

Komparativni prikaz zastupljenosti igre u kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Heraković, Katja

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:719354>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-18**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE

Katja Heraković

**KOMPARATIVNI PRIKAZ ZASTUPLJENOSTI IGRE U KURIKULUMIMA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Završni rad

Zagreb, rujan, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE

Katja Heraković

**KOMPARATIVNI PRIKAZ ZASTUPLJENOSTI IGRE U KURIKULUMIMA
RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Završni rad

Mentorica rada:
Doc.dr.sc. Adrijana Višnjić Jevrić

Zagreb, rujan, 2020.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. IGRA	3
2.1 Karakteristike igre	5
2.2 Vrste igara.....	7
2.2.1 Funkcionalna igra	7
2.2.2 Simbolička igra	8
2.2.3 Igre s pravilima	8
2.2.4 Druge podjele igara	9
3. VAŽNOST IGRE	11
3.1 Igra i tjelesni razvoj	12
3.2 Igra i kognitivni razvoj.....	13
3.3 Igra i socijalni razvoj	14
3.4 Igra i emocionalni razvoj	16
4. IGRA U NACIONALNIM KURIKULUMIMA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE	18
4.1 Što je nacionalni kurikulum?.....	18
4.2 Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Republika Hrvatska 19	
4.3 <i>BELONGING, BEING & BECOMING - The Early Years Learning Framework For Australia (Pripadati, biti i postojati – Smjernice za rano učenje u Australiji)</i>	19
4.4 <i>Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework (Putovanje: kurikulum za predškolu) – Irski kurikulum</i>	20
4.5 <i>Curriculum for the Preschool (Kurikulum za predškolu) – Švedski kurikulum</i>	20
5. KOMPARATIVNI PRIKAZ ZASTUPLJENOSTI IGRE U NACIONALNIM KURIKULUMIMA	22
6. ZAKLJUČAK	25
7. LITERATURA	26

SAŽETAK

Ovaj rad prikazuje važnost i značaj igre za dijete te kakav značaj igri daju određeni kurikulumi. Naglasak je stavljen na velikoj ulozi igre u tjelesnom, kognitivnom, socijalnom, emocionalnom i ukupnom razvoju djeteta. U igri dijete pokušava činiti stvari koje su izvan njegovih mogućnosti te time samo sebi postavlja nove granice koje dostiže. Igra nastaje intrinzičnom motivacijom, spontana je, puna uzbuđenja te na taj način dijete kroz igru najbolje uči. Ovaj rad istražuje igru u Australskom, Irskom, Švedskom te Hrvatskom kurikulumu. Uspoređuje se koliku pažnju autori kurikulumuma posvećuju igri pretraživanjem po ključnoj riječi „igra“, odnosno „play“.

Ključne riječi: igra, dijete, razvoj, kurikulum

SUMMARY

This paper discusses the role and value of children`s play in general as well as to what degree it is implemented in kindergarten curriculum.

It stresses the importance of play in physical, cognitive, social, emotional and holistic development of a child. Learning through play provides opportunities for children to learn as they discover, experiment, predict and solve problems. Play is an integrated part of intrinsic motivation. It is spontaneous,full of excitement and it enables children to learn in the best possible way.

This paper examines the role of play in Australian, Irish, Swedish and Croatian curricula. It compares to what degree it is incorporated in each curriculum by searching with keywords „igra“ and „play“.

Key words: play (game), child, development, curriculum

1. UVOD

Igra, kao temeljna dječja aktivnost, zauzima značajno mjesto u svim aspektima djetetova razvoja. Igra je intrinzično motivirana, spontana i slobodna aktivnost. Prema Lazar (2007) igra je iskonska i temeljna aktivnost koja potpuno odgovara dječjoj aktivnosti. Igra je čarobna, uzbudljiva, prisutna kroz cijeli život, a posebnu važnost i značaj ima u ranoj i predškolskoj dobi.

Za Freuda (prema Lazar, 2007) igra je i etapa u razvoju predškolskog djeteta, i metoda, i prerađena stvarnost usklađena s dječjim doživljajem, stvaralačka aktivnost, neponovljiva, univerzalna. Ona je za dijete najvažniji posao. Igra je spontana aktivnost i osnovna pretpostavka dječjeg života i razvoja praćena uzbuđenjima, ostvarenim i neostvarenim ambicijama svakog pojedinca (Stevanović, 2003).

„Igra je skoro uvijek tjelesna aktivnost, ali i intelektualna. Nastaje kao potreba ispunjenja neke unutrašnje želje za tom aktivnošću. Ona uvijek ima svoj sadržaj i cilj. Izražava odnos osobe prema pojavama, događajima, predmetima i drugim osobama. Za dijete je igra osnovni i najbitniji oblik njegovog života i aktivnosti. Ono igrom želi komunicirati s okolinom i prilagođavati je svojim potrebama. Zahvaljujući igrovnim aktivnostima dijete se psihički i emocionalno razvija, stječe iskustva socijalnog ponašanja, a posebno jača svoje tjelesne snage i sposobnosti i usavršava motoriku.“ (Stevanović, 2003, str. 115)

S obzirom na to da je igra neophodan dio života djeteta, to za odgoj ima poseban značaj. Zato igri odgojem treba dati odgovarajuće mjesto i njome pedagoški upravljati (Stevanović, 2003). Platon (prema Stevanović, 2000) je prvi razradio pedagoški sustav koji objašnjava da društvo ima pravo regulirati odgoj. Komensky je (prema Stevanović, 2000) u svom djelu „Informatorium materinske škole“ savjetovao roditelje i odgojitelje u vezi s odgojem. Fröbel je posebno značajan za predškolski odgoj jer je još u 19. stoljeću naglašavao dužnost nastavnika da stvori uvjete da učenik može manifestirati svoju unutrašnju bit u kojoj je igra za predškolsko dijete imala nezamjenjiv značaj (Stevanović, 2000).

Sve je jasnije da je značaj igre u djetetovom životu nemjerljivo velik. Odgojno-obrazovni sustav te odgojitelji kao profesionalci, uz roditelje koji su prvi i najvažniji odgojitelji djeteta, nose veliku ulogu u razvoju djetetove igre i stvaranju poticajne okoline za djetetov razvoj. Kako bi postupali što profesionalnije, odgojitelji trebaju planirati aktivnosti na temelju promatranja, interesa, i sadržaja nacionalnog kurikulumuma (Tankersley, 2012). Nacionalni kurikulum određuje sve bitne sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnoga rada. Prema Stevanović (2000) kurikulum je teorija i praksa odgajanja. Ističe da se u vrtiću realizira složeni kurikulum kojim se trebaju zadovoljiti dječja, odgojiteljska, roditeljska, okolinska i društvena gledišta.

2. IGRA

Fenomen igre ne može se potpuno i nepogrešivo obuhvatiti jednom operacionalnom definicijom. Igra i igrovni elementi kulture nisu predmet proučavanja samo psihologije, proučava ih i antropologija, etnologija, sociologija, pedagogija, itd. (Bruner 1976, prema Duran, 2011). Prema Došen Dobud (2016) teško je pronaći jednu općezadovoljavajuću definiciju pojma igre jer je ona prebogata svojim značenjima i ulogama u razvoju ljudskog bića. Govori o igri kao aktivnosti koja je sama sebi svrha. Csikszentmihaly (1979, prema Duran 2011) kaže da 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 stanje 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“. Igra je nespecijalizirana, neizdiferencirana, vrlo složena, nejednoznaćna, multifunkcionalna aktivnost. U igri se angažiraju motorićke, senzorne, afektivne, socijalne, kognitivne i konativne mogućnosti djeteta te djeca sa zadivljujućom sigurnošću pronalaze upravo one igre koje anticipiraju njihov razvoj (Duran, 2011).

Promatrajući igru sa stajališta samog ponašanja, te uspoređujući igru s različitim oblicima instrumentalnog ponašanja, etolozi istiću kao bitno određenje igre simulativno izvođenje akcije, koja karakterizira stvaranje novine u ponašanju (Duran, 2011). Prema Stevanović (2003) djeca kroz igru stjeću znanja i uće ponašanja, ali spontano, da toga nisu svjesna. Reynolds (1976, prema Duran, 2011) govori da je igra sustav čiji je *output* privremeno izdvojen od normalnog *inputa*. To znaći da je igra nesumljivo vezana za druge sustave ponašanja; iako proizvodi određene posljedice akcije, te posljedice ne predstavljaju prirodne posljedice akcije sustava od kojega je ta akcija „posuđena“. No, simulativno ponašanje zahtijeva i poruku „ovo jest igra“. Bateson ukazuje na to da kod mnogih vrsta postoji signaliziranje da je aktivnost koja slijedi specijalna, nekonvencionalna, da je igra (Duran, 2011).

Brojni autori definiraju igru iz raznih aspekata promatranja te time nadopunjavaju jedni druge u definiranju iste. Tako Piaget (prema Duran, 2011) promatra igru kroz

kognitivni razvoj i povezuje ju sa strukturom misaonih aktivnosti. Komensky (prema Stevanović, 2000) igru smatra zabavom te stavlja naglasak na važnost igre roditelja s djecom. Za Aristotela igra ne smije biti ni previše laka ni previše zamorna, dok Frobel smatra igru kao početak dječjeg razvoja i obrazovanja (prema Stevanović, 2000). Stevanović (2003), također, naglašava da je igra sredstvo i oblik odgoja djeteta. Dijete se igrajući odgaja i odgajajući se igra. Naglašava da svaka igra može biti igrom samo ako ju dijete doživljava kao igru te da kao glavni cilj igre nije ishod, već ona sama. Igra je unutar motivirana pa je zato uvijek slobodna, otvorena i vrijedna za djecu (Stevanović, 2000).

Prema Duran (2011) igra je aktivnost pretežno vezana za djetinjstvo. Ona nije samo u mogućnosti djeteta, već je vezana za čovjeka, a kao multifunkcionalna aktivnost, igra u odrasloj dobi gubi neke funkcije. „Sigurno je da se dijete igra otvorenije, nepatvorenije i manje maskirano nego odrasli, ali igra nije samo mogućnost djeteta nego i čovjeka. ... Igra nema ciljeve kojima služi, ona svoje ciljeve i svoj smisao ima u samoj sebi. Igra nije radi nekog budućeg blaženstva, ona je u sebi već sreća.“ (Fink 1975, prema Duran 2011, str. 16).

Prema Milteer i Ginsburg (2012, prema Coly-Shepherd, Hanlon) igra je osnova za socijalnu, emocionalnu, kognitivnu i psihološku dobrobit djeteta. Dok uče kako surađivati, prevladavati izazove i pregovarati s drugima, djeca razvijaju otpornost. Igra također dozvoljava djeci da budu kreativna. Roditeljima pruža vrijeme da se potpuno povežu sa svojom djecom i da vide svijet iz perspektive njihovog djeteta.

Rajić i Petrović-Sočo (2015, prema Klarin, 2017) igru definiraju kao fenomen djetinjstva i obilježje dječje kulture. Igra je ogledalo onoga što je djetetu važno. Dijete uživa u igri, zabavlja se druži se s prijateljima i samo bira aktivnosti. Klarin (2017) navodi da se dijete igra iz različitih razloga. Ako je radoznalo, istražuje ili uči nove stvari, uvježbava različite vještine. Također, igra može biti vrijeme kada dijete uči i uvježbava socijalne odnose. Dijete u igru unosi vlastite interpretacije različitih iskustava i situacija. Djetetu trebaju vrijeme, prostor i druga djeca ili odrasli da razvije igru. Trebaju mu igračke, realni objekti ili simboli kojima se koristi tijekom igre.

Za Lindon (2001, prema Klarin 2017) igra se može definirati kao svaka aktivnost koja uključuje socijalne interakcije, a posljedica je uživanja i satisfakcije Igra je dječja praksa, slobodno djelovanje koje je izvan običnoga i realnog života (Rajić i Petrović-

Sočo, 2015, prema Klarin 2017). Klarin (2017) smatra kako je impuls za igru je urođen. Igra je biološki, psihološki te socijalno nužna te čini temelj zdravog razvoja i dobrobiti pojedinca i zajednice. Ona je dobrovoljno odabrana, osobno usmjerena i intrinzično motivirana. Igra je vođena vlastitim instinktima, idejama i interesima na vlastiti način te se provodi iz vlastitog interesa (Lester i Maudsley, 2007, prema Klarin 2017). Prema Else (2014, prema Klarin, 2017) igra je jedinstvena, njezina svrha je ona sama. Igra je dobrovoljna aktivnost, provodi se bez prisile, u cjelosti, s uživanjem ili očekivanjem uživanja.

2.1 Karakteristike igre

Razmotre li se definicije igre, može se zaključiti da sadrži brojne karakteristike koje ju opisuju.

Prema Rubin, Fein i Vandenberg (1983, prema Klarin, 2017):

- Igra je intrinzično motivirana, nije potaknuta vanjskim poticajima, nije obvezna.
- Igra je spontana, oslobođena je vanjskih kazni, ona je sama sebi svrha.
- U igri se pita: Što ja mogu s ovim predmetom ili osobom?
- Igra nije ozbiljna izvedba aktivnosti ili ponašanja.
- Igra je oslobođena vanjskih pravila.
- Igra uključuje aktivni angažman.

Odnosno, igra podrazumijeva aktivnost, pustolovinu i rizik, uključenost, smislenost i značenje, socijabilnost i interaktivnost, simboličnost, terapijski karakter te naposljetku dobrovoljnost.

Sutton-Smith (1997, prema Klarin 2017) ističe sljedeće karakteristike igre:

1. Igra kao progres – značajka igre kao progressa prisutna je u 20. stoljeću, a obilježava shvaćanje važnosti igre za kognitivni i moralni razvoj.

2. Igra kao sudbina – igra je jedan aspekt sudbine, ima osobitosti magije. Igra ima učinak „zamaha krila leptira“ – puno malih pokreta rezultira velikim stvarima.
3. Igra kao snaga – igra kao reprezentacija konflikta, najčešće u kontekstu sportova. Ona utječe na status onih koji su u nju uključeni ili koji je kontroliraju.
4. Igra kao identitet – igra potvrđuje, odražava ili unaprjeđuje identitet.
5. Igra kao imaginacija – igra je najčešće improvizacija koja vodi fleksibilnosti i kreativnosti koja se pojavljuje u mnogim oblicima. Prepoznata je njezina intrinzična priroda, za igru nije potreban vanjski „okidač“.
6. Igra kao istraživanje sebe – igra je izazov, ispunjena je rizičnim aktivnostima, ona je istraživanje. Bilo da je igra mentalna, fizička ili neka drukčija, svojevrsan je „test“.
7. Igra kao neozbiljnost – igra je slobodna, neobvezna, ona je antirad, budalasta i ironična.

Prema Else (2014, prema Klarin, 2017) osnovne karakteristike igre su da je ona proces, samostalan izbor, dovoljno sigurna, cjelokupno iskustvo, oslobođena od vremena, u igri prevladava znatiželja, zadovoljstvo, različita je za svakoga i sama sebi je svrha.

Stevanović (2003) polazi od toga da je igra osnovna aktivnost za dijete te ističe sljedeće karakteristike:

- Igra je simulativno ponašanje sa sljedećim odlikama: divergentnost (organizacija ponašanja na nov i neobičan način), nekompletnost (ne obuhvaća dostizanje specifičnog cilja, sažeto i skraćeno ponašanje), neadekvatnost (ponašanja nesuglasno danoj situaciji)
- Igra je autotelična aktivnost, iz čega slijedi: posjeduje vlastite izvore motivacije, proces igre je važniji od ishoda akcije, dominira sredstvo nad ciljevima, odsutnost neposrednih pragmatičnih učinaka

- Igra ispunjava privatne funkcije igrača: oslobađa od napetosti, rješava konflikt, regulira fizički, spoznajni i socio-emocionalni razvoj
- Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa: igra se javlja u odsutnosti neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji, u stanju umjerene psihičke tenzije.

2.2 Vrste igara

Razni autori dijele i klasificiraju igre na različite načine, a prema Duran (2011) najčešće se dijeli u tri kategorije:

- funkcionalna igra,
- simbolička igra,
- igre s pravilima.

2.2.1 Funkcionalna igra

Funkcionalne igre prema Piagetu nastaju u dječjoj interaktivnosti s okolinom (Stevanović 2003). Duran (2011) definira funkcionalnu igru kao igru novim funkcijama koje se razvijaju u djetetu, a to su motoričke, perceptivne i osjetne. Dijete ispituje što ono može, ali i koja je funkcija predmeta s kojim manipulira. Prema Lazar (2007) u periodu razvoja prvih, odnosno funkcionalnih, igara najvažnije je djetetu pružiti osjećaj sigurnosti, ljubavi, topline i nježnosti. Djetetu je potrebno što više taktilnih (maženja, grljenja) i govornih poticaja (pjevanja, tepanja) te vedrog i optimističnog ozračja. U ovom periodu, do druge godine dječjeg života, stvaraju se zapravo temelji za onu iskonsku, pravu igru u kojoj će dijete biti inicijator i u kojoj neće biti isključivo orijentirano na odraslu osobu (Lazar, 2007).

2.2.2 Simbolička igra

Simboličku igru većina razvojnih psihologa promatra kao razvojni fenomen u kontekstu općeg psihičkog razvoja ili u kontekstu posebnih segmenata psihičkog razvoja djeteta (Duran, 2011). Simboličku igru može se pronaći pod raznim nazivima poput imitativna igra, igra „kao da“, igra uloga, igra pretvaranja, igra mašte.

Prema Piagetu (prema Stevanović, 2003) simbolička igra se javlja kad i predoperacionalno mišljenja i prezentira realnu stvarnost. Simboličkom igrom dijete oponaša društveni život i rad u okolini i poistovjećuje se s odraslima u njihovim svakodnevnim aktivnostima. Simboličke igre imaju svoju radnju, sadržaj i likove koji znaju svoje postupke i pravila, a igrom predmeti uvjetno označavaju realne predmete. Među nositeljima uloga postoji realan odnos (Stevanović, 2003).

„Igra uloga je aktivnost u kojoj dijete, motivirano željom – živjeti društveni život s odraslim članovima društva; prvo, uzima ulogu odraslog; drugo, stvara igrovnu situaciju putem prijenosa značenja s jednog predmeta na drugi; treće, uvjetno prikazuje djelatnost odraslih, modelirajuće motive, ciljeve i norme odraslih.“ (Elkonin, 1975, prema Duran, 2011, str. 19)

Lazar (2007) ističe da je važno naglasiti da djeca simboličkom igrom obnavljaju vlastita iskustva koja su doživjela ili stekla posredovanjem (film, priča), prerađuju različite traumatske doživljaje, osobne strahove te iskazuju svoje želje i potrebe.

2.2.3 Igre s pravilima

Igre s pravilima dijete zatječe u već gotovom obliku i ovladava njima kao elementom kulture, ali i sudjeluje u stvaranju novih (Duran, 2011). „Igre s pravilima su igre sa senzomotoričkim kombinacijama (trke, špekulanje, loptanje, itd.) ili intelektualnim kombinacijama (karte, šah, itd.) u kojima se pojedinci natječu (inače bi pravila bila beskorisna) i koje su regulirane ili kodeksom koji je preuzet od starijih generacija ili privremenim sporazumom.“ (Piaget, 1962, prema Duran 2011, str. 20).

Prema Duran (2011) dječje igre s pravilima imaju dvije velike funkcije koje su neophodne za funkcioniranje svake kulture, a to su: socijalna integracija (podvrgavanje pravilima i socijalnim normama, kontrola vlastitih želja itd.) i socijalna diferencijacija (povećavanje rastojanja među članovima grupe, segregacija podgrupa, individualizacija itd.).

2.2.4 Druge podjele igara

Klarin (2017) donosi nekoliko opširnijih podjela igara od, već spomenute, podjele na funkcionalnu, simboličku i igru s pravilima.

Jedna od najstarijih podjela, prema društvenoj razini, je podjela prema Parten (1932, prema Klarin 2017). Igra se dijeli na:

- promatranje: dijete promatra druge kako se igraju, a da se pri tome ne uključuje u igru
- samostalna: dijete je koncentrirano na aktivnost, ne primjećuje prisutnost druge djece, istražuje svijet tako što promatra, sluša, zveckta, ...
- usporedna: dijete se igra pokraj druge djece, ali bez potrebe za suradnjom i druženjem
- povezujuća: dijete se igra s drugom djecom, ali bez zajedničkog cilja
- suradnička: podrazumijeva suradnju tijekom zajedničke aktivnosti, djeca postavljaju ciljeve, prilagođavaju pravila i aktivnosti te se ponašaju kao skupina

Sljedeća podjela podrazumijeva različite aspekte razvoja (prema više autora):

1. Fizičke igre – fizičke igre, istraživačke igre, manipulativne igre i konstruktivne igre
2. Igre pretvaranja – igre pretvaranja, dramske igre, igranje uloga, igre fantazije, početno pisanje i računanje, sociodramske igre
3. Jezične igre – igre koje uključuju zvuk i riječi

4. Igre s pravilima – igre koje zahtjevaju dogovaranje, pregovaranje, samokontrolu
5. Kreativne igre – igre u kojima dijete istražuje, koristi se tijelom i materijalima kako bi nešto učinilo, izrazilo svoje osjećaje, ideje i misli

Hughesova klasifikacija (prema Klarin, 2017) sastoji se od šesnaest tipova igara, a to su: simbolička igra, gruba igra, sociodramska igra, socijalna igra, kreativna igra, igra komunikacijom, dramska igra, lokomotorna igra, duboka igra, istraživačka igra, igra fantazije, imaginarna igra, majstorske igre, igra objektima, igranje uloga, rekapitulacijska igra.

3. VAŽNOST IGRE

„Kao što dijete ima potrebu za hranom i ljubavlju, čije uskraćivanje može biti pogubno, tako i nezadovoljenje potrebe za igrom može biti štetno za njegov psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj.“ (Stevanović, 2003, str. 110)

Igra ima specifičnu ulogu u humanoj ontogenezi. Kroz igru dijete aktivno angažira svoje mogućnosti te sa zadivljujućom sigurnošću pronalazi one igre koje pozitivno utječu njegov psihički i tjelesni razvoj (Duran, 2011). Dijete raste i razvija se preko igre. Igra je arena u kojoj se iskušavaju različiti aspekti socijalnih, emocionalnog, tjelesnog i spoznajnog razvoja djeteta (Starč, Čudina Obradović, Pleša, Profaca, Letica, 2004). Prema Lazar (2007) dijete kroz igru uči o okruženju u kojem se nalazi, o sebi, o drugima, o svijetu općenito, prerađuje i lijepe i ružne doživljaje te se priprema za budućnost.

U djetinjstvu se igra, rad i učenje isprepliću. I učenje i rad daju efikasne rezultate ako se provode kroz aktivnosti s elementima igre. Dijete je više motivirano a zadatke koje ispunjava u igri te ih manje osjeća kao nametnute pa mu ne izazivaju frustracije (Stevanović, 2003). Igra kojoj se dijete predano prepušta uči ga da i naporna aktivnost (a igra zahtijeva i/ili fizički i/ili psihički napor) može biti užitak. Dijete predškolske dobi koje se puno igra odrast će u osobu koja i rad prihvaća s užitkom i odgovornošću i prima ga kao izazov (Stevanović, 2000).

Prema Stevanović (2003) predškolsko dijete treba pustiti da se igra koliko dugo želi i ne požurivati ga da završi igru, osim ako nije nužno. Naglašava da dijete ne treba prekidati nepotrebним intervencijama jer mu to narušava koncepciju igre i koncentraciju. Također, Stevanović (2003) govori da koliko god se dijete voljelo igrati samo ili s odraslom osobom, nezamjenjivi partneri u djetetovoj igri su druga djeca. U igri s djecom ono emocionalno sazrijeva, stječe prijatelje i uči se socijaliziranom ponašanju. Naglasak stavlja i na konflikte među djecom koji su nužan i potreban dio djetinjstva jer rješavanjem sukoba dijete preispituje svoje postupke i ponašanja.

3.1 Igra i tjelesni razvoj

Kroz igru dijete razvija fizičku snagu te usavršava motoriku. Dinamičnost igre i različiti pokreti tijela povoljno djeluju na tjelesni aspekt razvoja djeteta (Klarin, 2017). Prema Klarin (2017) igra pruža djetetu mogućnost razvoja svih motoričkih sposobnosti (grube i fine motorike, spretnosti, koordinacije oka i ruke, koordinacije prstiju, očiju i ruku; pravilnog držanja, tjelesnog zdravlja).

„Razvoj motoričkih sposobnosti temeljen je na jednostavnijim motoričkim obrascima koji se javljaju prve tri godine života. S vremenom usvojene motoričke vještine postaju sofisticiranije i složenije tvoreći dinamičke sustave djelovanja. Zahvaljujući tjelesnom razvoju i kompleksnijim zahtjevima okoline, motoričke vještine se mijenjaju i usavršavaju. U toj dobi snažno se razvija koštano-vezivni i živčano-mišićni sustav. Dijete nauči hodati, trčati, skakati, penjati se, bacati i sl. Kretanje pridonosi pojačanom radu organa za disanje što povećava izmjenu tvari. Različiti pokreti pridonose razvoju središnjeg živčanog sustava.“ (Klarin, 2017, str. 22)

Prema Goldberg (2003) motoričke aktivnosti stimuliraju mozak. Naglašava da iako se u našoj kulturi motorički razvoj odvaja od učenja i razvoja mozga da su u stvarnosti oni jako povezani. Mozak potpuno odgovoran za sve pokrete i svi su zabilježeni u njemu. Govori da je povezanost između mozga i motoričkih vještina stalno aktivna te da neposredno utječe na rast mozga. Mozak se razvija i uči tijekom cijeloga života, no nikada toliko brzo i toliko dobro kao u ranome djetinjstvu.

Plahutar (2017) iznosi istraživanja koja potvrđuju da intelektualni razvoj pojedinca ovisi o razvijenosti sinapsi, tj. o razgranatosti veza između moždanih stanica te da veća gustoća sinapsi izravno utječe na razvoj kvocijenta inteligencije. Sinapse u kori velikog mozga stvaraju se i jačaju ovisno o utiscima koje dječji mozak prima i doživljava u interakciji sa svojom okolinom. Rajović (2010, prema Plahutar 2017) naglašava da se najintenzivniji razvoj sinapsi događa do pete godine života što predstavlja veliku odgovornost predškolskim ustanovama u osmišljavanju primjerenih poticaja za cjelokupni razvoj djece. Sukladno tome da je razvoj najvećeg broja sinapsi vezan uz aktivnosti kretanja te uz uporabu prstiju, oka i govora, birat će se aktivnosti i igre za djecu iz područja krupne i fine motorike, akomodacije oka i govora.

Klarin (2017) motorički razvoj promatra kroz razvoj grube motorike i razvoj fine motorike.

Gruba motorika prema Klarin (2017) stoji u osnovi razvoja velikih mišićnih skupina, a njihovim razvojem dijete postiže sve veće motoričke mogućnosti. Tako se djetetov ubrzani hod se u razdoblju od dvije do tri godine postepeno pretvara u trčanje, zatim slijedi skakanje na obje noge, skakanje na jednoj nozi i sl. Naglašava da s vremenom dijete postaje sve stabilnije te da se može služiti rukama za uvježbavanje novih vještina i različitih oblika eksperimentiranja. S dolaskom pete i šeste godine, koordinacija se poboljšava te dolazi do sve savršenijih vještina.

U području fine motorike, Klarin (2017) također uočava napretke. Prati ih na dva temeljna područja: briga o vlastitom tijelu te razvoj crteža. Kroz igru dijete zadovoljava vrlo važnu potrebu za kretanjem u osnovi koje uz tjelesni razvoj stoje i drugi aspekti razvoja. Kroz pokret dijete započinje, predložava, misli, mašta i pamti. Stoga je za kognitivni razvoj usko povezan i vrlo važan nesmetan tjelesni razvoj.

3.2 Igra i kognitivni razvoj

Prema Starc i sur. (2004) kognitivni razvoj se odnosi na mentalne procese pomoću kojih dijete pokušava razumijeti i sebi prilagoditi svijet koji ga okružuje

„Empirijski sakupljena građa koja svjedoči o povezanosti razvoja mišljenja, inteligencije, govora i razvijenosti igre danas je toliko brojna da povezanost igre i kognitivnog razvoja ima status dobro zasnovane znanstvene činjenice“ (Duran, 2011, str. 145).

Prema Duran (2011) većina autora govori o kružnom uzrokovanju spoznajnog razvoja i razvoja igre. Ističe da je igra značajna za spoznajni razvoj jer stvara poticajnu situaciju, situaciju s umjerenom dozom novosti, optimalnom dozom ponavljanja, opuštenu, bez elemenata prisile. U igri dijete postupno stječe kontrolu nad onim što je moglo izvesti jedino uz pomoć odrasle osobe te je spremno iskušati različite nove mogućnosti.

Klarin (2017) smatra da odrastajući dijete najviše uči kroz igru. Ističe da igra pomaže stvoriti dobar temelj za daljnje učenje. Nabraja spontanost, kreativnost, imaginacija, povjerenje kao dobre pretpostavke za učenje. Kroz igru dijete jača samopoštovanje i međuljudske odnose.

Kognitivni procesi prisutni tijekom igre isti su kao i kognitivni procesi prisutni u učenju. Klarin (2017) iznosi da u najranijoj dobi igra djetetu olakšava učenje jezika. Vigotski naglašava (1966, prema Klarin, 2017) da igra ima značajnu ulogu u razvoju govora. Igra je prijelaz između razdvajanja misli (značenja riječi) od objekta. Kroz igru dijete uči kako stvarima davati smisao odnosno razvija simboličko predočavanje. U igri stvari dobivaju smisao, a riječi označavaju realne objekte. Igra pozitivno utječe na čitanje, socijalne vještine i kreativnost kod djece (Klarin, 2017).

Prema Goswami (2015, Klarin, 2017) djeca koja provode više vremena u igri postižu bolje rezultate na mjerama kognitivnog razvoja. Russ (2004, prema Klarin 2017) razlikuje kognitivne procese koji se javljaju tijekom igre te ih dijeli na:

- Organizacija – kroz igru dijete uči pričati priče s logičnim redoslijedom, definiranjem uzroka i posljedica.
- Divergentno mišljenje – kroz igru dijete uči generirati brojne različite ideje.
- Simbolizam – kroz igru dijete uči transformirati objekte, preoblikovati i redefinirati predmete i igračke koji ga okružuju.
- Fantazije – kroz igru dijete zamišlja, pravi se da je u različitom vremenu i prostoru, razvija maštu i imaginaciju.

3.3 Igra i socijalni razvoj

Socijalizacija je proces usvajanja normi, pravila, konvencija odnosno prilagodba na socijalni kontekst. Vasta i sur. (2000) definiraju socijalizaciju kao proces tijekom kojega društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja iz čega se može zaključiti kako se putem socijalizacije dijete uči djelotvornom funkcioniranju u socijalnom kontekstu. Vršnjački odnosi čine značajan aspekt socijalnog razvoja. Iznimno su važni za socijalni razvoj i psihološku prilagodbu djeteta (Klarin, 2017) .

Klarin (2017) promatra dvije dimenzije odnosa s vršnjacima – odnos u skupini i odnos u dijadi. Kroz te dvije dimenzije dijete zadovoljava potrebu za pripadanjem i potrebu za intimnošću. Izdvaja kako mnogi autori pretpostavljaju da potreba za pripadanjem i prihvaćenošću prethodi potrebi za prijateljstvom odnosno odnosu u dijadi. Dijete se uspoređuje s drugom djecom i važan mu je status koji će zauzeti u skupini. Odbačena djeca će češće pokazivati neke neadekvatne, neprilagodljive oblike ponašanja poput agresije, socijalne povučenosti, usamljenosti, neuspjeha u svladavanju školskog gradiva (Klarin, 2017).

Prema Klarin (2017) djeca u predškolskoj dobi za prijatelje imenuju onu djecu s kojom se igraju. Iznosi da zajednički provedeno vrijeme u druženju, kao indikator prijateljstva se ne mijenja s dobi. Zajednički provedeno vrijeme je osobina prijateljskih odnosa koja se javlja na svim razvojnim razinama, samo se tipovi aktivnosti mijenjaju.

Za brojne autore glavno obilježje ranog djetinjstva je igra. Prema Parker i Gottman (1989, prema Klarin 2017) stupanj zadovoljstva koji dijete ostvaruje u igri ovisi o stupnju ostvarene suradnje. Igra poprima obilježja zajedništva te omogućuje zabavu, humor, solidarnost, ali i sukob. Kroz igru djeca uče socijalne odnose, pravila, socijalne uloge, anticipiranje tuđeg ponašanja. Prijateljstvo u predškolskoj dobi ima posljedice na socijalni razvoji, ali i na emocionalni razvoj (Klarin, 2017).

Razvoj socijalnih interakcija u vršnjačkoj skupini vidljiv je u igri. Prema Coplan, Rubin i Findlay (2006, prema Klarin 2017) razlikuju:

- nesocijalne aktivnosti koje uključuju samostalnu igru bez interakcija
- usporednu igru koja uključuje više djece, ali također bez međusobnih interakcija
- povezujuću igru koja uključuje dijeljenje, ali ne i sudjelovanje u zajedničkom zadatku
- suradničku igru koja podrazumijeva suradnju i pravu recipročnu socijalnu interakciju

Nesudjelovanje u aktivnostima smanjuje se između treće i pete godine te sve češćima postaju skupne aktivnosti i međusobni razgovori. Prema Klarin (2017) tijekom

skupnih aktivnosti, dijete uči socijalno ponašanje kao što je dijeljenje, suradnja, poštovanje drugoga. Također, uči i komunikacijske, kognitivne i motoričke vještine.

3.4 Igra i emocionalni razvoj

Emocionalni razvoj je jedan od najvažnijih procesa u razvoju osobnosti. On je rezultat međusobnih utjecaja naslijeđenih mehanizama reagiranja na emocionalne situacije i procesa socijalizacije u obitelji i neposrednoj djetetovoj okolini (Starc i sur., 2004).

Prve emocije javljaju se vrlo brzo po rođenju djeteta. Usmjerene su na komunikaciju s okolinom i kao signal za opasnost. Prve emocije dijete usmjerava prema majci, ali vrlo uskoro i prema drugim članovima obitelji (Klarin, 2017).

Prema Starc i sur. (2004) dijete uz iskazivanje vlastitih emocija uči i razumijevanje emocija ljudi koji ga okružuju. Svakidašnje, dugotrajne i snažne interakcije djeteta i okoline dovode do razvoja specifičnog odnosa privrženosti koji ima ulogu u socio-emocionalnom razvoju djeteta (Starc i sur., 2004). Klarin (2017) ističe da će okolina, koja je emocionalno stimulirajuća, omogućiti djetetu zdrav emocionalni razvoj i uspostavljanje sigurne privrženosti.

Igra također, prema Klarin (2017), pruža djetetu mogućnost da razvije socioemocionalne sposobnosti kao što su društvenost, odnos prema vršnjacima i odraslima, suradnja, odgovornost, samostalnost, empatija, poštivanje pravila, solidarnost, samokontrola i komunikativnost. Ističe da kroz igru dijete uči o emocijama, stječe iskustva socijalnog ponašanja, komunicira i surađuje s drugom djecom, uči pravila. Na taj način dijete usvaja društvene oblike ponašanja, upoznaje odnose među ljudima te uči regulirati svoje ponašanje. Kroz igru razvija i formira volju, samostalnost i odgovornost prema aktivnosti jer slobodno bira i donosi odluku. Kroz igru uči izražavati emocije na prikladan način, rješavati konflikt, uskladiti svoje i tuđe potrebe. Na taj način uvježbava različite uloge koje ga pripremaju za svijet odraslih (Klarin, 2017).

Klarin (2017) naglašava pojam samoregulacije kao temeljni pojam koji se povezuje uz emocije i igru. Vigotski (prema Klarin, 2017) smatra da kroz igru dijete uči odgađati

zadovoljstvo i time stječe kontrolu nad vlastitim emocijama i ponašanjem. Thompson (1994, prema Klarin 2017) ističe kako je samoregulacija važna vještina nužna u razvoju vršnjačkih interakcija. Prema Ashiabi (2007, prema Klarin 2017) uz samoregulaciju i emocionalnu ekspresiju kroz igru dijete uči emocionalno razumijevanje. Uči zašto se jedna emocija javlja u sličnim situacijama i uči da spostoje individualne razlike u emocionalnoj ekspresiji (Denham, 1998, prema Klarin 2017).

4. IGRA U NACIONALNIM KURIKULUMIMA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE

4.1 Što je nacionalni kurikulum?

„Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je službeni dokument propisan u Republici Hrvatskoj koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Dokument određuje sve bitne kurikularne sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnoga rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str. 3).

Autori kurikulumuma naglašavaju da se dokument temelji na znanstvenim i stručnim činjenicama hrvatske i svjetske odgojno-obrazovne teorije i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te uzima u obzir povijest i tradiciju hrvatskog obrazovnog identiteta. Dokument u središte postavlja vrijednosti, načela i ciljeve, a ne sadržaje odgoja i obrazovanja te time omogućuje prostor za autonomiju vrtića i predstavlja osnovu za planiranje i organiziranje rada vrtića, uključujući izradu kurikulumuma vrtića te kurikulumuma predškole (prema autorima NKRPOO, 2014).

Autori ističu kako je dokument usmjeren na ključne kompetencije koje predstavljaju temeljni okvir koji svojom fleksibilnošću i jasnoćom usklađuje individualnu i društvenu razinu odgoja i obrazovanja djece.

„Ovaj dokument svima nama pokazuje suvremeno shvaćanje djeteta i institucionalnog djetinjstva u čijem je središtu aktualizacija razvojnih mogućnosti i poštovanje jedinstvene osobnosti i dostojanstva svakog djeteta te obvezuje na ostvarenje sve dionike - kako one koji obavljaju odgojno-obrazovnu djelatnost u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, tako i one koji posredno sudjeluju u najhumanijoj misiji odgoja i obrazovanja.“ (NKRPOO, 2014. str 3).

Kao bitnu pretpostavku u provedbi Nacionalnog kurikulumuma, autori kurikulumuma naglašavaju osobnu i profesionalnu odgovornost za kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa, zajedničku usmjerenost prema jasnoj viziji predškolske odgojno-obrazovne ustanove te otvorenost prema djetetu.

4.2 Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Republika Hrvatska

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sastoji se od polazišta, načela, vrijednosti, ciljeva koji predstavljaju okosnicu oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa i kurikuluma svakog vrtića te sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelini. Autori kurikuluma ističu da ne postoji jedinstvena, univerzalna receptura za primjenu polazišta, načela, vrijednosti i ciljeva, već da svaki vrtić treba tražiti vlastiti put razvoja prema svojim specifičnim uvjetima.

Također, uz polazišta, načela, vrijednosti, i ciljeve, Nacionalni kurikulum sadrži i poglavlja: odnos Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i kurikuluma vrtića te kurikuluma predškole, osiguranje kvalitete i profesionalni razvoj stručnih djelatnika vrtića. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje proteže se na pedeset i sedam stranica teksta.

4.3 BELONGING, BEING & BECOMING - The Early Years Learning Framework For Australia (Pripadati, biti i postojati – Smjernice za rano učenje u Australiji)

Prema autorima kurikuluma *Belonging, Being & Becoming* (2009) je prvi Australijski nacionalni kurikulum za odgojno-obrazovne djelatnike. Svrha ovog dokumenta je proširiti i obogatiti dječje učenje od rođenja do pete godine života te kroz prijelazno razdoblje iz vrtića u školu. Austalska Vlada razvila je ovaj dokument kako pomogla odgojiteljima da pruže predškolskoj djeci priliku za razvoj maksimalnih potencijala i razviju temelj za budući uspjeh u učenju.

Autori dokumenta ističu da se dokument temelji na uvjerljivim međunarodnim dokazima da je rano djetinjstvo vitalno razdoblje za razvoj dječjeg učenja. Razvijen je uz značajnu pomoć sektora za rano djetinjstvo, akademskih stručnjaka za rano djetinjstvo te Savezne i Državne Vlade. Dokument čini temelj koji omogućava kvalitetno učenje i podučavanje djece u procesu ranog učenja i dječje skrbi. Poseban naglasak stavlja na učenje temeljeno na igri i prepoznaje važnost komunikacije i jezika te socio-emocionalni

razvoj. Dokument je izrađen za odgojno-obrazovne radnike koji rade u suradnji s obiteljima djece – prvim i najutjecajnijim odgojiteljima djeteta.

Dokument se sadrži sljedeća poglavlja: vizija za dječje učenje, pedagogija ranog djetinjstva, načela, praksa te ishodi učenja za djecu do pet godina (pet ishoda). Sadrži pedeset i jednu stranicu.

4.4 Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework (Putovanje: kurikulum za predškolu) – Irski kurikulum

Prema irskom ministru obrazovanja i znanosti objava *Aistear* (2009) kurikulumu označava veliku prekretnicu u ranom i predškolskom odgoju u Irskoj. Irski kurikulum je produkt višegodišnjeg istraživanja, planiranja, konzultiranja i razvoja Nacionalnog vijeća za kurikulum i procjenu u suradnji sa sektorom za predškolski odgoj u Irskoj i inozemstvu.

Prema Irskom kurikulumu rano djetinjstvo je vrijeme velikih mogućnosti za učenje i razvoj. U ranom djetinjstvu djeca uče kroz ljubav, povjerenje, rasprave, istraživanje i igru. Irski kurikulum slavi rano djetinjstvo kao vrijeme postojanja, uživanja i iskustvenog učenja. Učenje u ranoj dobi postavlja temelje za učenje kasnije.

Aistear se odnosi na djecu od rođenja do šeste godine života. Sadrži informacije za odrasle kako bi im pomogao u planiranju i provođenju ugodnih i izazovnih iskustava učenja kako bi djeca mogla rasti i razvijati se kao kompetentne, samouvjerene osobe. Dokument opisuje vrste učenja (vrijednosti, stavovi, vještine, znanje i razumijevanje) koje su važne za djecu u njihovom ranom djetinjstvu te nudi ideje i prijedloge kako njegovati to učenje. Irski kurikulum sadrži pedeset i devet strana.

4.5 Curriculum for the Preschool (Kurikulum za predškolu) – Švedski kurikulum

Švedski kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (2019) sadrži temeljne vrijednosti i zadaće predškole te ciljeve i smjernice. Zakon o obrazovanju propisuje da je

svrha predškolskog odgoja i obrazovanja osigurati djeci razvoj i stjecanje znanja i vrijednosti. Predškolski odgoj i obrazovanje trebao bi promovirati razvoj i učenje za svu djecu te želju za cjeloživotnim učenjem. Obrazovanje bi, također, trebalo prenijeti i uspostaviti poštivanje ljudskih prava i temeljnih demokratskih vrijednosti na kojima počiva Švedsko društvo.

Kurikulum ima dvadeset i šest stranica od kojih devet stranica otpada na naslovne stranice, sadržaj i završne stranice, stoga se može zaključiti da sadrži sedamnaest stranica teksta. Za razliku od ostalih kurikuluma, ovaj kurikulum ne sadrži nikakav predgovor ili uvod, već je isključivo orijentiran na sadržaj.

5. KOMPARATIVNI PRIKAZ ZASTUPLJENOSTI IGRE U NACIONALNIM KURIKULUMIMA

Kao što je već spomenuto, igra je najvažnija dječja aktivnost. Ona je prebogata svojim značenjima i ulogama u razvoju ljudskog bića (Došen-Dobud, 2016). Igra je fenomen djetinjstva i obilježje dječje kulture. Igra je ogledalo onoga što je djetetu važno (Klarin, 2017). Nezadovoljenje potrebe za igrom može biti štetno za djetetov psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj (Stevanović, 2003, str. 110). U igri dijete aktivno angažira svoje mogućnosti te sa zadivljujućom sigurnošću pronalazi one igre koje anticipiraju njegov psihički i tjelesni razvoj (Duran, 2011, str. 23).

Nacionalni kurikulumi određuju sve bitne kurikularne sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim vrtićima. Prema Tankersley i sur. (2012) svaki odgojitelj profesionalac treba svoj rad temeljiti na zakonitostima Nacionalnog kurikuluma.

S obzirom na to da je igra najvažnija dječja aktivnost, povezana s cjelokupnim razvojem djeteta, da su predškolske ustanove i odgojitelji oni koji nose veliku odgovornost za razvoj djece te da kao profesionalci trebaju temeljiti svoj rad na Nacionalnom kurikulumu, u nastavku rada prikazuje se komparativni prikaz zastupljenosti igre u već spomenutim kurikulumima. Prikaz se temelji na pretraživanju prema ključnoj riječi „igra/igre/igru/igri“, odnosno „play/game“.

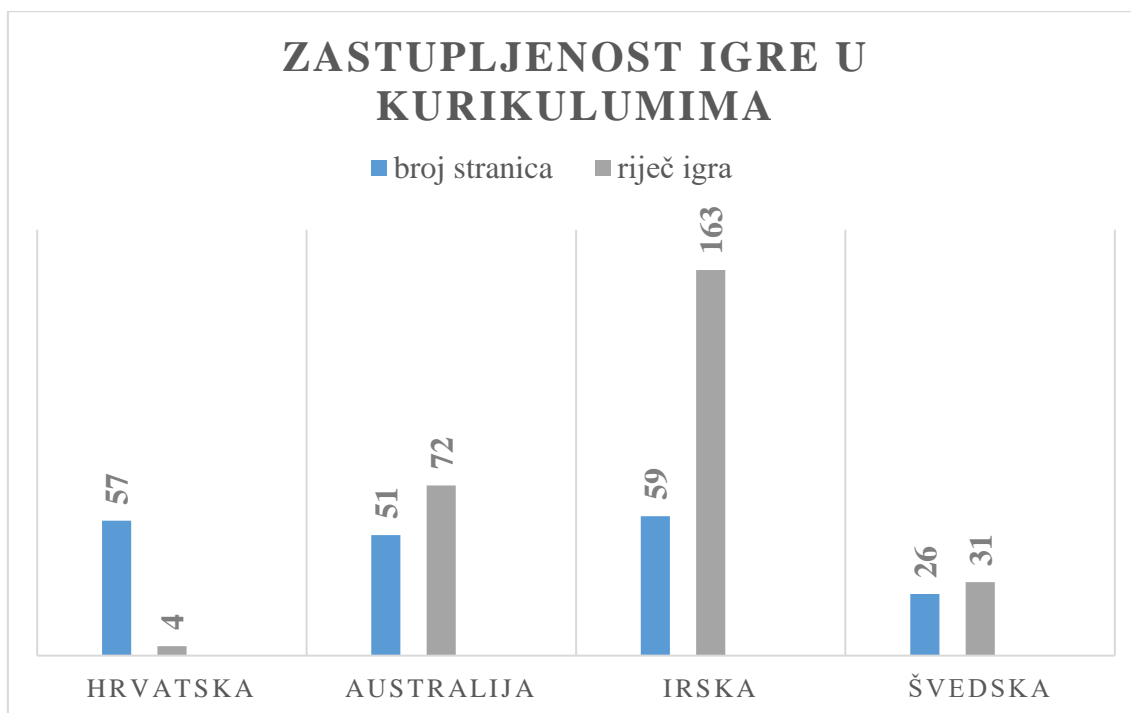
U Nacionalnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje (Republika Hrvatska) riječ „igra“ spominje se nula puta, riječ „igre“ jedanput, riječ „igru“ jedanput te riječ „igri“ dva puta. Hrvatski kurikulum ima pedeset i sedam stranica teksta.

U kurikulumu *Belonging, Being & Becoming* (Australija) riječ „play“ spominje se sedamdeset puta te riječ „game“ dva puta. Australijski kurikulum ima pedeset i jednu stranicu.

U kurikulumu *Aistear* (Irska) riječ „play“ spominje se sto četrdeset i šest puta te riječ „game“ sedamnaest puta. Irski kurikulum ima pedeset i devet stranica.

U kurikulumu *Curriculum for the Preschool* (Kraljevina Švedska) riječ „play“ spominje se dvadeset i osam puta te riječ „game“ tri puta. Švedski kurikulum ima

dvadeset i šest stranica, odnosno sedamnaest ako se odbace prazne stranice s početka i kraja teksta.



Slika 1. Komparativni prikaz zastupljenosti igre u kurikulumima u odnosu na broj stranica

U hrvatskom Nacionalnom kurikulumu riječ igra pojavljuje se isključivo uz pojam učenja kroz igru i kroz druge djeci svrhovite aktivnosti.

Australski kurikulum podsjeća na UN-ovu Konvenciju o pravima djeteta te na djetetovo pravo na igru. Igru stavlja u kontekst temeljne aktivnosti za dječje učenje. Prema australskom kurikulumu igra omogućava izražavanje djetetove osobnosti i posebnosti, pobuđuje znatiželju i kreativnost, otvara brojne mogućnosti za stvaranje novih iskustava i znanja te njihovo povezivanje s prošlim iskustvima. Kada se igraju, djeca imaju osjećaj ugone i dobrobiti. Autori kurikuluma naglašavaju važnost uloge odgojitelja u dječjoj igri. Kroz igru djeca zadovoljavaju osobne intrinzične potrebe, razvijaju identitet te ono najvažnije - uživaju. Djeca igru koriste za iskušavanje situacija i istraživanje odnosa za koje u „realnom“ svijetu nemaju dovoljno samopouzdanja ili im je potrebna pomoć odrasle osobe.

Irski kurikulum ulogu igre predstavlja kao osnovu za razvoj punih potencijala djeteta. Igra je temeljna aktivnost za motorički, emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj. Kroz igru djeca uče kako surađivati s drugima, ali i biti samostalni. Autori kurikulumu važnu ulogu u dječjoj igri pridaju obitelji i zajednici te naglašavaju ulogu odgojitelja. Uloga odgojitelja i ustanove za rani odgoj i obrazovanje je omogućiti djeci poticajno okruženje za igru na otvorenim i u zatvorenim prostorima, osigurati djetetu pozitivno iskustvo igre, omogućiti vrijeme za samostalnu igru, igru s drugima i igru sa starijom, odnosno mlađom braćom ako pohađaju istu ustanovu. Potrebno je poticati i ohrabrivati zajedničku igru i međusobno pomaganje, igru koja ne podržava stereotipe, raspravu o postignućima i segmentima igre, izražavanje mišljenja, osjećaja, ideja i osobnosti kroz igru. Igra se koristi kao sredstvo za lakše nošenje s emocijama poput straha, ljubomore i zabrinutosti. Potiče se simbolička igra kao temelj za razvoj suosjećanja i mogućnosti sagledavanja situacija iz druge perspektive. Igra je instrument za istraživanje svijeta oko sebe i razvoj spoznaje.

Autori švedskog kurikulumu odgovornost za izmjenu dječjih iskustava, zajedničko igranje i učenje kroz igru stavljaju na predškolske ustanove i profesionalce koji u njima rade. Obvezni su stvoriti poticajno okruženje koje „poziva“ djecu na zajedničku igru i potiče razne ideje i nove načine igre. Igra je temelj za razvoj učenja i dobrobiti svakog djeteta. Ona je podloga za razvoj mašte i simboličkog predočavanja, motoričkih sposobnosti, komunikacijskih vještina, povezivanja i rješavanja problema. Igra nosi glavnu ulogu u odgoju i obrazovanju. Naglasak se stavlja na važnost igre u okruženju koje je sigurno za svako dijete.

6. ZAKLJUČAK

Igra je uistinu najvažnija dječja aktivnost. Dijete kroz igru uči i spoznaje svijet oko sebe. Iako to nekada nije očigledno, igra utječe na cjelokupan djetetov razvoj. Period ranog djetinjstva ključan je period u kojem se stvaraju temelji i osnove za daljnji rast, razvoj i napredak svakog djeteta. Zato je to period u kojem bi djeca većinu svog vremena trebala provesti igrajući se. Dijete u igri uživa, zabavlja se, ali i upada u sukobe. Kroz igru djeca uče o socijalnim odnosima, pravilima, socijalnim ulogama te prihvatljivim, odnosno neprihvatljivim oblicima ponašanja. Kao odgojitelji imamo veliku ulogu u poticanju dječje igre i kreiranju poticajnog okruženja u kojem će svako dijete imati jednaku priliku za cjelokupan razvoj. Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje daje nam smjernice kako i što raditi s djecom. Kao profesionalni odgojitelji svoj rad trebamo planirati na temelju sadržaja nacionalnog kurikuluma. Pretražujući riječ „igra“ u spomenutim kurikulumima nastojala sam uvidjeti koliko kurikulumi doista njeguju ono što je djeci, uz ljubav i zadovoljenje fizičkih potreba, najpotrebnije – igru. Nažalost, Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (Republika Hrvatska), naspram ostala tri kurikuluma, je pokazao poražavajuće rezultate. Usporedno s Irskim kurikulumom, koji sadrži gotovo isti broj stranica, riječ igra se spominje čak 40,75 puta manje. I Švedski kurikulum koji ima gotovo tri puta manje stranica, igru spominje gotovo osam puta više. Promatrajući ove kurikulume postavljam si pitanje je li vrijeme za promjenu Nacionalnog kurikuluma za odgoj i obrazovanje? Treba li se podariti pažnja najvažnijoj dječjoj aktivnosti?

7. LITERATURA

- Commonwealth of Australia. (2009). *Belonging being and becoming: Early years learning framework*. <https://docs.education.gov.au/documents/belonging-being-becoming-early-years-learning-framework-australia>
- Coyl-Shepherd, D. i Hanlon C. (2013). Family play and leisure activities: correlates of parents' and children's socio-emotional well-being. *International Journal of Play*. 2 (3) 254-272.
- Došen Dobud, A. (2016). *Dijete- istraživač i stvaralac – Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Goldberg, S. (2003). *Razvojne igre za predškolsko dijete*. Lekenik: Ostvarenje.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Lazar, M. (2007). *Moć igre i igračke*. Đakovo: Tempo.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- National agency for education [NAFE]. (2018). *Curriculum for the preschool: Lpfö 18*. Swedish national agency for education. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4049>
- National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2009). *Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework Curriculum for the Preschool*. <https://ncca.ie/media/4029/aistear-they-early-childhood-curriculum-framework.pdf>
- Plahutar, A. (2017). *Što veseli malog tigra!?* Zagreb: Hrvatska Mensa.
- Starc, B. et al. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Goleđen marketing – Tehnička knjiga.
- Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija*, 2. knjiga. Rijeka: Express digitalni tisak.
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.

Tankersley, D. et al. (2012). *Teorija u praksi*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.
