

Igra i učenje djece rane i predškolske dobi

Kožarić, Ana

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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:147:976889>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-29**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ana Kožarić

IGRA I UČENJE DJECE U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Završni rad

Zagreb, srpanj 2024.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ana Kožarić

IGRA I UČENJE DJECE U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Završni rad

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić

Zagreb, srpanj 2024.

Sadržaj

Sažetak	4
Summary	4
1. Uvod	5
2. Povijesni pregled proučavanja dječjeg odgoja, igre i djetinjstva	6
3. Igra i vrste igre	9
3.1. Klasifikacije dječje igre	12
3.1.1. <i>Podjela igre prema društvenoj razini</i>	12
3.1.2. <i>Podjela igre prema spoznajnoj razini</i>	13
3.1.3. <i>Podjela igre prema aspektima dječjeg razvoja</i>	14
3.1.4. <i>Sveobuhvatna podjela dječje igre (Hughes, 2002, prema Klarin, 2017)</i>	15
3.2. Igra u digitalno doba	17
4. Dobrobiti dječje igre	19
4.1. <i>Dobrobiti igre za razvoj djetetovih kognitivnih, motoričkih i umjetničkih sposobnosti</i>	19
4.2. <i>Dobrobiti igre za djetetov socijalni i emocionalni razvoj</i>	20
5. Igra i proces učenja djece rane i predškolske dobi	24
5.1. <i>Teorije učenja</i>	25
5.1.1. <i>Teorija dječjega kognitivnog razvoja J. Piageta</i>	26
5.1.2. <i>Sociokulturna teorija dječjega kognitivnog razvoja L. S. Vygotskog</i>	27
6. Uloga odraslih u dječjoj igri i učenju	29
6.1. <i>Uloga roditelja u dječjoj igri</i>	30
6.2. <i>Uloga odgojitelja u dječjoj igri</i>	32
7. Zaključak	36
Literatura	38
Izjava o izvornosti završnog rada	40

Sažetak

Igra je temeljni dio dječjeg života. Ona djetetu pruža slobodu izražavanja, kreativnost, autonomiju, razonodu i priliku za istraživanje i spoznaju. Dječja igra okarakterizirana je spontanošću, neograničenim vremenskim trajanjem, prisutnošću u svakom djetetu i kulturi te beskonačnim mogućnostima i varijacijama. U dječjem se svijetu procesi igre i učenja odvijaju skupa i simultano. Igra pruža iskustvo i mogućnost istraživanja, a dijete temeljem prikupljenih informacija stvara znanje o svijetu koji ga okružuje. Dječje mišljenje razvija se u fazama, zajedno s rastom i razvojem djeteta. Poticanje dječjeg učenja ostvaruje se putem istraživanja, postavljanja pitanja i davanja prilika djetetu da iskaže svoje mišljenje. Bogatstvo prostorno-materijalnog okruženja također je poticajno za dječju igru, uvelike utječu na kvalitetu te igre i pridonosi razvoju djetetovih kognitivnih sposobnosti. Proces odrastanja djece rane i predškolske dobi, koji uključuje igru i učenje, zahtijeva uključenost odraslih osoba – roditelja kao prvih skrbnika te odgojitelja. Dijete od rođenja boravi u obiteljskom okruženju te upoznaje kulturu okoline u kojoj se nalazi. U obiteljskom domu ono uči komunicirati i ovladava jezikom okoline. Odgojitelji u vrtićkom okruženju provode aktivnosti i pružaju brojne poticaje za igru i učenje te omogućuju kvalitetno organiziran prostor za igru. Isto tako, odgojitelji sudjeluju u dječjoj igri preuzimajući jednu od nekoliko uloga određenih ponašanjem odgojitelja u igri, ovisno o situaciji i potrebama u određenom trenutku igre.

Cilj je ovog rada pobliže predstaviti pojam i fenomen dječje igre, protumačiti ulogu igre u djetetovu razvoju, prikazati povezanost igre s procesom učenja kod djece rane i predškolske dobi te ukazati na važnost koju odgojitelji imaju u procesu djetetove igre i učenja u kontekstu suvremenog odgoja i obrazovanja djece.

Ključne riječi: dječja igra, kognitivni razvoj, uloga odgajatelja

Summary

Play is a fundamental part of a child's life. It provides children with freedom of expression, creativity, autonomy, entertainment and opportunities for exploration and understanding. Children's play is characterized by spontaneity, unlimited duration, presence in every child and culture with infinite possibilities and variations. In the world of children, the processes of play and learning occur together and simultaneously. Play offers experience and opportunities for exploration and based on the information gathered, the child creates knowledge about the surrounding world. Children's thinking develops in stages, along with their growth and development. Encouraging children's learning is achieved through exploration, asking questions, and providing opportunities for the child to express their opinion. A rich spatial-material environment is also stimulating for children's play, greatly influencing the quality of play and contributing to the development of the child's cognitive abilities. The process of growing up for early childhood and preschool-aged children, which includes play and learning, requires the involvement of adults—parents as primary caregivers and educators. From birth, the child resides in a family environment and gets to know the culture of the surroundings. At home, the child learns to communicate and masters the language of the environment. Educators in preschool settings conduct activities and provide numerous stimuli for play and learning, ensuring a well-organized space for play. Additionally, educators participate in children's play by taking on one of several roles defined by the educator's behavior in play, depending on the situation and needs at a given moment of play.

The aim of this paper is to closely present the concept and phenomenon of children's play, interpret the role of play in child development, show the connection between play and the learning process in early childhood and preschool-aged children, and highlight the importance of educators in the process of children's play and learning in the context of modern upbringing and education of children.

Keywords: children's play, cognitive development, role of educators

1. Uvod

Igra je složen fenomen koji se različito određuje ovisno o znanstvenom području istraživanja. Obilježila je sva povijesna razdoblja i prisutna je u različitim odgojno-obrazovnim sredinama. Peteh (2018) igru vidi kao aktivnost koju obilježava radost, otkrivanje i učenje. Igra je najvažnija aktivnost svakog djeteta te se javlja spontano i prirodno kod djece, a prema Duran (2011) različite kulture prakticiraju različite vrste igara, što se povezuje sa socio-ekonomskim i društvenim prilikama.

„Igra je za kognitivni razvoj izuzetno značajna jer stvara poticajnu situaciju koja nije prisilna, sadrži novine, ali i optimalnu dozu ponavljanja te opušta. Dijete u igri postupno stječe kontrolu nad onime u čemu mu inače odrasli pomažu, ali je spremno ostvariti različite nove mogućnosti.“
(Duran, 2011, str. 15)

Često nailazimo na izreku da je dječji jedini posao igrati se. No, što je razlog tome i postoje li temelji za ovu izreku? Prema Klarin (2017), dječja igra je aktivnost koja podupire cjelokupni dječji razvoj, a tijekom igre dijete nailazi na problemske situacije te promišlja i donosi odluke. Također, u igri dijete ponovno proživljava iskustva, istražuje emocije te oponaša događaje iz svoje okoline. Dijete u različitim životnim fazama proživljava i stječe iskustva u raznim vrstama igre, bilo da se igra samostalno ili u društvu odraslih i vršnjaka. Svaka djetetova igra doprinosi stjecanju novih iskustava i znanja, a samim time obogaćuje i potiče razvoj djetetovih vještina te cjeloviti djetetov razvoj. „Dijete s igrama raste, a igre rastu s njim. One su jedinstven i djelotvoran način prirodnog učenja“ (Rajić i Petrović-Sočo, 2015, str. 605). Svako novo iskustvo donosi inspiraciju za novu igru, a svaka igra pridonosi jačanju postojećih dječjih znanja i stvaranja novih. Prema Klarin (2017), dijete igrajući se razvija svoje senzomotorne sposobnosti, samostalno istražuje okolinu, simbolizira, organizira, zaključuje i povezuje, kritički prosuđuje te dolazi do novih spoznaja. Dječje je učenje proces koji se kod djeteta javlja spontano i prirodno, a vođen je interesom djeteta. Učenje se kod djece odvija upravo tijekom igre i njihovih svakodnevnih samoorganiziranih aktivnosti. Uz samo dijete, važnu ulogu u dječjoj igri imaju i odrasli koji se nalaze u djetetovoj okolini, odnosno njegovi roditelji te odgojitelji, kao i prostor u kojem dijete boravi, odnosno djetetova materijalna okolina.

2. Povijesni pregled proučavanja dječjeg odgoja, igre i djetinjstva

Mendeš, Marić i Goran (2020) navode da je igra stara koliko i ljudsko društvo, a na njene početke upućuju različita arheološka otkrića koja datiraju iz prapovijesti. Prema Duran (2011) dijete od rođenja raste i razvija se na slojevima kulture, stvara igre u kulturnom miljeu, ali i zatječe ludičko naslijeđe koje utječe na oblikovanje njegova odrastanja i razvoja. Kroz povijest gledajući, igrali su se i odrasli i djeca, ali u različitim vrstama igre i rijetko kada zajedno. Igra se percipirala kao *dječja posla* zbog čega joj se nije pridavala važnost kao danas. Kao i danas, postojale su razne tradicionalne igre, neke za djecu, a neke za odrasle. One su služile za rasonodu, zabavu i kraćenje vremena. Odličan primjer igre koju igraju odrasli, a ponekad i djeca, jest šah. Postojanje igre šaha i drugih društvenih igara pokazuje i dokazuje kako su se ljudi i djeca oduvijek igrali te kako je igra sastavni dio čovjekova života od njegove najranije dobi pa tijekom čitavoga života.

Iako se suvremeno shvaćanje djeteta fokusira na djetetov puni potencijal i sposobnosti, moguće je pratiti promjene stajališta prema djeci i promjene razumijevanja pojma djeteta kroz povijest. Te promjene usko su povezane s evolucijom ljudske civilizacije i prilagodbama koje su se događale tijekom različitih povijesnih razdoblja. U razdoblju srednjeg vijeka dijete je bilo viđeno kao čovjek u malom i sukladno tomu bila su djeca uključena u svijet odraslih neovisno o prikladnosti ili neprikladnosti toga svijeta za dijete (Jurčević Lozančić, 2016, str. 80). Tako su djeca često obavljala i teške fizičke poslove i sudjelovala u poslovima odraslih, a obrazovanje su djeci pružali samo vrlo bogati roditelji iz viših društvenih slojeva ili pak oni koji su željeli da se dijete obrazuje u sustavu i za potrebe Crkve.

Autor Nenadić (2011) navodi kako se novi pogledi na dijete i djetinjstvo javljaju krajem 15. stoljeća, premda se neke naznake tih promjena javljaju se već u 14. stoljeću, kada su u ranorenesansnim talijanskim gradovima obitelji istaknutih zanatlija i bogatih trgovaca izražavale brižno ponašanje roditelja prema djeci. Razdoblje renesanse intenzivira skrb o djeci, pojačava se karitativno djelovanje i otvaraju se domovi za siročad, čime se pruža određena fizička sigurnost i zaštita djeci iz svih društvenih slojeva (Jurčević Lozančić, 2016).

Važno je u tom kontekstu spomenuti jednog od začetnika pedagogije djece predškolske dobi, Jana Amosa Komenskog. U svojim zapisima i djelima on navodi da svaki čovjek ima pravo na obrazovanje i znanje, neovisno o mjestu rođenja, socijalnom statusu ili spolu. Njegovo je načelo da je svako ljudsko biće po prirodi dobro i pozitivno, vjerovao je u veliku moć odgoja

i pozitivnu prirodu svake osobe. Važnu je ulogu pridavao upravo predškolskom odgoju, smatrajući da temelje tjelesnog, moralnog i umnog odgoja treba postaviti u prvih šest godina djetetova života (Jurčević Lozančić, 2016). Osim prava na jednako obrazovanje, naglašavao je važnost odgoja, majčinske brige te igre u razdoblju ranog djetinjstva. J. A. Komensky u djelu *Velika didaktika*, iz 1657. godine, naglašava da se uvijek polazi od lakšega prema težemu te od općega prema složenomu, a do istih se principa drži i u današnjem odgoju i obrazovanju djece.

U 15. i 16. stoljeću daljnjim se razvojem društva javlja i produbljuje zanimanja za dijete i dječju prirodu. Prema Jurčević Lozančić (2016), to je povijesno razdoblje obilježeno radom dvojice velikih filozofa i teoretičara, Johna Lockea i Jean-Jacquesa Rousseaua, čiji su radovi donijeli preokret u viđenju djeteta. John Locke u svojoj knjizi *Neke misli o obrazovanju*, iz 1693. godine, navodi tvrdnju koja se dugo zadržala u odgoju i obrazovanju, a to je da se dijete rađa kao *tabula rasa* (prazna ploča) po kojoj se znanje ispisuje u skladu s iskustvom koje se pruža djetetu. Takvo se uvjerenje naziva empirizmom ili pedagoškim optimizmom.

„Prema Lockovim stajalištima djeca se ne razlikuju od odraslih kvantitativno, već ponajprije kvalitetom svojega intelektualnog funkcioniranja. Primjerice, smatrao je da djeca stječu i razvijaju svoje znanje kroz primjenu nagrade, kazne i oponašanja te ukoliko dijete doživljava dvije stvari istodobno, stvarat će poveznice među njima. Najbolji način da se dijete u životu nauči stvarati i učiti jest da ga se brižno potiče na samostalnost i marljivost u svakodnevnim obavezama.“ (Jurčević Lozančić, 2016, str. 81)

Rousseau u svom djelu *Emil ili o odgoju*, objavljenom 1762, godine, promatra dijete kao dijete, a ne kao čovjeka u malom kojega treba svemu podučiti. Smatrao je da djetetu treba omogućiti odrastanje u sigurnom i slobodnom okružju te ga odgajati sukladno djetetovom prirodnom ritmu rasta i razvoja, bez nametanja krutih pravila. Rousseau je također ukazivao na razlike između djeteta i odraslog čovjeka, ističući činjenicu da se dijete razvija na osobit način te zahtjeva brigu odraslih osoba.

U 19. stoljeću razvija se opće prihvaćanje i uvažavanje djetinjstva, vidljivo u brojnim inicijativama za zaštitu i obrazovanje djece te u osnivanju različitih institucija namijenjenih djeci, poput javnih škola te domova za siročad i nezbrinutu djecu, kao i u postavljanju temelja za razvoj dječjih prava.

20. stoljeće često se tumači kao stoljeće djeteta jer nastaju brojne pedagoške koncepcije koje se približavaju prirodi djeteta s ciljem humanizacije djetetova života i optimizacije njegova

odgoja i razvoja. U ovom periodu razvijaju se različita teorijska stajališta (npr. Reggio pedagogija) i pedagogije raznih autora (npr. Maria Montessori, John Dewey, Rudolf Steinera).

Reggio Emilia pristup, razvijen u Italiji nakon Drugog svjetskog rata, stavlja naglasak na djetetovu sposobnost samoizražavanja i suradnje s drugima. U ovom pristupu, igra je sredstvo kroz koje djeca istražuju i razumiju svijet oko sebe, dok se učitelji ponašaju kao vodiči i podrška u učenju. Reggio pedagogija prepoznaje važnost okruženja kao "trećeg učitelja" i koristi ga za poticanje djetetove kreativnosti i kritičkog razmišljanja.

Maria Montessori razvila je pedagogiju koja se temelji na ideji da djeca najbolje uče kroz samostalno istraživanje u pripremljenom okruženju. Montessori metoda naglašava važnost igre kao sredstva za razvoj koncentracije, koordinacije i samopouzdanja. Djecu se potiče da istražuju i uče vlastitim tempom, uz minimalne smetnje odraslih.

Rudolf Steiner, osnivač Waldorfske pedagogije, stavlja naglasak na holistički razvoj djeteta kroz kreativne i umjetničke aktivnosti. Waldorfska škola koristi igru kao ključni alat za poticanje mašte, socijalne interakcije i emocionalnog razvoja. Steinerova filozofija temelji se na ideji da obrazovanje treba biti usmjereno na cjeloviti razvoj djetetovih intelektualnih, emocionalnih i fizičkih sposobnosti.

I danas su mnoge od spomenutih koncepcija odgoja i obrazovanja, poznatih pod pojmom alternativnih pedagogija, vrlo prisutne u praksi odgoja i obrazovanja djece.

3. Igra i vrste igre

U *Rječniku hrvatskoga jezika* Vladimir Anić (1998) definira igru kao intelektualnu ili tjelesnu aktivnost koja ima isključivi cilj pružiti zabavu osobi koja joj se posvećuje.

Zanimljivo je da igra nije prisutna samo kod ljudi već se pokazalo da životinje također prakticiraju igru, a češće se javlja kod razvijenijih i složenijih vrsta. Prema Duran (2011), pojava igre povezana je s tendencijom smanjenja biološke određenosti i ograničenosti organizma, koju prati pojava učenja kod vrsta s dužim periodom djetinjstvu, te se u igri izgrađuju oni oblici ponašanja koji su potrebni za opstanak. Naravno, u igri različitih životinjskih vrsta postoje bitne razlike, ovisno o razini njihova evolucijskog napretka. Stoga Duran (2011) navodi primjer usporedbe igre mladog pavijana i čimpanze, gdje je igra pavijana ograničena na varijacije ponašanja tipičnoga za tu vrstu, a kod čimpanze je igra raznovrsnija i njome čimpanza isprobava već naučene oblike ponašanja u različitim kontekstima i situacijama.

Spomenuti primjeri otvaraju pitanje koliko je i zašto važna igra u odrastanju, čovjeka ili bilo kojeg mladunčeta, te koje su dobrobiti cjelokupnog iskustva igre? Da bismo došli do odgovora na to pitanje potrebno je definirati što je to igra.

Pojam igre sam je po sebi kompleksan jer se može gledati kroz različite znanstvene grane i discipline kao što su psihologija, pedagogija i antropologija. Za igru postoje različite definicije i tumačenja, a sam pojam igre odnosi se na velik broj aktivnosti. Millar (1972, str. 11) navodi da je igra opći pojam za velik broj aktivnosti, te da je termin igra „dugo bio lingvistički koš za otpatke za ponašanja koja izgledaju dobrovoljno, ali se ne vidi da imaju jasnu biološku ili socijalnu upotrebu“.

Igru možemo nazvati i dječjom praksom jer dijete sudjeluje u njoj u stanju zanosa, a igra protječe u vlastitoj određenosti vremena i prostora, odvijajući se po pravilima koja su postavljena od strane djeteta ili koja dijete prihvaća i slijedi. Sama igra javlja se spontano, neplanirano, nema konačan cilj koji treba ostvariti niti se njome stječe kakva korist ili materijalna dobit.

„Dijete u nju (igru, op. a.) ulazi dragovoljno jer se, igrajući se, osjeća zaštićeno i ugodno pa je rado samo potiče i organizira. Igra je djetetu dragocjena zbog samog procesa igranja koji može ostvarivati i usmjeravati po vlastitoj želji. Ono uživa u događanju igre jer se odvija po njegovu scenariju; dijete ga samo kreira, mijenja i prilagođava.“ (Rajić i Petrovič-Sočo, 2015, str. 605)

Stanje zanosa u igri, *eng. flow*, je psihološko stanje u kojem je osoba potpuno uronjena u aktivnost s osjećajem energiziranog fokusa, potpune uključenosti i uživanja u procesu. Ovaj koncept, koji je razvio psiholog Mihaly Csikszentmihalyi, posebno je važan u kontekstu dječje igre.

Kada djeca dožive stanje zanosa tijekom igre, postaju potpuno zaokupljena onim što rade. Gube pojam o vremenu, zaboravljaju vanjske distrakcije i vođeni su unutarnjom motivacijom. Ovo stanje zanosa karakterizira savršena ravnoteža između izazova aktivnosti i djetetove razine vještine.

„To je stanje u kojem akcija slijedi akciju prema određenoj unutarnjoj logici kojoj naizled 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“ (Turner; 1989, prema Duran, 2011, str.15)

Upravo zato, igra je temeljni i najvažniji oblik dječje aktivnosti koji je potreban za cjelokupan djetetov razvoj. U igri dijete zadovoljava svoje potrebe za druženjem, stvara svoja pravila, istražuje i produbljuje svoje znanje o svijetu koji ga okružuje te samim time dodatno potiče svoju radoznalost.

Dijete u igri djeluje po svojoj slobodnoj volji, bez straha i granica jer je u igri sve moguće. Također, jača se djetetovo samopouzdanje i slika o sebi, ono u igri može sve jer nema straha od negativnih posljedica ili nelagode. Prema Duran (2011), za igru je karakteristično izostajanje cilja te je pogodna za divergentno ponašanje, istraživanje, eksperimentiranje, iskušavanje, a dijete se tako okušava i u onim aktivnostima i procesima kojima još nije u potpunosti doraslo.

Else (2014; prema Klarin, 2017) navodi sljedeće osnovne karakteristike: igra je proces, samostalan je izbor, dovoljno je sigurna, pruža cjelokupno iskustvo, oslobođena je od vremena, motivira ju znatiželja, prati ju zadovoljstvo, različita je za svakoga i sama je sebi svrha (Slika 1).



Slika 1. Osnovne karakteristike igre (Else, 2014; prema Klarin, 2017, str. 7)

Temeljem navedenih karakteristika igre, Else (2014; prema Klarin, 2017) navodi mogućnost njezina određenja pomoću tri ključna elementa: dobrovoljnost, aktivna uključenost i satisfakcija (Slika 2).

1. dobrovoljnost	sigurna je
2. aktivna uključenost	cjelovito je iskustvo oslobođena je od vremena ispunjena je znatiželjom
3. satisfakcija	igra je proces ugodno iskustvo različita za svakog

Slika 2. Određenje dječje igre prema Else (2014; prema Klarin, 2017, str. 7)

Klarin (2017) navodi dva stereotipa vezana uz poimanje dječje igre. Prvi stereotip odnosi se na igru kao aktivnost koja je rezervirana samo za djecu, iako i odrasli biraju aktivnosti koje imaju iste karakteristike kao i dječja igra. Drugi stereotip odnosi se na poimanje igre kao jednostavne aktivnosti. No naprotiv, istraživanja iz psihologije, antropologije i obrazovanja pokazuju kako je „igra važan medijator učenja i socijalizacije kroz životni vijek te je važan poticaj za cjelokupan razvoj tijekom životnog vijeka“ (Klarin, 2017, str. 8).

3.1. Klasifikacije dječje igre

S obzirom na to da postoji velik broj igara koje djeca primjenjuju u svom odrastanju, tokom godina proučavanja dječje igre razni su autori razvili više klasifikacija i podjela dječje igre, temeljeći ih na različitim kriterijima podjele. Tako neke klasifikacije uzimaju za kriterij sadržaj igre, druge pak dječja razvojna razdoblja u kojima se javlja pojedina vrsta igre. U nastavku se donosi podjela načinjena prema društvenoj razini igre.

3.1.1. Podjela igre prema društvenoj razini

Jedna od najstarijih klasifikacija (Parten, 1932, prema Vasta, Haith i Miller, 2000) za kriterij podjele uzima društvenu razinu. Prema toj klasifikaciji igra se dijeli na promatračku, samostalnu, usporednu, povezujuću i suradničku. Promatranje obuhvaća situaciju u kojoj dijete pažljivo prati igru drugih, ne sudjelujući pritom aktivno. Samostalna igra podrazumijeva da je dijete duboko fokusirano na vlastitu aktivnost, nesvjesno prisutnosti drugih, istražujući svijet kroz promatranje, slušanje i manipulaciju predmetima. U usporednoj igri, dijete se igra u blizini svojih vršnjaka, no bez potrebe za suradnjom ili socijalnom interakcijom. U povezujućoj igri dijete sudjeluje u igri s drugom djecom, ali bez postizanja zajedničkog cilja. Suradnička igra podrazumijeva aktivnu suradnju tijekom zajedničke aktivnosti, gdje djeca postavljaju ciljeve, prilagođavaju pravila i ponašaju se kao skupina. Opisanu podjelu prikazuje Slika 3.

Promatranje	Dijete promatra druge kako se igraju, a da se pri tome ne uključuje u igru.
Samostalna	U takvoj igri dijete je koncentrirano na aktivnost, ali ne primjećuje prisutnost druge djece. Dijete istražuje svijet tako što promatra, sluša, zveckaa...
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.

Slika 3. Klasifikacija dječje igre prema društvenoj razini (Klarin, 2017, str. 17)

3.1.2. Podjela igre prema spoznajnoj razini

Duran (2011) navodi podjelu igre u tri kategorije prema spoznajnoj razini: funkcionalna igra, simbolička igra i igra s pravilima, a Vasta i suradnici (2000) navode i četvrtu kategoriju – konstruktivna igra.

Funkcionalnu igru Duran (2011) određuje kao igru novim funkcijama koje dijete otkriva i koje u njemu sazrijevaju, a to su funkcije u sklopu djetetovih motoričkih, osjetilnih i perceptivnih sposobnosti. Kako se razvija vid, tako dijete primjećuje objekte koji se nalaze oko njega, otkriva dijelove svoga tijela i istražuje što sve može učiniti. U funkcionalnoj igri dijete istražuje svoje vlastite mogućnosti, kao i karakteristike objekata. Ova vrsta igre počinje se razvijati već u prvim mjesecima djetetova života, a tijekom prve godine života usko je povezana s ranim socijalnim interakcijama. Lewis (1979, prema Duran, 2011), ističe da je povezanost između funkcionalne igre i socijalne interakcije snažna, naglašavajući da ova vrsta igre nije ograničena samo na dijete već u njoj sudjeluje i odrasla osoba te igra postaje međusobna aktivnost djeteta i odrasloga, a ne izolirano iskustvo djeteta. Primjeri funkcionalne igre jesu: bacanje predmeta, hvatanje nogu, lupanje predmetom o predmet, stavljanje predmeta u usta.

Simbolička igra, poznata i kao igra fikcije ili igra pretvaranja, predstavlja razvojni fenomen u okviru općega psihološkog razvoja ili u kontekstu psihičkog razvoja djeteta (Duran, 2011). Javlja se u tri oblika, a to su: osjetilno motorne aktivnosti vlastitim organima, rukovanje materijalom i pokretne igre uz korištenje rekvizita (Stevanović, 2003). Piaget, promatrajući simboličku igru u sklopu kognitivnog razvoja, povezuje ju s razvojem misaonih aktivnosti. Prema Piagetu (1962), simbolička igra odgovara predoperacionalnom mišljenju te je smatra oblikom reprezentacije stvarnosti. U simboličkoj igri dijete preuzima uloge iz svoje okoline, oponaša ih i proživljava na svoj način. U takvoj igri dijete se koristi predmetima iz svoje okoline koji mogu biti reprezentacija predmeta iz stvarnog života ili dijete pridaje ulogu predmetu koji nije za to namijenjen. Primjerice, u igri prometa dijete se koristi modelima automobila i pretvara se da vozi, dok mu u igri posjeta liječniku štapić može poslužiti kao injekcija.

Igre s pravilima se (Howard, 2017) javljaju kod djece u dobi od 4 godine kada djeca međusobno dogovaraju vlastita pravila u kooperativnoj igri. Pravila se prethodno dogovaraju među djecom ili su preuzeta zajedno s igrom od starijih generacija. Igre s pravilima najčešće se odnose na motoričke sheme ljudskog ponašanja (igre ravnoteže, skakanja, preskakanja), aktivne sheme, opće obrasce interakcije i komunikacije (igre skrivanja i pronalaženja), kao i opće obrasce govornog ponašanja, kao što su pitalice i igre dijaloga (Stevanović, 2003). Piaget (1962,

prema Duran, 2011) dijeli igre s pravilima na one sa senzomotoričkim kombinacijama (trke, špekulanje, loptanje) i one s intelektualnim kombinacijama (karte i šah). U igrama s pravilima postoje pravila, kolektivna disciplina, kodeks časti te one predstavljaju „zadivljujuće socijalne institucije“ i „pravi politički materijal djetinjstva“ (Duran, 2011, str. 17). Piaget povezuje igre s pravilima s razvojem dječjeg morala.

Konstruktivna igra uključuje aktivnosti kojima se dijete potiče na samostalno stvaranje. Takve aktivnosti potiču razvoj kreativnosti, razvoj manipulativnih vještina i motoričkih pokreta. Također pridonose razvoju razumijevanja prostornih koncepata, proporcija, odnosa među predmetima te razvoju matematičkih sposobnosti. Pomoću konstruktivne igre (npr. oblikovanje figura plastelinom, igre rezanja i lijepljenja, slaganje raznih kocki) dijete razvija svoju kreativnost i jača stvaralački duh (Vasta i sur., 2000).

3.1.3. Podjela igre prema aspektima dječjeg razvoja

Prema Klarin (2017), brojni autori prihvaćaju i podjelu igara kojoj je kriterij područje dječjeg razvoja koje je u toj igri aktivno i koje se njome dominantno potiče, ali ju upotpunjuju i drugim kriterijima. Tako se razlikuju fizičke igre, jezične igre, kreativne igre, igre pretvaranja i igre s pravilima (usp. Tablica 1).

Tablica 1. Igre prema aspektima dječjeg razvoja

<i>Vrsta igre</i>	<i>Opis igre</i>	<i>Primjer</i>
Fizičke igre	Uključuje fizičke igre, istraživačke igre, manipulativne igre i konstruktivne igre.	Gradnja kockama, igre u pijesku, igra <i>memory</i> .
Igre pretvaranja	Ovu skupinu čine igre pretvaranja, dramske igre, igranje uloga, igre fantazije, početno pisanje i računanje i sociodramske igre.	Dijete organizira zabavu s lutkama, kuha ručak, pretvara se da je mama ili tata.
Jezične igre	Igra koja uključuje zvuk i riječi te manipulaciju zvukom i riječima u obliku ritma i repetitivnih radnji.	Zabavne i šaljive priče.
Igre s pravilima	U igrama s pravilima jezik ima značajnu ulogu jer	Igra skrivača, igra lovice.

	zahtijevaju pregovaranje, dogovaranje i samokontrolu.	
Kreativne igre	Igre u kojima dijete istražuje i koristi se vlastitim tijelom i materijalima kako bi nešto učinilo, izrazilo svoje osjećaje, ideje i misli.	Crtanje, ples, oblikovanje gline i tijesta.

3.1.4. Sveobuhvatna podjela dječje igre (Hughes, 2002, prema Klarin, 2017)

Prema Hughesu (2002, prema Klarin, 2017), dječja igra vrlo je heterogena pojava i može se podijeliti na više različitih vrsta, svaka sa svojim karakteristikama i specifičnim doprinosom dječjem razvoju. Hughes (2002) navodi složenu tipologiju dječje igre koja obuhvaća šesnaest različitih tipova. Ta klasifikacija pruža dubinsko razumijevanje načina na koje se djeca igraju i kako svaka vrsta igre doprinosi njihovu kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju, što detaljnije prikazuje Tablica 2.

Tablica 2. Klasifikacija igre prema Hughesu (2002)

<i>Vrsta igre</i>	<i>Opis igre</i>	<i>Primjer</i>
Simbolička igra	Igra uz kontrolu, postupno istraživanje i razumijevanje bez rizika	Dijete koristi kocku kao mobitel.
Gruba igra	Bliska igra koja je manje vezana uz borbu, a više uz dodirivanje, šakljanje, procjenjivanje relativne snage. Ova vrsta igre omogućuje djeci sudjelovanje u fizičkom kontaktu koji ne uključuje ili ne rezultira ozljeđivanjem nekoga.	Dijete se hrva u igri s drugim djetetom.
Sociodramska igra	Uključuje izvođenje stvarnih i potencijalnih iskustava intenzivne osobne, društvene, domaće ili međuljudske prirode.	Dijete se igra odlaska u trgovinu, liječnika, organizira večeru.
Socijalna igra	Odnosi se na igre s pravilima u kojima sudjeluje više djece. To je suradnička	Dijete se u grupi igra potrage za blagom.

	igra u kojoj djeca komuniciraju i surađuju kako bi postigla zajednički cilj.	
Kreativna igra	Igra koja omogućava djeci da dizajniraju, istražuju, isprobavaju nove ideje i koriste svoju maštu. Djeca mogu koristiti razne alate, rekvizite i opremu.	Dijete mijesi plastelin različitih boja te stvara nove boje.
Igra komunikacijom	Igra u kojoj se koriste riječi ili geste.	Igra pantomime, šale, debate.
Dramska igra	Igra koja interpretira događaje u kojima dijete nije izravni sudionik.	Prikazivanje predstave.
Lokomotorna igra	Igra koja primarno uključuje motoriku.	Penjanje na drvo, skakanje, trčanje.
Duboka igra	Igra koja omogućuje djetetu suočavanje s rizičnim ili čak potencijalno opasnim iskustvima, razvijanje vještina preživljavanja i prevladavanje straha.	Svladavanje straha od visine penjanjem na penjalicu.
Istraživačka igra	Igra koja uključuje manipulaciju objektima, što uključuje bacanje, trganje, udaranje i stavljanje u usta.	Promatranje različitih vrsta lišća pod povećalom, proučavanje teksture lišća i raspored žilica u lišću.
Igra fantazije	Dijete kreira svoju stvarnost na svoj način, pritom koristeći informacije i iskustva iz stvarnog života.	Vožnja automobila, odlazak na put oko svijeta.
Imaginarna igra	Igra u kojoj se konvencionalna pravila koja upravljaju fizičkim svijetom ne primjenjuju.	Dijete zamišlja da ima čarobne moći.
Majstorske igre	Odnose se na igru izvan kuće, uključuju kontrolu fizičkih elemenata okoline.	Kopanje tunela, izrada skloništa.
Igra objektima	U ovom tipu igre, dijete koristi svoje tjelesne sposobnosti i koordinaciju oka i ruke, posebno kad osmišljava nove načine upotrebe starih objekata.	Dijete se igra loptom.
Igranje uloga	Dijete ulazi u različite uloge, najčešće uloge odraslih.	Dijete glumi da je vozača tramvaja.
Rekapitulacijska igra	Igra koja omogućuje djetetu istraživanje porijekla, povijesti, rituala i priča.	Djeca se igraju paleontologa, koristeći četkice za zube i lopatice kako bi "iskopali" kosture dinosaura iz pješčanika, istražujući prapovijesne životinje i njihovu evoluciju.

3.2. Igra u digitalno doba

Procesi kompjuterizacije i digitalizacije započeli su u 20. stoljeću i nastavili se u 21. stoljeću te u mnogome promijenili živote ljudi, posebice djece. Tehnologija je postala neizostavan dio svakodnevnog života, integrirana je se u sve aspekte, uključujući obrazovanje, rad i igru. Promjene koje je donijela digitalizacija nisu samo tehnološke prirode, već su itekako izmijenile i kulturu ljudskog života u najširem smislu razumijevanja toga pojma.

Današnju djecu naziva se digitalnim domorodcima jer su rođena u svijetu u kojem su informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) sveprisutne. Prema Rogulj (2022), oni ne prave razliku između igre bez digitalnih uređaja i s njima, sve je to za njih igra. Računala, tableti, pametni telefoni i konzole za videoigre postali su svakodnevni alati kojima se djeca koriste za učenje, komunikaciju i zabavu. No igra u digitalnom dobu ima značajne implikacije na razvoj djece, kako pozitivne tako i negativne.

Djeca danas igraju različite vrste igara koristeći se digitalnim alatima. Od obrazovnih igara koje pomažu u učenju novih vještina i znanja, do akcijskih i avanturističkih igara koje stimuliraju kognitivne sposobnosti i kreativnost. Igranje računalnih igara može imati pozitivne učinke na razvoj djeteta, uključujući poboljšanje koordinacije oka i ruke, razvijanje kritičkog mišljenja te sposobnosti rješavanja problema. Prema Rogulj (2014), s razvojem tehnologije, dječja igra evoluirala je u smjeru koji još nije dovoljno istražen pa je često bez jasnih argumenata osuđivan i optuživan za sve negativne promjene u dječjem životu.

Ipak, pretjerana upotreba digitalnih uređaja može dovesti do negativnih posljedica, kao što su smanjenje fizičke aktivnosti, problemi s vidom, kao i potencijalna socijalna izolacija zbog manjka interakcije s vršnjacima u stvarnom svijetu. Rogulj (2014) ističe da igra u digitalnom dobu zahtijeva od odraslih da budu potpuno otvoreni za novo, odbacujući sve predrasude, ograničenja i neznanja, kako bi djeci omogućili istraživanje novih medija kao novog i neizbježnog dijela njihove igre. Promjene koje nastaju utjecajem ubrzanog razvoja tehnologija i novih medija ostavljaju značajan trag na dječju igru, mijenjajući kontekst i način na koji se djeca igraju.

Tradicionalne igre, poput igranja na otvorenom, društvenih igara ili kreativnih aktivnosti s fizičkim materijalima, omogućuju djeci razvoj motoričkih vještina, socijalne interakcije te

kreativnog izražavanja kroz direktnu manipulaciju objektima. Takve igre potiču fizičku aktivnost i društvene interakcije koje su ključne za zdrav emocionalni i socijalni razvoj djece.

S druge strane, digitalne igre nude nove mogućnosti za interakciju i učenje. One mogu simulirati složene scenarije koje bi bilo teško reproducirati u stvarnom svijetu, pružajući djeci priliku za učenje putem igre, na način koji je interaktivan i često vrlo motivirajući. Primjerice, edukativne igre mogu pomoći djeci u učenju matematike, jezika ili znanosti uporabom zabavnih i interaktivnih metoda. Kako bi se to i ostvarilo, Rogulj (2014) ističe da je potrebno osigurati osnovne uvjete: kompetentne i kvalitetne stručnjake, pouzdne i adekvatne softvere te ergonomično opremljen prostor.

Pozitivni aspekti digitalne igre svakako uključuju razvoj kognitivnih vještina. Digitalne igre mogu poboljšati vještine rješavanja problema, kritičko razmišljanje i kreativnost. One također mogu povećati motivaciju za učenje jer su mnoge edukativne igre dizajnirane tako da djecu potiču na učenje igrom, što može povećati njihovu motivaciju i angažman. Također, djeca imaju pristup velikom broju informacija i mogu učiti u svom ritmu i prema svojim interesima. Prema Rogulj (2014), korištenje računala i drugih digitalnih medija može imati pozitivan utjecaj na razvoj kritičkog mišljenja, komunikacije, kreativnosti i prava na izbor kod djece.

No isto tako treba imati na umu da postoje i negativni aspekti digitalne igre. Pretjerana upotreba digitalnih uređaja može dovesti do smanjene fizičke aktivnosti, sjedilačkog načina života i zdravstvenih problema, poput problema s vidom i lošeg držanja. Također, djeca mogu slabije razviti socijalne vještine ili čak socijalnu izolaciju, zbog manjka interakcije s vršnjacima u stvarnom svijetu. Kako bi se izbjegli mogući negativni učinci medija na zdravlje djece, potrebna je medijska pismenost.

Medijska pismenost ključna je za navigaciju u digitalnom svijetu. Prema multimedijском priručniku za medijsku pismenost, roditelji i odgojitelji trebaju djeci pružiti smjernice za sigurno i uravnoteženo korištenje digitalnih medija. To uključuje postavljanje vremenskih ograničenja za korištenje digitalnih uređaja, odabir kvalitetnih i edukativnih sadržaja, te promicanje aktivnosti na otvorenom i tradicionalnih oblika igre.

Zaključno, igra u digitalno doba nudi mnoge nove prilike za učenje i razvoj, ali i izazove. Balansiran pristup koji uključuje i digitalne i tradicionalne igre može pomoći djeci u razvoju potrebnih vještina za uspješno snalaženje u suvremenom svijetu te istovremeno osigurati njihov zdrav emocionalni, fizički i socijalni razvoj.

4. Dobrobiti dječje igre

Prema definiciji *Hrvatske enciklopedije*, dobrobit djeteta određena je kao načelo i kriterij za donošenje odluka u vezi s djecom, bez obzira na to donosi li odluku fizička ili pravna osoba (javna ili privatna, sud, ustanova socijalne skrbi, zakonodavno tijelo i sl.).

Dobrobit djece u sustavu ranoga odgoja i obrazovanja osiguravaju svi pozitivni propisi koji se na taj sustav odnose. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZOS, 2015) osiguranje dobrobiti djece razumijeva se kao multidimenzionalni, interaktivni, dinamični i kontekstualni proces kojim se integrira zdravo i uspješno individualno funkcioniranje te pozitivni socijalni odnosi u kvalitetnom okruženju vrtića. Isti dokument navodi i to da osiguravanje dječje dobrobiti podrazumijeva usmjerenost planiranja odgojno-obrazovnog procesa na dijete i njegovu dobrobit. Planiranje odgojno-obrazovnog procesa fokusira se na promišljanje o dobrobiti i načinima njezina ostvarivanja, umjesto na pojedinačne ciljeve ili specifična područja i sadržaje učenja, uzimajući u obzir jedinstvene karakteristike svakog djeteta.

U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZOS, 2015) navedene su dobrobiti koje se moraju osigurati svakom djetetu u odgojno-obrazovnom procesu, a moguće ih je odijeliti u područja osobne, emocionalne i tjelesne, obrazovne i socijalne dobrobit djeteta. S obzirom na to da je riječ o djeci rane i predškolske dobi, dobrobit se ostvaruje u svakodnevnim aktivnostima u vrtiću, ponajviše igrom.

Osiguravanjem prostora i prilika za igru, dječji će vrtić osigurati djeci i sve spomenute dobrobiti o kojima kurikulum govori, ako i sve dobrobiti koje igra ima za djecu.

4.1. Dobrobiti igre za razvoj djetetovih kognitivnih, motoričkih i umjetničkih sposobnosti

Osiguravanje obrazovne dobrobit djeteta (MZOS, 2015) podrazumijeva uspješno funkcioniranje i razvijanje osobnih potencijala koji uključuju spoznajne, umjetničke i motoričke procese. Svi se ti procesi za djecu rane i predškolske dobi ostvaruju igrom. Prilikom igralačkih istraživačkih aktivnosti koje ih zanimaju, djeca razvijaju radoznalost i inicijativnost, što potiče njihovu želju za znanjem i sposobnost pokretanja vlastitih inicijativa. Sudjelovanje u umjetničkim aktivnostima, eksperimentiranje s različitim materijalima te osjećaj slobode

izražavanja doprinose razvoju kreativnosti, dok im uspjeh u takvim aktivnostima pomaže da percipiraju sebe kao pojedince koji mogu učiti i stvarati.

Goswami (2015) navodi da djeca koja više vremena provode u igri postižu bolje rezultate na mjerama kognitivnog razvoja.

Prema Klarin (2017), dijete igrajući se uči nove riječi i s vremenom razvija svoj jezik, a također usvaja osnove zbrajanja i oduzimanja, računanja, klasificiranja, čitanja i pisanja.

Russ (2004) uočava i naglašava važnost različitih kognitivnih procesa koji se javljaju tijekom igre:

- Organizacija – igrom dijete uči prepričavati logičnim redoslijedom te definirati uzroke i posljedice.
- Divergentno mišljenje – igrom dijete razvija sposobnost mišljenja i stvaranja novih ideja.
- Simbolizam – dijete pridodaje različite osobine predmetima, transformira, preoblikuje i daje novu svrhu predmetima oko njega.
- Fantazije – dijete razvija svoju maštu i sposobnost imaginacije, zamišlja da je u različitom vremenu i prostoru te preuzima različite uloge.

Igra nudi prilike za poticanje cjelokupnog razvoja djeteta- motoričkog, kognitivnog, jezično-komunikacijskog te socio- emocionalnog. Igra mu omogućuje da iskušava i uvježbava svoja znanja, sposobnosti i vještine kao i da kreativno progovara načinima koji su mu bliski.

Igra također potiče radoznalost i istraživački duh, omogućujući djeci da istražuju nove igre, ideje i koncepte, čime se razvija njihova otvorenost prema svijetu oko sebe i novim iskustvima. Djeca prilikom igru eksperimentiraju s različitim ulogama, identitetima i emocijama, što doprinosi razvoju samopouzdanja i samoprihvatanja. Postupno razvijaju svijest o vlastitim sposobnostima, vrijednostima i granicama, kao i sposobnost privremene odgode zadovoljavanja potreba kroz situacije koje zahtijevaju čekanje i dijeljenje.

4.2. Dobrobiti igre za djetetov socijalni i emocionalni razvoj

Osiguravanje socijalne dobrobiti djeteta (MZOS, 2015) podrazumijeva uspješno interpersonalno (socijalno) funkcioniranje i razvijanje socijalnih kompetencija. Socijalna dobrobit djeteta potiče se kroz različite oblike igre i interakcije. U igri, djeca imaju priliku susresti se s vršnjacima različitih vjerskih, rasnih, nacionalnih, kulturoloških i drugih pozadina te kroz suradnju u igri uče prihvaćati i cijeniti različitosti. Tijekom igre, djeca usvajaju pravila

i norme zajednice te ih primjenjuju u interakciji s drugima, primjerice pravila igre ili društvena pravila o dijeljenju i poštivanju reda.

Dijete od najranije dobi upravo u igri uči da njegovo ponašanje utječe na svijet oko njega te da svojim ponašanjem može mijenjati taj svijet. U igri dijete istražuje i otkriva svoje mogućnosti, istražuje svijet oko sebe i razvija samopouzdanje. Igra je sigurno mjesto u kojem se dijete može u potpunosti prepustiti svijetu svoje mašte. S obzirom na to da u realnom svijetu eksperimentiranje i istraživanje nije uvijek dopušteno u stvarnim situacijama, dijete te situacije može proživjeti u igri gdje se ono osjeća ugodno i gdje ne postoji strah i nelagoda.

Igra djetetu omogućuje proživljavanje iskustava iz okoline, pri čemu dijete može preuzeti ulogu koju želi. Djeca vole isprobavati i mijenjati različite uloge te takvom igrom razvijaju kreativnost, socijalne vještine i emocionalnu inteligenciju. Sloboda eksperimentiranja s različitim ulogama doprinosi cjelokupnom razvoju djeteta, potičući ga na stvaranje, dijalog, suradnju s drugima te razumijevanje različitosti, čime se osnažuje djetetov emocionalni i društveni kapacitet.

Zadovoljstvo koje dijete doživi u igri većinom je povezano s biološkom potrebom za kretanjem, istraživanjem, izražavanjem dojmova i osjećaja, a to je važno za optimalan budući rast i razvoj djeteta (Kosinac, 2011). Igra je često i motivacija za razvijanje navika potrebnih za ostatak života, kao što je pranje ruku i pranje zubi, a rezultati se lako postignu uz pomoć pjesama ili stihova u rimi.

Igrajući se s drugom djecom dijete će razvijati prijateljstva, suradništvo, pomaganje, toleranciju i druge vrijedne osobine. Na psihofizički razvoj djeteta najbolje utječu pokretne i didaktičke igre.

„Utemeljena na sposobnostima i osobnosti svakog djeteta, igra u sebi nosi kreativnu energiju i omogućuje mu cjelovit razvoj: djeluje na produbljivanje postojećih i buđenje novih čuvstava, izaziva u djetetu radost, budi njegovu radoznalost i potiče ga da istražuje svoju okolinu i postupno ovladava njome“ (Rajić i Petrović-Sočo, 2015, str. 605).

Poticanje svega što je značajno za cjelovit razvoj djeteta uključuje sve aspekte djetetova razvoja. U igri djeca aktivno istražuju svoje okruženje, što potiče razvoj finih i grubih motoričkih vještina. Usvajaju higijenske i prehrambene navike te navike kretanja, često imitirajući odrasle u pripremi hrane, oblačenju ili održavanju higijene. Igra s vršnjacima omogućava djeci da uče surađivati, dijeliti, komunicirati i rješavati sukobe, čime grade socijalne vještine i osjećaj povezanosti.

Tijekom igre, djeca istražuju različite identitete, stvarajući mentalne predodžbe o sebi i svojem mjestu u svijetu. Imaju priliku donositi odluke i preuzimati odgovornost, što potiče njihovu autonomiju i samostalnost. Kroz uzročno-posljedične veze u igri, djeca uče predviđati moguće ishode svojih postupaka, te pokazuju inicijativnost, inovativnost i sposobnost samoorganiziranja. Igra omogućuje djeci refleksiju o svojim postupcima, razmišljanje o različitim strategijama i procjenu vlastitih postignuća, čime se potiče kontinuirani osobni razvoj.

Tijekom interaktivnih i zanimljivih obrazovnih sadržaja, djeca otkrivaju radost i korisnost učenja, što ih motivira da se dalje angažiraju i sudjeluju u aktivnostima. Aktivnosti koje potiču promišljanje, raspravu i postavljanje pitanja potiču djecu da reflektiraju o svojim mislima i pristupima učenju, razvijajući tako metakognitivne sposobnosti. Suradnja s vršnjacima omogućuje djeci da razvijaju vještine stvaranja i zastupanja novih ideja, kao i komunikacijske i argumentacijske vještine. Aktivnosti i igre prilagođene interesima i potrebama djeteta potiču njihovu visoku uključenost u odgojno-obrazovne aktivnosti, što povećava njihovu aktivnu participaciju i angažman u učenju.

Prilikom timske igre i suradnje u izgradnji konstrukcija od blokova ili pričanju priča, djeca razvijaju vještine komunikacije i suradnje te grade kvalitetne odnose s drugom djecom. Tijekom igre, djeca se susreću s konfliktnim situacijama poput dijeljenja igračaka ili odabira aktivnosti te uče kako pregovarati, slušati druge i tražiti kompromise radi rješavanja sukoba. U grupnim igrama poput skakanja užeta ili lova na blago, djeca uče kako zajedno raditi prema zajedničkom cilju te razvijaju osjećaj pripadnosti i suradnje.

Igra koja potiče dijeljenje, suradnju i podršku među igračima, dovodi do razvijanja etičkih vrijednosti poput solidarnosti, poštovanja i tolerancije. Različitim igrama i igračkama koje nude različite izazove i scenarije, djeca razvijaju fleksibilnost i adaptabilnost u nepredvidivim situacijama. Sudjelovanje u društvenim igrama poput igara uloga ili grupnih aktivnosti potiče djecu da percipiraju sebe kao važan dio svoje zajednice te razvijaju osjećaj pripadnosti.

U pozitivnim interakcijama tijekom igre, djeca osjećaju prihvaćenost i pripadanje unutar svoje igračke grupe ili skupine. Igrama koje potiču dijeljenje i suradnju, djeca postaju svjesna svoje uloge u zajednici te razvijaju osjećaj odgovornosti za svoje postupke i doprinos zajednici. Uz pomoć igre koja promiče dijeljenje, poštivanje pravila i empatiju prema drugima, djeca uče odgovorno ponašanje i razvijaju socijalnu svijest.

Zbog svega navedenoga, igra se pokazuje nezamjenjivom u poticanju i razvoju osobnih, emocionalnih, tjelesnih, obrazovnih i socijalnih karakteristika djece te u osiguravanju njihove dobrobiti. Igrajući se, djeca aktivno sudjeluju u procesu učenja i razvoja te stvaraju temelje za svoj budući napredak. Igra djeci pruža prostor za istraživanje, kreativnost, suradnju i razvoj socijalnih vještina. Stoga je integracija igre u odgojno-obrazovni proces ključna za osiguravanje sveobuhvatnog (cjelovitog) razvoja djece te promicanje njihove dobrobiti.

5. Igra i proces učenja djece rane i predškolske dobi

Prema Vasta i suradnici (2000), pojam učenje definiran je kao relativno trajna promjena u ponašanju koja je rezultat vježbe ili iskustva. Posljedica procesa učenja jest pamćenje, prema kojemu nastaje znanje. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoji i obrazovanje* (MZOS, 2015), znanje djetetu omogućuje razumijevanje i kritičko promišljanje svega što ga okružuje, snalaženje u novim situacijama te uspjeh u svakidašnje životu i svim kasnijim etapama institucijskog obrazovanja. Također se navodi da dijete u dječjem vrtiću aktivno stječe znanje, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal te da se ono razvija u poticajnome socijalnom i fizičkom okružju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu odgojitelja. Naglašeno je da je u ranoj i predškolskoj dobi važno djetetu osigurati radost otkivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru, kao i druge djetetu zanimljive aktivnosti. Igra pomaže u stvaranju temelja za daljnje učenje jer se razvija spontanost, kreativnost, imaginacija, povjerenje te se jača samopoštovanje i međuljudski odnosi (Klarin, 2017).

Kognitivni procesi koji se u djetetovu mozgu javljaju tijekom igre ne razlikuju se od kognitivnih procesa koji su prisutni tijekom učenja. Duran (2011) navodi da je igra značajna za spoznajni razvoj jer stvara poticajnu situaciju, situaciju s umjerenom dozom novine, optimalnom dozom repetitivnosti, relaksiranu i bez elemenata prisile. Ako je dijete aktivan sudionik u procesu učenja, tada učenje postaje aktivan proces gdje dijete uči kako misliti i razvija svoje kognitivne sposobnosti.

Prema Jurčević Lozančić (2016), tradicionalni odgojno-obrazovni pristup zasniva se na shvaćanju učenja kao procesa prenošenja znanja i njegove reprodukcije s odraslog na dijete, bez aktivnog učenja. Suprotno tome, autorica navodi da bi dječje učenje trebalo biti potaknuto otvorenom komunikacijom i interakcijom odrasloga i djeteta, da bi trebalo poticati dječje komentare, pitanja, objašnjenja i pretpostavke te uvažiti i ohrabriti dječje samoinicijativne i samoorganizirane aktivnosti.

Dijete kvalitetno stečeno znanje gradi aktivnim sudjelovanjem, vlastitim misaonim angažmanom te osobnom rekonstrukcijom znanja, nastaloga kao rezultat osobne interakcije s okolinom. Pri tome se dijete koristi raznim alatima, kulturnim obrascima, tjelesnim iskustvima ili mentalnim predodžbama kako bi olakšalo stjecanje i razumijevanje svojim osobnih iskustava (Jurčević Lozančić, 2016).

Iskustva ranog učenja lako je organizirati, s obzirom na to da djeca imaju urođeni potencijal, otvorenost, znatiželju i želju za povezivanjem te razvijanjem komunikacije s drugim ljudima.

Rad na projektu idealan je primjer aktivnosti u kojima djeca imaju mogućnost sudjelovanja, istraživanja, promatranja, raspravljanja i donošenja pretpostavki. Peteh (2018) definira projekt kao skup aktivnosti kojima se povezuju sadržaji iz različitih odgojno-obrazovnih područja kako bi se ostvario cjelovit spoznajni cilj, ali i drugi važni ciljevi, kao što su stjecanje određenih znanja i predodžbi, razvijanje brojnih sposobnosti i vještina koje pridonose uspješnom socio-emocionalnom razvoju djeteta.

Jedan od začetnika projektnog pristupa, John Dewey (prema Peteh, 2018), svojom teorijom iskustvenog učenja zalagao se za aktivno učenje djece i stavljanje djeteta u poziciju istraživača. John Dewey djetetovo sudjelovanje u projektu tumači na tri razine. Na prvoj razini definira se problem koji je potaknuo djetetovu znatiželju, s kojim se dijete izravno ili neizravno susrelo. Druga razina donosi međusobno konzultiranje i informiranje ostalih sudionika, dok u trećoj fazi dolazi do izražavanja i razmjena međusobnog mišljenja, pretpostavki i zaključaka, te se uspostavlja dijalog i rasprava. Upravo situacije u kojima dijete komunicira, pregovara i raspravlja s drugima, pritom zastupajući svoje stavove i mišljenja, donose nova iskustva i drugačije poglede na svijet, u odnosu na postojeće viđenje koje je dijete imalo. Dijete u tim situacijama dodatno promišlja te uz kognitivan razvoj dolazi i do razvoja njegovih socijalnih kompetencija.

Rezultati procesa učenja ovise o tome kako će dijete interpretirati prikupljene informacije, razumjeti ih i organizirati, a pri tome je često potrebna podrška odrasle osobe. Podrška odrasle osobe koja se očekuje u procesu dječjeg učenja uključuje pripremanje i sakupljanje materijala, organizaciju prostora, razmišljanje o problemu s kojim se dijete susreće, poticanje i motiviranje djeteta na daljnje razmišljanje i stvaranje rješenja, uvažavanje dječjih prijedloga i zaključaka. Bitno je provoditi uvažavajuću komunikaciju s djetetom te poticati komunikaciju i dijalog među djecom jer zajedničkim idejama djeca mogu donijeti nove zaključke i doći do novih spoznaja.

5.1. Teorije učenja

Razumijevanje kognitivnog razvoja djece ključno je za sve koji se bave odgojem, obrazovanjem i skrbi za djecu. Kognitivni razvoj odnosi se na promjene u mišljenju, u

rješavanju problema i u sposobnostima razumijevanja svijeta oko sebe. Vasta i suradnici (2000) navode da je dječje ponašanje odraz strukture ili organizacije dječjeg znanja ili inteligencije, što čini središnju ideju na kojoj se temelje kognitivističke teorije. Tijekom desetljeća mnogi psiholozi i znanstvenici razvili su različite teorije kojima su nastojali objasniti složene procese koji se odvijaju u dječjim umovima. Te teorije pomažu doći do uvida u to kako djeca uče i misle, a imaju i važnu primjenu u oblikovanju obrazovnih programa i pristupa koji podržavaju proces učenja i osiguravaju optimalan kognitivni razvoj djece.

5.1.1. Teorija dječjega kognitivnog razvoja J. Piageta

Švicarski psiholog Jean Piaget smatra se utemeljiteljem kognitivno-razvojnog pristupa pitanjima dječjega razvoja. Piaget (prema Duran, 2011) promatra igru u sklopu dječjega kognitivnog razvoja i dovodi ju u vezu sa strukturom djetetovih misaonih aktivnosti. Piaget (1962, prema Armstrong, 2008) izdvaja etape dječjega razvoja koje prate razvoj dječjega mišljenja. Razvijajući se, dječje mišljenje s vremenom postaje sve kompleksnije. Spomenute etape sastoje se od: senzomotoričke faze (0 – 2 godine), predoperacijska faze (2 – 7 godina), konkretne operacijske faze (7 – 11 godina) i formalne operacijske faze (od 11 ili 12 godina nadalje). Svaku od tih etapa karakterizira poseban način mišljenja, kako je opisano u Tablici 3.

Tablica 3. Piagetove faze kognitivnog razvoja

<i>Faza</i>	<i>Dob</i>	<i>Opis</i>
Senzomotorička faza	0 – 2	Dijete stječe znanje kroz svoja osjetilna iskustva i manipulaciju predmetima. Koristi se svojim osnovnim refleksima, osjetilima i motoričkim sposobnostima. Dijete u ovoj fazi uči hodati, puzati i upravljati svojim tijelom te komuniciraju sa svojom okolinom pritom učeći o jeziku koji ih okružuje.
Predoperacijska faza	2 – 7	U ovoj fazi dolazi do razvoja jezika i vokabulara, koji omogućuju djetetu punu komunikaciju sa svojom okolinom. Djeca u ovoj fazi koriste simbole u igri, pretvarajući predmete u ono što zamisle, poput drvenog štapa koji postaje pero ili olovka, a kamen postaje dijamant. Također, prisutan je egocentrizam, gdje dijete nije svjesno tuđih perspektiva, vjerujući da svi vide svijet kao i ono. Djeca u ovoj fazi ne razumiju konzervaciju količine, pa će vjerovati da će

		prelijevanjem vode iz niske čaše u visoku, ista količina vode napuniti samo pola visoke čaše jer je ona veća.
Konkretna operacijska faza	7 – 11	U ovoj fazi, djeca razvijaju "cjelovite strukture grupiranja" kao što su serijacija, klasifikacija i korespondencija, što omogućava reverzibilno mišljenje i nastanak pojmova konzervacije (Brković, 2011, str. 64). Djeca mentalno manipuliraju reprezentacijama koje su stvorila u predoperacijskoj fazi, koristeći sjećanja vezana za određene objekte. Ove operacije mogu izvoditi samo s konkretnim, fizičkim stvarima. U ovoj fazi djeca razumiju konzervaciju količine, pa shvaćaju da je količina vode jednaka unatoč različitim oblicima čaša.
Formalna operacijska faza	11 – odrasla dob	U fazi formalnih operacija djeca razvijaju sposobnost hipotetsko-deduktivnog zaključivanja i sustavnog rješavanja problema. Njihovo mišljenje napreduje od konkretnog i stvarnog prema apstraktnim pojmovima.

Brković (2011) napominje da sve navedene faze dovode do zaključka kako je Piagetu (1962, prema Brković, 2011) inteligencija temelj i sredstvo adaptacije pojedinca na svoju okolinu. Temeljna ideja Piagetove teorije razvoja naglašava da je učenje uvjetovano razvojem djeteta. Dijete mora biti na određenom stupnju razvoja da bi moglo usvojiti nova znanja i spoznaje. Piaget također navodi potrebu da dijete samo istražuje kako bi se poticala njegova radoznalost i želja za daljnjim učenjem. Dijete ne treba biti samo promatrač već mu treba pružiti priliku i omogućiti da bude istraživač te ga poticati na iznošenje svojih ideja i donošenje zaključaka. Kod već navedenih eksperimenata vezanih uz konzervaciju količine, dijete može samo provesti eksperiment i donijeti svoje zaključke o provedenom. Cijelo iskustvo potiče dijete na razmišljanje, radoznalost i želju za znanjem.

5.1.2. Sociokulturna teorija dječjega kognitivnog razvoja L. S. Vygotskog

Vygotskog se često prepoznaje kao najutjecajnijeg teoretičara kognitivnog razvoja nakon Piageta. Svojim je teorijskim promišljanjima naglasio presudnu ulogu socijalnih interakcija i kulturnoga konteksta u razvoju dječjeg mišljenja i učenja. Vygotsky je smatrao kako se mišljenje, jezik i rasuđivanje razvijaju u socijalnoj interakciji s drugima, posebice s roditeljima (Vasta i sur., 2000). Prema Vygotskom (1978) uz druge postajemo ono što jesmo.

Kulturni razvoj se pojavljuje kako na socijalnoj tako i na individualnoj razini; prvo između ljudi (interpsihološki), a zatim unutar djeteta (intrapshološki). To se jednako odnosi na dobrovoljnu pažnju, logičko pamćenje i formiranje pojmova.

Dvije najvažnije teorije Vygotskog su teorija internalizacije i teorija zone proksimalnog razvoja. Vygotsky je smatrao da se kognitivni razvoj odvija od vanjskih utjecaja prema unutrašnjosti procesom internalizacije koju definira kao proces apsorpcije znanja iz konteksta (Sternberg, 2005, str. 459). Vygotsky je vjerovao da proces internalizacije uključuje prijenos vanjskih odnosno društvenih aktivnosti u unutarnje, tj. mentalne aktivnosti. Na primjer, zajedničkim rješavanjem problema djeca internaliziraju strategije koje su im pokazali odrasli ili vršnjaci, što im omogućuje da se kasnije samostalno koriste tim istim strategijama. Također, naglašava važnost socijalnih utjecaja na razvoj spoznaje te ističe da se djetetovo učenje odvija u interakciji s okolinom.

Prema Vasta i sur. (2000), zona proksimalnog razvoja za Vygotskog određuje razliku između onoga što dijete može učiniti samo i onoga što može učiniti uz tuđu pomoć. Ovaj koncept ključan je za razumijevanje toga kako socijalne interakcije omogućuju kognitivni rast, pri čemu odrasli ili sposobniji vršnjaci pružaju potrebnu podršku kroz proces nazvan *scaffolding*. *Scaffolding* opisuje način na koji odrasli ili sposobniji vršnjaci mogu pružiti privremenu podršku koja omogućuje djetetu da obavlja zadatke unutar svoje zone proksimalnog razvoja. Ta se podrška postupno smanjuje kako dijete postaje sve samostalnije u obavljanju zadatka (Wood, Bruner i Ross, 2006)

Vygotsky je detaljno razmatrao kako se kognitivne funkcije razvijaju kroz internalizaciju društvenih interakcija, naglašavajući pritom važnost kulturnih alata, poput jezika, simbola i artefakata, koji oblikuju kognitivni razvoj. Kroz socijalne interakcije, djeca uče koristiti se tim alatima, što im omogućava razvoj viših psiholoških funkcija.

„Ljudsko učenje pretpostavlja specifičnu socijalnu prirodu i proces kroz koji djeca ulaze u intelektualni život onih oko sebe. Ovo učenje budi različite unutarnje razvojne procese koji mogu djelovati samo kada dijete komunicira s ljudima u svojoj okolini i u suradnji sa svojim vršnjacima.“ (Vygotsky, 1978, str. 88)

Igra zauzima važno mjesto u Vygotskyjevom teorijskom okviru. Putem imaginarne igre djeca istražuju različite uloge, ovladavaju jezikom i razvijaju vještine rješavanja problema unutar socijalnog konteksta. „Igra stvara zonu proksimalnog razvoja kod djeteta. U igri dijete

uvijek iznad svoje prosječne dobi, iznad svog uobičajenog svakodnevnog ponašanja; u igri je kao da je dijete glava iznad sebe“ (Vygotsky, 1978, str. 102).

Vygotskyjevo je nasljeđe u obrazovanju vidljivo je u suvremenim pedagoškim pristupima koji naglašavaju važnost suradničkog učenja i socijalne interakcije. Primjeri tih pristupa uključuju kooperativno učenje, mentorski programi i projektno učenje, gdje se djeca potiču na zajednički rad, razmjenu ideja i rješavanje problema u grupama. Ti pristupi temelje se na Vygotskyjevoj ideji da socijalna interakcija i suradnja igraju ključnu ulogu u kognitivnom razvoju.

6. Uloga odraslih u dječjoj igri i učenju

Odrasle osobe imaju važnu ulogu u aktivnostima djece, pružajući im smjernice, podršku i poticaje koji oblikuju dječja iskustva i razvoj. Njihova prisutnost i interakcija značajno utječu na djetetovu sposobnost da istražuje, uči i razvija svoje potencijale. Roditelji i odgajatelji ne samo da osiguravaju sigurno i poticajno okruženje već i sudjeluju u dječjim aktivnostima, bilo kao promatrači ili aktivni sudionici. Prema Duran (2011), igra je ključna za razvoj djetetovih kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina, a odrasli igraju nezamjenjivu ulogu u stvaranju okružja koje omogućuje djeci da slobodno istražuju i uče putem igre.

Odrasli postavljaju temelje za djetetovu igru, stvarajući okružja bogata raznovrsnim materijalima i resursima koji potiču maštu i kreativnost. Njihova uloga uključuje poticanje dječje autonomije, podržavanje samostalnog istraživanja i pružanje pomoći kada je to potrebno. Očito je da odrasli imaju značajnu ulogu u oblikovanju kvalitete i prirode dječjih iskustava u igri stvaranjem podržavajućih okružja i aktivnim sudjelovanjem u igri s djecom (Pursi i Lipponen, 2018). U interakciji s djecom odrasli modeliraju socijalne vještine, pomažu u rješavanju konflikata te potiču razvoj jezika i komunikacijskih sposobnosti.

Osim stvaranja podržavajućeg okružja, odrasli također igraju važnu ulogu u promišljenom vođenju djece prema složenijim aktivnostima, poticajima za njihov kognitivni i emocionalni razvoj. Pružanjem prilika za suradničku igru, odrasli pomažu djeci u razvijanju socijalnih vještina, razumijevanju pravila i normi te u učenju. Važno je naglasiti da način na koji odrasli pristupaju igri može značajno utjecati na djetetov osjećaj sigurnosti, samopouzdanja i motivacije za učenje.

6.1. Uloga roditelja u dječjoj igri

Obitelj je prva i najvažnija sredina u kojoj se odvija djetetov rast, razvoj, odrastanje i upoznavanje okoline. U obitelji dijete dolazi u prvi doticaj s okolinom u kojoj odrasta, susreće se s jezikom, kulturom i društvom. Tijekom prve godine života dijete odrasta u društvu svojih roditelja i bližnjih, a kasnije se djetetov svakodnevni doticaj proširuje na kontakt s odgojiteljima, učiteljima i ostalim djelatnicima odgojno-obrazovnog sustava.

Prema Klarin (2017), razlikuju se dvije vrste igre koja se odvija između roditelja i djeteta: interpersonalna igra, odnosno igra u dvoje i igru s objektima, odnosno ekstradijadna igra.

Interpersonalna igra okarakterizirana je kao igra koja uključuje interakciju licem u lice, socijalne igre te fizičke igre. Ona zahtjeva direktnu i interaktivnu uključenost sudionika te dovodi do visokog zadovoljstva roditelja i djeteta. Različiti oblici interpersonalne igre obuhvaćaju igru licem u lice, koja uključuje facijalnu ekspresiju, dodir i gestikulaciju kako bi se potaknula reakcija djeteta. Također, tu su socijalne igre i rutine koje uključuju različita pravila, kao što je igra skrivanja. Fizička se igra, koja često uključuje „grubost“ i prevrtanje, najčešće odvija između oca i djeteta. Svi ti oblici igre pružaju jedinstvene prilike za međusobno povezivanje i razvoj odnosa između djeteta i odrasle osobe. Interpersonalna igra između roditelja i djeteta obavlja različite ključne funkcije koje zajedno doprinose djetetovom općem razvoju. Emocionalna funkcija igre uključuje izražavanje različitih emocija, kako ugodnih tako i neugodnih, koje se javljaju tijekom igre. Taj aspekt igre omogućuje djetetu razvoj emocionalne inteligencije, sposobnosti prepoznavanja i izražavanja vlastitih osjećaja.

Dok interpersonalna igra naglašava socijalnu interakciju i emocionalnu povezanost, igra s objektima usmjerena je na istraživanje i manipulaciju fizičkim predmetima u djetetovoj okolini. Oba su ta oblika igre ključna za cjelokupan razvoj djeteta, no svaki od njih pridonosi razvoju različitih vještina i sposobnosti.

Igra s objektima okarakterizirana je kao igra u kojoj je fokus usmjeren na objekte i zbivanja oko djeteta. Prema Klarin (2017), razvoj igre s objektima odvija se u tri faze:

1. Faza istraživanja uključuje istraživanje u obliku senzomotoričke manipulacije, a javlja se sredinom prve godine djetetova života.

2. Nesimbolička igra javlja se krajem prve godine djetetova života, a karakterizira je konkretan način ponašanja djeteta prema objektu, odnosno objekt može imati samo jednu ulogu, a tijekom igre roditelji upućuju na druge mogućnosti objekta.
3. Simbolička igra pojavljuje se u drugoj godini života kao posljedica dječje sposobnosti stvaranja predodžbi i internalizacije.

Igra s objektima obavlja niz važnih funkcija koje značajno pridonose integralnom razvoju djeteta. Emocionalna dimenzija igre omogućuje roditeljima da uoče i interpretiraju emocije djeteta tijekom igre. Sudjelovanjem u igri roditelji stječu uvid u unutarnje stanje djeteta, pružaju mu priliku za dijeljenje osjećaja, ostvarivanje ciljeva i suočavanje s izazovima. Na taj način igra postaje sredstvo za emocionalno povezivanje i podršku djetetu.

Učenje vještina predstavlja ključnu funkciju igre s objektima jer potiče razvoj motoričkih i kognitivnih vještina. Dijete, istražujući okolinu tijekom igre, razvija motivaciju za djelovanjem. Roditelji imaju značajnu ulogu u poticanju i podržavanju tih aktivnosti, čime se jača osjećaj učinkovitosti i ustrajnosti kod djeteta, posebno u strukturiranim zadacima.

Simbolička funkcija igre s objektima manifestira se kroz igru pretvaranja i imaginarnu igru. Kroz sudjelovanje roditelja u ovoj dimenziji, potiče se razvoj igre i mišljenja kod djeteta. Tako igra s roditeljima postaje sofisticiranija i složenija u odnosu na samostalnu igru djeteta, što dodatno obogaćuje djetetovo iskustvo.

Kreativna dimenzija igre s objektima potiče razvoj kreativnosti i divergentnog mišljenja kod djeteta. Pomoću ove funkcije, dijete razvija sposobnost generiranja novih ideja i rješenja, što potiče kreativno izražavanje.

Socijalna funkcija igre s objektima uključuje interakciju između djeteta i roditelja, čime se potiče razvoj socijalnih vještina, suradnje i međusobnog uvažavanja. Dijete kroz igru uči važnost dijeljenja, suradnje te pridržavanja socijalnih normi.

Jezična dimenzija igre s objektima povezuje igru s razvojem jezika. Igra potiče dijalog između roditelja i djeteta, čime doprinosi povećanju vokabulara i razvoju komunikacijskih vještina djeteta.

Kulturna funkcija igre s objektima obuhvaća prijenos kulturnih normi i pravila specifičnih za djetetovu kulturu. Kroz tu dimenziju dijete usvaja kako se koristiti objektima na način koji je određen kulturnim normama, što doprinosi razumijevanju kulturnih vrijednosti. Sve te funkcije zajedno čine igru s objektima obogaćujućim iskustvom koje potiče cjeloviti razvoj djeteta.

Roditelji imaju značajnu ulogu u strukturiranju dječje igre i razvoju vršnjačkih odnosa, a samim time utječu na kvalitetu dječje igre. Ward (1996., prema Klarin, 2017) navodi slijedeće strategije za poticanje kvalitete dječje igre:

- Važno je odrediti vrijeme za igru, u skladu s dobi djeteta.
- Treba osigurati primjeren prostor za igru, u skladu sa zahtjevima igre.
- Iskustvo koje dijete stječe u interakciji s roditeljima može potaknuti različite oblike igre, primjerice razvoj dječje mašte može se potaknuti čitanjem priča, a uključivanje djeteta u zajedničke aktivnosti dovodi do poticanja imitativne igre.
- Dostupan igrovni materijal, kao što su odjeća, lutke, automobili, može potaknuti djetetovu socijalnu interakciju i dramsku igru.

Djetetova igra uključuje interakciju s odraslom osobom, posebice roditeljima, koji imaju ključnu ulogu u oblikovanju kvalitete te igre i poticanju razvoja djetetovih vještina. Interpersonalna igra, obuhvaćajući igru licem u lice, socijalne igre i fizičku igru, pruža jedinstvene prilike za emocionalnu povezanost i razvoj socijalnih, komunikacijskih te kulturnih aspekata. S druge strane, igra s objektima odvija se kroz istraživanje, nesimboličku i simboličku fazu, nudeći prostor za razvoj kreativnosti, kognitivnih vještina te interakciju s materijalom.

Roditelji, kao ključna figura u djetetovu životu, imaju odgovornost stvaranja poticajnog okružja, pružanja podrške i sudjelovanja u igri. Različitim oblicima igre roditelji potiču emocionalni razvoj, komunikacijske vještine te socijalnu integraciju djeteta. Važnost određivanja vremena, adekvatnosti prostora te dostupnost igračkog materijala ključni su elementi koji oblikuju kvalitetu dječje igre. Kao što navode Tamis-LeMonda i Rodriguez (2008), „kvaliteta interakcija između roditelja i djeteta igra formativnu ulogu u ranom jezičnom i kognitivnom razvoju djece. Aktivno sudjelovanje roditelja u igri svoje djece ne samo da podržava emocionalni i socijalni razvoj već i poboljšava njihova cjelokupna iskustva učenja.“

6.2. Uloga odgojitelja u dječjoj igri

U djetetovu djetinjstvu, uz roditelje i obitelj, bitnu ulogu dobivaju i odgojitelji, koji imaju važnu ulogu u trenutku uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu. Oni također sudjeluju u kreiranju i poticanju dječje igre te stvaranju uvjeta za igru i učenje. S obzirom na strukturu odgojno-obrazovnog sustava i propisanih kurikuluma za rad vrtića, odgojitelji imaju

više mogućnosti i prostora za kreiranje vlastitog plana rada i prilagođavanje potrebama djece. Sukladno tome, odgojitelj ima mogućnost organizacije, praćenja i uključivanja u dječju igru.

Da bi potaknuo kvalitetnu dječju igru, odgajatelj mora pružiti prikladne poticaje i aktivnosti, organizirati prostor u skladu sa zahtjevima igre te pratiti i uvažavati dječje interese tijekom dječje igre. Odgojitelj poznaje i prati razvoj svakog djeteta svoje skupine te u skladu s time planira aktivnosti i igre prilagođene dječjim potrebama te uvažava individualnost svakog djeteta. Uz osnovne ljudske potrebe, djetetu treba pružiti i uvjete za ispunjavanje potrebe za igru i učenje, a aktivnosti koje su namijenjene djeci ne smiju biti preteške niti prelagane jer se time gubi motivacija i interes djeteta.

Miljak (2009) navodi da bi se bez razvijanja mogućnosti i potencijala djeteta te uskraćivanjem mogućnosti za učenjem dogodio zastoj u dječjem razvoju, odnosno deprivacija. Upravo je iz tog razloga djetetu potrebno omogućiti slobodu i prostor za igru uz poticajne materijale i okolinu. Bogatstvo dječje igre izravno utječe na količinu znanja koje dijete stječe u igri. Najbolji primjer dječjeg učenja koje se javlja prirodno i spontano, vidi se u učenju govora. Govor se ne podučava već je dijete od najranije dobi uključeno u komunikaciju sa svojom okolinom kao njezin ravnopravan član te s vremenom i razvojem samo pokazuje prve znakove komunikacije i govora.

„Većina odgojitelja i roditelja smatra da je sve što dijete radi – igra. Istraživači pak dječje igre smatraju da dijete, u pravom smislu te riječi, relativno malo vremena provede u igri, posebice simboličkoj. Prve oblike igre, tzv. igre vježbe (koje imaju i životinje) čak ne smatraju pravom igrom već aktivnošću kojom dijete razvija neke svoje motoričke, manipulativne sposobnosti. Zato i predmeti za igru – igračke u ovoj dobi nazivaju oruđima potrebnim za normalni rast i razvoj djeteta, za hvatanje, opipavanje, trljanje, slušanje.“ (Miljak, 2009, str. 14)

Prema praćenju odnosa odgojitelja i djece u institucionalnim uvjetima, Šagud (2002, str. 15) navodi četiri mogućnosti koje odgojitelj može imati za vrijeme dječje igre ili u njoj:

- paralelni suigrač – nije u izravnoj igrovnj interakciji s djetetom u igri već se igra istodobno radi pokazivanja mogućnosti uporabe sredstava za igru,
- suigrač – igra se ili „zamišlja“ okolnosti ili aktivnosti zajedno s djetetom (djecom) i neizravno sugerira pravac igranja uz zajedničku provjeru toka igre,
- tutor – podučava i izravno usmjerava i određuje pravac igre uz dominantnu ulogu,
- predstavnik realnosti – instruiira, podučava i ukazuje na realnije rekonstruiranje stvarnosti u igri.

Odgojitelj ima značajan utjecaj na način na koji se igra odvija te na djetetovu sposobnost učenja i razvijanja za vrijeme igre. Razumijevanje različitih uloga koje odgojatelj može preuzeti tijekom dječje igre pomaže u stvaranju poticajnog okruženja koje podržava sve aspekte dječjeg razvoja.

Odgojitelj nije samo prisutan kao promatrač tijekom igre; on ili ona aktivno sudjeluje u procesu, pružajući podršku, smjernice i potrebne resurse kako bi se osiguralo da igra bude obogaćena i korisna za dječji razvoj. U interakciji s djecom tijekom igre odgojitelj može prepoznati individualne potrebe i interese te prilagoditi pristup kako bi potaknuo razvoj različitih vještina, poput socijalizacije, kreativnosti, rješavanja problema i samopouzdanja. Osim toga, odgojitelj ima ulogu u poticanju djece na samostalnost i inicijativu tijekom igre. Stvarajući poticajno okruženje i pružajući podršku, odgojitelj potiče dječju autonomiju i osjećaj vlastite vrijednosti. U igri djeca uče kako surađivati, izražavati svoje ideje i osjećaje te razvijati empatiju prema drugima.

Kako bi efikasno obavljao svoju ulogu, odgojitelj treba biti svjestan različitih stilova igre, individualnih razlika među djecom te prilagoditi svoj pristup prema potrebama skupine ili pojedinca. Osim toga, važno je da odgojitelj kontinuirano promatra, reflektira i prilagođava svoj pristup kako bi osigurao optimalno okruženje za igru i razvoj djece.

Šagud (2002) razlikuje tri uloge odgojitelja prema ponašanju u dječjoj igri:

- Pasivni promatrač

Glavna karakteristika odgojitelja u ovoj ulozi je nezainteresiranost te nastojanje da se sačuva sloboda i spontanost dječje igre. To se nije pokazalo najboljim jer se djecu ne potiče niti pohvaljuje, a odgojitelj ostaje ravnodušan u svojoj ulozi.

- Zainteresirani promatrač i suigrač

Odgojitelj u ovoj ulozi aktivno sudjeluje u igri zajedno s djecom te je ravnopravan s njima u igri. Procjenjuje kada i na koji način će se priključiti dječjoj igri, bez narušavanja postojeće strukture igre. Odgojitelj nastoji obogatiti i organizirati postojeće spoznaje djeteta te osigurati potrebne uvjete za neometano ostvarivanje igrovnog scenarija.

- Voditelj i kontrolor.

Odgojitelj koji je u ulozi voditelja i kontrolora koristi se direktivnim načinom ponašanja te pribavlja sredstva za igru, omogućava uspješnu izvedbu igre u postojećem prostoru te u igri intervenira na direktivan način, odnosno postavlja

pravila, daje upute i postavlja scenarij za izvođenje igre. Komunikacija u igri obično ima linearni tijek te je usmjerena od odgojitelja prema djetetu.

Odgojitelj ima važan zadatak poticanja djece na istraživanje igre te na izgradnju samostalnosti i slobode tijekom igre. Kako bi postigao taj cilj, treba neizravno obogaćivati dječju igru te posvetiti pažnju manje izraženim oblicima razvijanja simboličke igre kod djece.

U stručnoj literaturi nabrojane su mnoge osobine koje karakteriziraju dobra odgojitelja, a neke od najčešćih jesu: empatija, kreativnost, maštovitost i osjetljivost za probleme. Stevanović (2003) navodi da je u suvremenim odgojnim uvjetima odgojitelj organizator, motivator i suradnik u pedagoškim situacijama kojima se razvojno-humanistički program realizira sukladno potrebama psihofizičkog razvoja djece na pojedinom stupnju razvoja. Od odgojitelja se zahtijeva razmišljanje, sakupljanje, pripremanje, selekcioniranje raznih vrsta problema, praćenje djece tijekom njihova rada, praćenje razvoja određenih vještina, poznavanje tehnika rješavanja problema, poticanje zadovoljstva i motivacije pojedinog djeteta i grupe (Peteh, 2018).

Šagud (2002), prema Kramer (1994) navodi osobine dobra odgojitelja:

1. sposoban promatrati sebe kao osobu koja kontinuirano uči i ima želju pronalaziti i provjeravati različite modele bez pretenzije da unaprijed ima odgovor na sva pitanja
2. osoba s izraženom potrebom napredovanja u osobnom i profesionalnom pogledu
3. dobar promatrač i slušatelj djeteta
4. poznavatelj sredine u kojoj radi sa svim njezinim socijalnim, kulturnim i ekonomskim različitostima
5. poznavatelj zakonitosti djetetova rasta i razvoja
6. poznavatelj procesa učenja predškolskog djeteta – različitih načina i intenziteta
7. sklon postavljati pitanja o motivima djece, ostavljati zaključke otvorenima, ne žuriti, istraživati, uzimati u obzir mišljenja drugih, biti otvoren za riskantne ideje, za postavljanje pitanja, istraživanja i sl.
8. sposoban preuzeti rizik i ne opterećivati se unaprijed postavljenim planom
9. spreman na kompromis, na improvizaciju i kreativno izražavanje
10. fleksibilan – organizira prema trenutačnim potrebama.

Dobar odgojitelj nije samo promatrač već je i aktivni sudionik koji svojim angažmanom i refleksijom doprinosi djetetovu razvoju. Osmišljavajući i organizirajući prostorno-materijalno okruženje i neposrednu interakciju s djecom, odgojitelj stvara poticajne uvjete za cjelokupan

razvoj djece. Kao što navodi Badurina (2015), odgojitelji moraju biti sposobni prepoznati interese djece, prilagoditi svoje postupke i kontinuirano reflektirati o svojoj praksi kako bi podržali složene oblike dječje igre i učenja. Time se stvara okružje koje potiče kreativnost, socijalnu interakciju i emocionalni razvoj te omogućuje djeci da izrastu u kompetentne i samosvjesne osobe.

7. Zaključak

Igra je ključna aktivnost u djetetovom razvoju. Igrajući se, djeca otkrivaju, istražuju i stječu nova iskustva te uče. Igra se javlja spontano, nema određeno vremensko trajanje ni specifičan cilj koji mora ispuniti i odvija se prema vlastitim pravilima. Okarakterizirana je specifičnim stanjem zanosa, *eng.flow*, u kojem je dijete potpuno uronjeno u aktivnost s osjećajem intenzivnog fokusa i uživanja, što pridonosi kognitivnom razvoju i emocionalnoj dobrobiti djeteta. Prema društvenoj razini, igra se dijeli na samostalnu, promatračku, usporednu, povezujuću i suradničku. Prema spoznajnom razvoju djeteta dijeli se na funkcionalnu, simboličku, igru s pravilima i konstruktivnu igru. Igra donosi brojne dobrobiti, uključujući slobodu, sigurnost, mogućnost istraživanja i stvaranje vlastitih pravila, te pruža priliku za ponovno proživljavanje iskustava iz okoline u sigurnom okružju. Također, igrom se osigurava osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit, kao i obrazovna i socijalna dobrobit djeteta, kako je navedeno u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Bogatstvo igre utječe na cjelokupan razvoj djeteta te omogućuje zadovoljavanje dječjih potreba za kretanjem, istraživanjem, otkrivanjem i učenjem o svijetu oko sebe.

U ranoj i predškolskoj dobi igra se može nazvati osnovnim alatom za učenje i stvaranje znanja kod djeteta, a kognitivni procesi koji se javljaju tijekom igre ne razlikuju se od onih prisutnih tijekom formalnog učenja. Prema Piagetovoj teoriji, razlikuju se četiri etape razvoja dječjeg mišljenja, koje uključuju senzomotoričku fazu, predoperacijsku fazu, fazu konkretnih operacija i fazu formalnih operacija. Dijete najbolje uči temeljem vlastitog iskustva, stoga mu je potrebno pružiti priliku da samostalno kreira proces učenja istražujući, postavljajući pitanja i pružajući vlastita rješenja i odgovore.

U procesu dječje igre i učenja značajan je utjecaj odraslih osoba u djetetovoj okolini. Obitelj kao prva i osnovna zajednica djetetu pruža sigurnost, toplinu i prvi kontakt s okolinom. Igra između roditelja i djeteta dijeli se na interpersonalnu igru i igru s objektima.

U vrtićkom okruženju prisutan je odgojitelj koji prati razvoj djeteta te omogućuje materijale za igru i organizira prostor i vrijeme za igru. Odgojitelj u dječjoj igri može imati ulogu paralelnog suigrača, suigrača, tutora te predstavnika realnosti. Prema ponašanju odgojitelja za vrijeme dječje igre razlikujemo uloge pasivnog promatrača, zainteresiranog promatrača i suigrača te voditelja i kontrolora. Dobar odgojitelj odlikuje se kontinuiranim učenjem, usavršavanjem i dopunjavanjem svojim znanja, promatranjem i slušanjem djeteta, poznavanjem zakonitosti dječjeg razvoja, postavljanjem pitanja, otvorenosti za drugačije viđenje i novine te fleksibilnošću u radu.

Sociokulturna teorija L. S. Vygotskog dodatno naglašava važnost socijalnih interakcija i kulturnog konteksta u razvoju dječjeg mišljenja i učenja. Vygotsky je smatrao kako se mišljenje, jezik i rasuđivanje razvijaju u socijalnoj interakciji s drugima, posebice s roditeljima. Prema Vygotskom, kulturni razvoj se pojavljuje na socijalnoj razini i na individualnoj razini – između ljudi i unutar djeteta. Vygotskyjeva teorija internalizacije i teorija zone proksimalnog razvoja pružaju duboko razumijevanje procesa utjecaja socijalne interakcije i kulturnog konteksta na kognitivni razvoj djece te uloge odraslih u učinkovitom podržavanju toga razvoja. Igra je ključna za cjelokupan dječji razvoj, ona omogućuje djetetu da razvija socijalne, kognitivne, emocionalne i motoričke vještine. Igrom djeca stječu iskustva, istražuju svijet oko sebe, razvijaju kreativnost i stvaraju temelje za budući uspjeh u učenju i životu. Sve navedeno igru čini vitalnim dijelom odgoja i obrazovanja djece ali i ključnim sadržajem djetinjstva te bi kao takva trebala biti prepoznata i podržana.

Literatura

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Badurina, P. (2015). Odgojitelj i simbolička igra. *Napredak*, 156 (1-2), 47-75.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Svetlost.
- Dobrobit djeteta*. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 12. 6. 2024. [dobrobit djeteta - Hrvatska enciklopedija](#)
- Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Goswami, U. (2015). *Children's cognitive Development and learning*. Cambridge: Cambridge Primary Review Trust.
- Howard, J. (2017). Mary D. Sheridan's Play in Early Childhood: From Birth to Six Years . Routledge.
- Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Kosinac, Z. (2011). *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine*. Split: Sveučilišna knjižnica u Splitu.
- Millar, S. (1972). *The Psychology of Play*. New York: Penguin Books.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje NN 10/97 (NN 05/15)* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Nenadić, M. (2011). *Sociologija Detinjstva*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Peteh, M. (2018). *Radost igre i stvaranja*. Zagreb: Alinea.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, And Imitation In Childhood*. New York, NY: Norton.
- Pursi, A., Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 44-56.
- Rajić, V., & Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64(4), str. 603-620.

- Rogulj, E. (2014). Influence of the New Media on Children's Play. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.No.1), 267-277.
- Rogulj, E. (2022). *Dijete u digitalnom okruženju*. Zagreb: Školska knjiga
- Russ, S. (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
- Stevanović, M., Stevanović, D. (2004). *Predškolsko dijete za budućnost*. Varaždinske toplice: Tonimir.
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2008). Parents' role in fostering young children's learning and language development. Dostupno na: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=3c1bf6d7e0b6404227e6a9da97cf7836cdf85868>
- Učenje*. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Pristupljeno 17.6.2024. [učenje - Hrvatska enciklopedija](#)
- Vasta, R.; Haith, M. M.; Miller, S. A. (2000). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner J.S., Ross, G.(2006).The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17(2). 89-100.

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.

(vlastoručni potpis studenta)