali da su u okviru svake od ove četiri vrste svedene na svega nekoliko različitih i tipičnih igara. Funkcionalne igre i igre sa pravilima uglavnom podrazumevaju igre loptom – dobacivanja ili fudbal, dok konstruktorske igre podrazumevaju igre kockama. Dramske ili simboličke igre dominantno podrazumevaju simboličke imitacije lutkama i tek sporadično igre koje podrazumevaju nešto kompleksnije igrovne scenarije. Takođe, s obzirom na proctor, raznovrsnost igara izostaje i jasno su uočljivi određeni obrasci. U vrtiću dominira igra dece u zatvorenom prostoru. U igrama devojčica dominiraju simbolične imitacije uz korišćenje lutki, a kod dečaka konstruktorske igre uz korišćenje konstruktora ili bejblejdova. Kod kuće dominira igra na otvorenom prostoru. Za devojčice su karakteristične funkcionalne igre loptom kao što je dobacivanje, a za dečake igre s pravilima kao što je

fudbal. Na mestima u LZ deca se igraju retko, a kada takva igra postoji, ona je uglavnom karakteristična za dečake i podrazumeva fudbal. Deca se dominantno igraju strukturiranim, gotovim materijalima. Dečaci se uglavnom igraju loptom, devojčice lutkama, a konstruktorima se podjednako igraju i devojčice i dečaci. U svega dva slučaja devojčice u igri koriste pribor za crtanje, a dečaci bejblejdove. Nestrukturirani materijali u igrama dece su prisutni u zanemarljivoj meri.

Deca obuhvaćena našim istraživanjem vole da se igraju, igra ih čini srećnima i dok se igraju, lepo se osećaju. Deca u našem istraživanju jasno izražavaju radost igranja, ali, baš kao što su pokazala i istraživanja u svetu (Miller & Almon, 2009), nisu u stanju da razviju složenije scenarije igre. Prikazani i rezimirani rezultati našeg istraživanja upućuju na osiromašenu i u nedovoljnoj meri maštovitu igru dece uzrasta od četiri do sedam godina, što dalje upućuje na nedovoljno fizički i društveno podsticajnu sredinu. Nedovoljno podsticajna sredina za igru dece dolazi kao posledica uglavnom neadekvatnog odnosa odraslih prema dečjoj igri koji se može prepoznati u dve ekstremne situacije. Prva je kada su deca regulisana odraslima bilo kroz strukturisane situacije učenja ili usmeravanje igre, a druga kada su deca u igri prepuštena sama sebi i kada se igra ostavlja u tzv. prirodnom stanju (Miller & Almon, 2009; Marjanović, 1987). U oba slučaja izostaje proširena dečja igra u kojoj odrasli svojim uključivanjem, unošenjem dodatnih materijala i proširivanjem scenarija igre sa ciljem rešavanja problema u igri podržavaju dečju igru (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017), jer je deci, da bi se igrala i u igri stvorila nešto suštinski novo, potrebna podrška odraslih i uslovi za mnoge inspirativne događaje (Marjanović, 1987; Krnjaja, 2012a). Iako realizovano na malom uzorku, rezultati ovog istraživanja mogu biti od značaja stručnoj i široj javnosti jer pružaju podatke koji mogu poslužiti kao osnov za promišljanje o tome u kojoj meri dati institucionalni ili vaninstitucionalni kontekst podržava različite dečje igre i pruža mogućnosti za adekvatno delovanje u promenljivim situacijama koje deca stvaraju u igri. Takođe, rezultati ovog istraživanja mogu biti podsticaj drugim istraživačima za veća istraživanja koja bi se realizovala na širem uzorku i na taj način pružila potpunije i bogatije podatke.

Literatura:

- Breathnach, H., Danby, S. & O'Gorman, L. (2017). 'Are you working or playing?' Investigating young children's perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. doi: 10.1080/09669760.2017.1316241
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60–69.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S. & Widdop Quinton, H. (2012). The serious work of learning and sustainability in the early years. *Eingana-Journal of the Victorian Association for Environmental Education*, 35(3), 12–16.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D. & Boyd, W. (2014). *Young children's play and environmental education in early childhood education*. London: Springer Science & Business Media.
- Dondukov, B. (2020). Examining the plays that preschool children prefer and the characteristics shaping them using draw and tell technique. *European Journal of Educational Sciences*, 7(2), 91–115. doi:10.19044/ejes.v7no2a7
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4–11. doi: 10.23965/AJEC.42.2.01
- Fesseha, E. & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361–377. doi: 10.1080/09669760.2016.1174105
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
- Gunal, N., & Tufan, M. (2019). Play and its features in preschool period. *Theory and Practice in Social Sciences*, 200–211.

- Homolak, I. G., Višnjić-Jevtić, A. & Galinec, M. (2020). Children's perspectives on play in early childhood education settings. In: L. G. Chova, A. Lopez, & I.C. torres (Eds.), *Proceedings of ICERI2020 Conference* (Vol. 9, p. 10th). doi: 10.21125/iceri.2020.0608
- Horstman, M., Aldiss, S., Richardson, A. & Gibson, F. (2008). Methodological issues when using the draw and write technique with children aged 6 to 12 years. *Qualitative health research*, 18(7), 1001–1011. doi: 10.1177/1049732308318230
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kovačević, Z. (2018). *Osposobljavanje za samostalno učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Krnjaja, Ž. (2012a). Igra kao susret – koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251–267.
- Krnjaja, Ž. (2012b). Igra na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113–132). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Marjanović, A. (1987). Igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 17 (1–4), 85–101.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood* (NJ3a).
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & society*, 10(2), 90–105. doi: 10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x
- Olafsdottir, S. M. & Einarsdottir, J. (2019). 'Drawing and playing are not the same': children's views on their activities in Icelandic preschools. *Early Years*, 39(1), 51–63. doi: 10.1080/09575146.2017.1342224
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitete 2*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop – Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Pyle, A. & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063–1075. doi: 10.1080/03004430.2016.1245190
- Rubin, K. H. (1977). Play behaviors of young children. *Young children*, 32(6), 16–24.
- Theobald, M. & Danby, S. (2014). Teachers and academics researching together: children's views on play. *Reflections*, (54), 11–13.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdottir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H. & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education sciences*, 5(4), 345–362. doi: 10.3390/educsci5040345
- Vasta, R., Haith, M. H. & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Wood, E. (2009). Developing a pedagogy of play. *Early childhood education: Society and culture*, 27–38.
- Выготский, Л. С. (1966). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, 6, 62–76.

Biografije autora:

Zorica Kovačević, doktor didaktičko-metodičkih nauka, diplomirala je, magistrirala i doktorirala na Učiteljskom fakultetu u Beogradu. Radi na Učiteljskom fakultetu u zvanju vanrednog profesora za užu naučnu oblast Didaktika, predmet Didaktika sa metodikom vaspitno-obrazovnog rada. Učesnik je većeg broja naučnih konferencija nacionalnog i međunarodnog značaja i nekoliko nacionalnih stručnih i naučnih projekata, realizator je seminara usavršavanja vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika (*Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja*) i autor dve naučne monografije, dva priručnika, preko četrdeset naučnih radova objavljenih u naučnim časopisima i zbornicima radova i udžbeničkih kompleta za nastavu Sveta oko nas i Prirode i društva.

Jadranka Glovak je rođena 1989. godine u Beogradu. Osnovne i master akademske studije završila je na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Od 2013. godine radi kao vaspitač, prvobitno u PU „Boško Buha”, a od 2015. godine u PU „Zvezdara”.