

Igra i istraživanje djece predškolske dobi

Jelenić, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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:147:527757>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-29**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

ANA JELENIĆ

DIPLOMSKI RAD

IGRA I ISTRAŽIVANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Zagreb, rujan 2018.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
ZAGREB**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ana Jelenić

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Igra i istraživanje djece predškolske dobi

MENTOR: doc.dr.sc Marina Đuranović

Zagreb, rujan 2018.

Predgovor

Zahvaljujem se svim profesorima i asistentima koji su tijekom studiranja prenosili svoje znanje i iskustva koje će mi pomoći u daljnjem radu. Isto tako, zahvaljujem svojim kolegicama koje su mi uljepšale ove dvije godine i učinile da odlazak na fakultet bude zadovoljstvo.

Posebno se zahvaljujem svojoj mentorici Marini Đuranović na pomoći i razumijevanju koje mi je pružila tokom pisanja ovog rada. Zahvaljujem se također kolegicama odgajateljima (Augustini Čuljak, Doris Dragosavac, Barbari Kaić, Žaneti Macan, Jadranki Matijašević Banković, Jasminki Mešić, Rozani Radolović, Paoli Rojnić, Sonji Savić, Sandi Vidaković, Snježani Vukelić), te stručnim suradnicima (pedagogici Lorijani Knapić, psihologici Ani Juhas, defektologici Verici Degoriciji Maričić, zdravstvenoj voditeljici Martini Peruško) i ravnateljici Dječjih vrtića Pula Marizi Kovačević koji su mi bili velika podrška ovih godina. Isto tako, zahvala ide svom tehničkom osoblju u dječjem vrtiću. Velika zahvala ide mojoj obitelji i prijateljima koji su vjerovali u mene, podupirali me i bodrili i tjerovali da idem dalje.

Sažetak

Roditelji su prvenstveno djetetu najbolji učitelji jer ga poznaju bolje od bilo koga drugoga. U toploj interakciji između članova obitelji izgrađujemo osjećaj pripadnosti. Odgajatelj u vrtiću treba voditi računa o potrebama, interesima i mogućnostima djece. Dijete svakodnevno istražuje, a za to mu je potrebno bogato okruženje i materijali koji ga potiču na razne aktivnosti. Veliku važnost u vrtiću ima sudjelovanje djece u projektu koji doprinosi proširivanju njihovog znanja kroz raznovrsne sadržaje i aktivnosti. Rad na projektu jedan je od oblika prirodnog integriranog učenja djece. Odgajatelj treba dobro razumijeti djecu, poticati tijekom aktivnosti i pružiti im adekvatnu podršku. U radu će biti prikazana pet projekta: „Promet- pravila ponašanja u prometu“, „Vremenske prilike“, „Zubi“, „Od sjemenke do ploda“ i „Svemir“ koji su provedeni u dječjem vrtiću koji se nalazi u gradu Puli.

Ključne riječi: igra, istraživanje, odgajatelj, poticajno okruženje, rad na projektu, roditelj

Summary

Parents are primarily child's best teachers, because they know him better than anybody else. In a warm interaction between members of a family, we build a feeling of belonging. Kindergarten educator has to take childrens' needs, interests and possibilities into account. A child explores on a regular basis, and for that he needs rich environment and materials which will inspire him to do different activities. In kindergarten, children's participation in projects which contribute to widening of their knowledge through various subjects and activities, holds a great importance. Work on project is one kind of natural integral children's learning. An educator has to understand children well, encourage the course of activities, and offer them an adequate support. In this paper, five projects will be demonstrated: "Traffic – rules of behaviour in traffic", "Weather conditions", "Teeth", "From seed to fruit", and "Space", all of which were conducted in kindergarten in the city of Pula.

Key words: game, research, educator, stimulating environment, work on a project, parent

Sadržaj

1. UVOD	1
2. IGRA KROZ POVIJEST	2
2.1. Što je igra ?	5
2.2. Pokušaj definiranja pojma igre	6
2.3. Vrste igara	7
2.4. Uloga igre u razvoju djece	12
3. IGRA I STVARALAŠTVO	16
4. ULOGA ODRASLIH U DJEČJOJ IGRI	18
4.1. RODITELJI U DJEČJOJ IGRI	18
4.2. ODGAJATELJ U DJEČJOJ IGRI	21
5. ISTRAŽIVANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI	24
6. PRIMJERI IZ PRAKSE	29
6.1. Projekt: Promet (Pravila ponašanja u prometu)	29
6.2. Projekt: Vremenske prilike	31
6.4. Projekt: Od sjemenke do ploda	40
6.5. Projekt: Svemir	41
7. ZAKLJUČAK	44
8. LITERATURA	45
Izjava o samostalnoj izradi rada	47

1. UVOD

Igra je spontana dječja aktivnost koja proizlazi iz unutrašnje djetetove potrebe. Dijete u igri pokazuje ono što misli i doživljava, a to često vidimo u imitativnim igrama. O igri se govori već u davnoj prošlosti, a do danas imamo različite podjele igre. Autori najviše igru dijele na tri područja: simbolička igra, funkcionalna igra i igra sa pravilima.

Klarin (2017) navodi da igra ima važnu ulogu u socijalnom, emocionalnom, tjelesnom i kognitivnom razvoju. U stvaralačkoj igri djeca su maštovita, kreativna i spontana. Odrasla osoba ima važnu ulogu u igri jer se s djetetom bolje upoznaje i rješava situacije koje bi mogle djelovati nepoželjno na cjelokupni razvoj djeteta. U vrtiću dijete provodi puno vremena igrajući se i istražujući pa mu je zbog toga važno kvalitetno okruženje, a kvalitetno okruženje omogućuje djeci da svoje znanje aktivno stječu aktivnostima inicirajući samoorganizaciju. Prostor koji promovira različite raznovrsne oblike komunikacije i interakcije doprinosi procesu njihova učenja.

Odgovitelji bi trebali svakodnevno dokumentirati djecu kako bi se stvorila što cjelovitija slika o njihovim interesima, aktivnostima, mogućnostima i kompetencijama pa tim putem lakše dolaze do razumijevanja dječjeg procesa učenja i razvoja.

Djeca se u aktivnostima mogu samostalno razvijati i često nije potrebno sudjelovanje odgajatelja. Rad na projektu djeci je od iznimne važnosti jer rade vlastitim interesom određenu temu tijekom projekta, a rezultat je da postaju svjesna svog razmišljanja i učenja, te otkrivaju put kojim su se razvijala. U projektima o kojima ćemo nešto kasnije govoriti, vidjeti ćemo na koje su načine djeca obogatila svoje znanje i koji je bio važan faktor tog produkta. Roditelji i odgojitelji radi projekta više su upečatili odnos jer su imali priliku zajedno sistematski raditi na poboljšanju kvalitetnije budućnosti djece.

2. IGRA KROZ POVIJEST

„Igra je starija od kulture; jer koliko god pojam kulture bio nedovoljno omeđen, on u svakom slučaju pretpostavlja ljudsko društvo, a životinje nisu čekale ljude da ih tek ovi nauče igranju“ (Huizinga, 1992:9).

Sva glavna obilježja igre se ostvaruju već u igri životinja. Promotrimo li mlade pse ili mačke tijekom igre, vidimo kako se ponašaju zaigrano i veselo, sva obilježja igre se već i tu prepoznaju. Drže se pravila da svom bratu ne odgrizu uho ili ga ozlijede. Pretvaraju se da su ljuti, te u svemu tome nalaze vrlo mnogo zadovoljstva i rasonode. Po tome vidimo da je igra više nego fiziologijska pojava ili fiziologijski uvjetovana psihička reakcija. Ona je veoma smisljena funkcija. U igri kao smislenoj funkciji odvija se nešto što je drugačije od pukog preživljavanja i borbe za život .

„Povlačeći crtu između igre životinja i humane igre čini nam se važnim naglasiti: Dijete je primarno socijalno biće, ono se razvija i raste na slojevima kultura. Okruženo je predmetima koji su oblikovani kulturom, znakovnim sustavom koji je rezultat kulturno-povijesnog razvoja, specifičnom ljudskom interakcijom itd.“ (Duras, 2011:16).

Platon igru promatra kao oblik kretanja i način učenja, a za djecu do sedme godine života je zamislio sistem predškolskog odgoja. Aristotel također, vidi igru kao oblik kretanja, te smatra da ne smije biti ni suviše laka ni suviše zamorna. J. Locke smatra igru kao odmor od učenja, a Komensky najviše cijeni igru roditelja i djece, te traži da djeca obilaze okolinu, pitaju, promatraju i traže odgovore za sve što ih interesira u neposrednom doticanju s okolinom (Stevanović, 2000).

Freud (1908) je prvi formulirao psihoanalitičku teoriju igre. Govorio je kako prve tragove imaginativne aktivnosti susrećemo u djetinjstvu jer dijete tada preuređuje stvari koje pripadaju njegovom svijetu. Smatra da dijete razlikuje stvarnost od igre, a kad odraste napušta vezu sa stvarnim objektima i tada počinje fantazirati.

Kratak povijesni prikaz igre kroz različita vremenska razdoblja prikazao je Huizinga (1992) u svom djelu Homo ludens o podrijetlu kulture u igri.

U povijesti je igra imala važnu ulogu u rimskoj kulturi, srednjem vijeku, renesansi, baroku, rokokou, romantizmu, ali i u devetnaestom stoljeću faktori igre postaju sve potisnutiji.

Na prvi pogled nam se činilo da starorimsko društvo pokazuje manje igračkih obilježja nego helensko.

U poviku „panem et circenses“ što bi značilo „kruha i igara“ najviše se jasno očitavao igrački element rimske države. Narod je od države zahtijevao kruha i igara jer bez igara rimsko društvo nije moglo živjeti.

Igre su za rimsko društvo bile temelj opstanka kao i hrana. Puk nije imao velika prava, no na igre je imao sveto pravo, te ih je gledao kao na nešto što pod nikakvu cijenu ne smije izgubiti. Njihova prvotna funkcija nije bila samo svečano slavlje zbog sreće društva, već im je funkcija bila snaženje i učvršćenje buduće sreće i to putem svetog cilja. Značenje igre kao faktora rimske kulture potvrđuje osobito činjenica da je amfiteatar unatoč svemu zauzimao veoma važno mjesto u svakom gradu.

Amfiteatar je posebna vrsta javne građevine u kojima su se održavale gladijatorske igre u sklopu kojih su rimski građani organizirali i ispunjavali svoje slobodno vrijeme. Oblik amfiteatra je dvostruko polukružno gledalište grčkog i rimskog kazališta, koji daje optimalnu mogućnost praćenja gladijatorskih borbi između divljih i razjarenih životinja. Borba s bikovima temeljna je funkcija španjolske kulture, to jest nastavljanje rimskih ludusa sve do današnjeg dana. Isto tako, bile su razne parade i drugi omiljeni oblici zabave u rimskom svijetu. Najpoznatiji amfiteatri su rimski Kolosej i amfiteatri u Veroni i Pompejima (Italija), pulska Arena i amfiteatri u El Džemu (Tunis), te u Nimesu i Arlesu (Francuska) (Nepoznati autor, n.d.).

Iz igre su proizašli zakoni, vrijednosti, umjetnosti, običaji koji stvaraju kulturu.

Život srednjeg vijeka ispunjen je igrom. U nekim trenucima to je razuzdana pučka igra prepuna poganskih elemenata, a u drugim trenucima krasna viteška igra. Srednjovjekovna kultura više nije bila arhaična, ona je tek imala preraditi baštinjenu kršćansku i antičku građu. Samo ondje gdje nije izrasla iz korijena antike, gdje je nije pothranjivalo kršćansko ili grčko-rimsko misaono blago, samo je ondje bilo mjesta stvaralačkom djelovanju igračkog faktora. To se događalo kada se srednjovjekovna kultura nadograđivala na keltsko germansku ili na stariju domaću predaju, a to je bilo u počecima viteštva. U područjima školstva i pravosuđa

utjecaj igračkog raspoloženja na srednjovjekovni duh još je uvijek izvanredno velik. Srednji vijek nije bio toliko mračan jer je svijetlio kroz igru. Igra je zabavljala narod.

Ako je ikad neka izdvojena elita život pokušala shvatiti u sklopu savršene umjetničke igre, tada je to bilo u renesansi. Uvijek valja podsjećati na to da igra ne isključuje ozbiljnost.

Duh renesanse bio je daleko od lakomislenosti i neozbiljnosti, a živjeti po uzoru na starinu smatrao je svetom ozbiljnošću. Posvemašnji duhovni stav renesanse bijaše igra. Sav sjaj renesanse je vedra i svečana maskerata ukrašena maštovitom i idealnom prošlošću.

Uz naziv humanizam obično vezujemo manje raznobojne, ali nekako ozbiljnije ideje nego uz naziv renesansa. Ono što smo o karakteru igre rekli za renesansu, možemo reći da vrijedi i za humanizam. Humanisti su imali formuliran život i obrazovni ideal.

U sedamnaestom stoljeću s obzirom na njegov igrački sadržaj, kao predmet istraživanja pojavljuje se pojam baroka i to u stilskom značenju. Barok kao opća stilska osobina koja dolazi do izražaja u graditeljstvu i kiparstvu, već je svojstvena i pjesništvu, slikarstvu, filozofiji, politici i teologiji toga doba. Teško da se u kasnijim epohama europske kulture može naći element koji toliko snažno odaje igrački impuls kulture kao što je to vlasulja koju su nosili u sedamnaestom i osamnaestom stoljeću. Ona znači težnju opuštanja, lakoći, hotimičnoj nemarnosti, bezazlenoj prirodnosti, koja se u toku osamnaestog stoljeća suprotstavlja krutosti i kićenosti. Vlasulju kao dugotrajnu modu ne možemo svrstati nikamo drugdje nego u javno manifestiranje igračkog čimbenika kulture. U razdoblju rokoka igra se toliko rascvjetava. Zanimljivo je da su umjetnici upravo u igri pronašli elemente koje bi rado posudili, a još je zanimljivije to što, tako jedno ozbiljno stoljeće, koje obiluje politikom i filozofijom baš u igri vidi sredstvo izražavanja. Potreba za sentimentalnom mišlju i sentimentalnim životom nije mogla izaći posve duboko. Što se više približavamo vlastitom kulturnom razdoblju, teže možemo suditi o sadržaju igračkih pobuda. Sve se više možemo pitati je li to igra ili zbilja, a također se miješa ponekad i pomisao na hinjenje i ukrašavanje.

Romantizam kao ozbiljno stoljeće posuđuje elemente igre za svoje izražavanje. Devetnaesto stoljeće kao stoljeće industrijske revolucije, općeg društvenog napretka u smjeru znanosti, unaprjeđivanja proizvodnje, rada, blagostanja, i doba kada su se polako gasili ideali koji su vrijedili u stoljećima prije, kao što je filozofija, politika i umjetnost. Sve se gledalo kroz prizmu razuma i znanosti, te nije više bilo mjesta za zanos koji je važan element u igre. Sva važna misaona strujanja bila su uperena protiv faktora igre u društvenom životu. Rad i

proizvodnja postaju idolima, a faktor igre biva snažno potisnut u pozadinu. Igra posjeduje vlastitu unutrašnju motivaciju da oslobađa od napetosti.

Motivacija dovodi do dječje radoznalosti i daje mnogo veće odgojne efekte od svih drugih metoda i strategija kojima se koristimo u odgoju djece. Dok se dijete igra ne treba ga zaustavljati jer to mu narušava koncepciju igre.

„Igra kao multifunkcionalna aktivnost stvara napetost, uzbuđenje i ostvaruje se u specifičnim verbalnim i neverbalnim komunikacijama (signali, dogovori, pravila, poruke, zahtjevi). Igra je unutar motivirana pa je zato uvijek slobodna, otvorena i vrijedna za djecu.“ (Stevanović, 2000: 227)

2.1. Što je igra ?

Šarić (1996, prema Pećnik i Starc, 2010) navodi da je igra je spontana i slobodna aktivnost koja proizlazi iz unutrašnje djetetove potrebe. Prerađena je stvarnost u skladu s dječjim doživljajem. U igri se dijete izražava i potvrđuje jer ona je snaga koja ga upućuje na nove aktivnosti. Igra je ogledalo u kojem se odražava što dijete želi, misli i osjeća. Igra je lakši način u kojem dijete može izraziti svoje brige, strahove i ljutnju.

Winnicot (2004) navodi da se u djetinjstvu igra, rad i učenje isprepliću i svi zajedno daju efikasne rezultate. Igra je važna u svakoj odgojnoj skupini jer dijete u sobi dnevnog boravka ili u drugim prostorijama u kojima boravi u vrtiću spoznaje sebe i izgrađuje svoju individualnost. Dijete se može igrati samo ili s drugom djecom. Igra može biti spontana, to jest izazvana potrebama djeteta, ali može biti i nametnuta. Većina djece se instinktivno želi igrati, a pomoću mašte imaju kontrolu nad svojim svijetom. Dijete ima potrebu za igrom kao što ima za hranom, osjećajem sigurnosti i ljubavi.

U igri je često riječ o međuigri osobne psihičke realnosti i doživljaja kontrole nad stvarnim objektima. O igri govorimo onda kada su se formirale osnovne senzo-motoričke koordinacije koje omogućuju manipulaciju i radnju predmetima. Razvoj senzornog aparata od početka povezan je uzajamnim djelovanjem djeteta i odraslih koji o njemu brinu. Dijete se razvija putem igre te je ona temeljna aktivnost djetinjstva koja pruža zabavu i zadovoljstvo (Petroci, Vranko i Rebac, n.d.).

Putem nje iskušavaju se različiti aspekti socijalnog, emocionalnog, tjelesnog i spoznajnog razvoja. Sva djeca prolaze kroz iste faze, ali individualnim tempom. U igri se treba fokusirati na ono što dijete može, a ne na ono što ne može. Način poticanja treba biti u skladu s mogućnostima djeteta jer preveliki zahtjevi djeluju destimulativno. Premali zahtjevi nisu izazov jer zahtjevi moraju biti za nijansu veći od onoga što dijete zna (Pavlič, n. d.).

2.2. Pokušaj definiranja pojma igre

Postoje mnoge definicije o igri jer igra je fenomen koji se ne može u potpuno obuhvatiti jednom operacionalnom definicijom. „Igra nema ciljeva kojima služi, ona svoj smisao ima u samoj sebi. Igra nije radi nekog budućeg blaženstva, ona je u sebi već sreća“ (Duran, 1995:16).

Igra je predmet proučavanja psihologije, antropologije, etnologije, sociologije, pedagogije itd. Piaget (prema Duran,1995) promatra igru kroz kognitivni razvoj i povezuje ju sa strukturom misaonih aktivnosti, kao multifunkcionalnu, nejednoznačnu, nespecializiranu aktivnost. Vigotski igru predstavlja kao zonu idućeg razvoja djeteta, a Frobel smatra igru kao početak dječjeg razvoja i obrazovanja (prema Stevanović, 2000).

Matejić (1978, prema Duran, 2011) navodi da je igra otvorena, vanjska (praktična) aktivnost djeteta, a njezine karakteristike su:

1. Igra je simulativno ponašanje sa sljedećim odlikama:

- divergentnost (organizacija ponašanja na nov i neobičan način)
- nekompetentnost (ne obuhvaća dostizanje specifičnog cilja, sažeto i skraćeno ponašanje)
- neadekvatnost (ponašanja nesuglasno datoj situaciji)

2. Igra je autotelična aktivnost, iz čega slijedi:

- da posjeduje vlastite izvore motivacije
- da je proces igre važniji od ishoda akcije
- dominacija sredstava nad ciljevima
- odsutnost neposrednih pragmatičnih učinaka

3. Igra ispunjava privatne funkcije igrača,tj.:

- oslobađa od napetosti, rješava konflikt;
- regulira fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj;

4. Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa, iz čega slijedi:

- igra se javlja u odsutnosti neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji;
- u stanju usmjerene psihičke tenzije

Csicszentmihaly (1979, prema Duran,2011) navodi da igru prati specifičan zanos, a to je stanje u kojem akcija slijedi akciju prema određenoj unutrašnjoj logici kojoj naizgled nije potreban udio svijesti. Drugi autori tvrde kako je bit igre u posebnom uzbuđenju ili budnosti koji se rađaju u igri, a svoje opise prevode na neurološke pojmove kao npr. Schulz (1979, prema Duran, 2011) određuje igru kao modulaciju budnosti.

Reynolds (1976, prema Duran, 2011) govori da je igra sustav čiji je output privremeno izdvojen od normalnog inputa. To znači 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“.

Stevanović (2004) navodi kako nedostatak igre u životu predškolskog djeteta može biti štetan za djetetov psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj. Ignoriranje igre dijete tjera da se zatvara u vlastiti svijet, neshvaćeno i neprihvaćeno. Dječji razvoj ovisi o kvaliteti, kvantiteti i raznovrsnosti dječjih igara.

2.3. Vrste igara

Starc i sur. (2004) navode da igru predškolskog djeteta možemo opažati s obzirom na dvije razine, a to su spoznajna i društvena razina igre. U spoznajnu razinu igre ubrajamo funkcionalnu i konstruktivnu igru, igru pretvaranja i igre s pravilima. U funkcionalnoj igri dijete razvija svoje sposobnosti i funkcije, dok se u konstruktivnoj služi predmetima, barata njima s namjerom da nešto stvori. U igrama pretvaranja djeca koriste predmet ili osobu kao simbol nečeg drugog, a igre s pravilima se igraju prema unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima.

Starc i suradnici (2004) društvenu razinu igre dijele na: promatranje, samostalnu igru, usporednu igru, usporedno-svjesnu igru, jednostavnu socijalnu ili povezujuću igru, komplementarnu i uzajamnu igru te suradničku igru

U prvoj razni dijete promatra druge kako se igraju te se u igru ne uključuje. U samostalnoj igri dijete se isto tako, ne uključuje u igru s drugom djecom, ali se nezavisno igra. Usporedna igra je vrsta igre u kojoj se djeca igraju jedno pokraj drugog sa sličnim materijalima, ali bez stvarnog druženja. U usporedno - svjesnoj igri djeca priznaju prisutnost djeteta uspostavljajući kontakt očima, dok u jednostavnoj socijalnoj ili povezujućoj igri djeca započinju razgovor, izmjenjuju igračke, smiješe se i slično.

Vrsta socijalne aktivne igre je komplementarna i uzajamna igra u kojoj dijete uzima i daje, a suradnička igra je igra u grupi koja je nastala radi obavljanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja.

Prateći društveni aspekt igre, djetetov napredak od samostalne do suradničke igre, možemo promatrati kao teoretski model, ali prijelaz iz jedne faze igre u drugu (npr. samostalne u usporednu ili pak suradničku) nije za svu djecu jednak (Starc i sur., 2004).

Spoznajna se složenost igre mijenja s dobi djeteta, pa tako funkcionalna igra npr. postoji i u jednogodišnjaka i u šestogodišnjaka, ali ona se razlikuje onoliko koliko se oni razlikuju i u ukupnom razvoju.

Steinberg i Meyer (1995, prema Starc i sur. 2004) navode da su neka djeca sklonija konstrukciji i građenju, a druga simboli i dramatizaciji. Kod neke djece prisutna su oba stila, a s dobi se počinju razvijati preferencije stila. Djeca koja imaju pozitivniji odnos prema svijetu oko sebe, koja su više prosocijalna od svojih vršnjaka, koja su sklonija angažmanu u društvenim i simboličkim igrama više su zaigranija od drugih.

Starc i sur. (2004) navode razvoj dječje igre u pojedinim razdobljima, a započinju s razdobljem od tri do šest mjeseci. U dobi od tri do šest mjeseci dominira funkcionalna igra u obliku ponavljanja motoričkih shema. Funkcionalna igra važna je za dob djece od šest do dvanaest mjeseci jer dijete tada u igri opipava, razgledava, okreće, stavlja predmete u usta, gura po podu i drugo. U ovoj dobi započinje društvenost u igri, oponašanje, igre skrivanja, tjelesne komunikacije s drugim djetetom, ali traje vrlo kratko. Isto tako, funkcionalna igra dominira u dobi od jedne do dvije godine a tada je težište na uvježbavanju uspravljanja, hodanja, bacanja, ponavljanja zvukova, govorne igre i slično. U ovoj dobi pojavljuje se konstruktivna igra u kojoj dijete barata predmetima s namjerom da nešto stvori, a u igri pretvaranja ili simboličkoj igri djeca koriste predmet ili osobu kao simbol nečeg drugog. Dijete u dobi od dvije do tri godine povezuje i slijedi redoslijed realnih aktivnosti, a u igri pretvaranja preuzima samo elemente radnje. Nakon treće godine zbog spoznajnog razvoja

igre postaju složenije, a sve je više naglašena emocionalnost pa u igri može doći do imaginarnog prijatelja. Kako dijete raste povećava se kreativnost i širi se sadržaj igre, sve je više planiranja, ali i prekidanja fiktivne razine igre da bi se dogovorilo kako se treba ponašati u ulozi. Djeca u tim složenim igrama dijele pravila, improviziraju događaje i razgovore, materijale i sve što je doživljeno u svakidašnjem životu. Povećava se suradnja, ali dolazi do prvih konflikata jer dijete mijenja plan i karakter igre prema raspoloženju. Sve više djeca vole igre koje zahtijevaju sudjelovanje većeg broja odraslih i djece. Igre traju i po nekoliko sati, a mogu se ponavljati danima.

Igrovna raznolikost u literaturi najčešće se razvrstava u tri kategorije:

- funkcionalna igra
- simbolička igra
- igra s pravilima (Duran,1995)

Funkcionalna igra je igra novim funkcijama koje u djeteta sazrijevaju - motoričkim, osjetnim i perceptivnim te je određena ranom socijalnom interakcijom. Piaget smatra da funkcionalna igra, kao i senzomotorička inteligencija, nastaje u dodiru djeteta s fizičkom okolinom.

Simboličku igru većina razvojnih psihologa promatra kao razvojni fenomen, i to u kontekstu općeg psihičkog razvoja ili u kontekstu posebnih segmenata psihičkog razvoja djece (Duran, 1995).

Piaget (1962, prema Duran, 2011) navodi kako simbolička igra predstavlja izraz forme neadekvatnog mišljenja, te da je bit igre asimilacija ili primat asimilacije nad akomodacijom. Freud polazi od opće pretpostavke da je svako ponašanje određeno impulsima ega i da, a u igri vlada „ princip zadovoljstva“.

Simbolička igra veže se uz razvoj kompetencija i stvaralaštvo jer u sebi uključuje radnju. U simboličkoj igri dijete samostalno uči kako se aktivnosti i realni predmeti mogu zamjenjivati simbolima (igračkama i simboličkim aktivnostima), a kasnije se mogu učinkovitije zamjenjivati riječima. Dijete uči čineći, igrajući se i sudjelujući u igri koju organiziraju druga djeca ili on sam.

Vigotski, Elkonin, Leontjev, Zaporožec i drugi ruski autori simboličku igru razmatraju pod nazivom igra uloga.

Elkonin (1975, prema Duran 2011) navodi da je igra uloga je aktivnost u kojoj dijete, motivirano željom prvo uzima ulogu odraslog, a drugo stvara igrovnu situaciju putem prijenosa značenja s jednog predmeta na drugi. Isto tako, uvjetno prikazuje djelatnost odraslih, modelirajući motive, ciljeve i norme odraslih.

Simboličke igre imaju svoj proces, sadržaj, uloge, a predmeti uvjetno označavaju realne predmete. Simbolička igra ima važnu ulogu u psihičkom razvoju djece.

Berk (2007, prema Klarin, 2017) navodi nekoliko razvojnih promjena koje obilježavaju simboličku igru:

- S vremenom se igra sve više odmiče od stvarnih životnih iskustva s kojim dijete dolazi u doticaj.
- S dobi igra postaje manje usmjerena na samoga sebe.
- Igra postupno obuhvaća složenije kombinacije shema. Kombiniranje shema u sve složenije cjeline u igri s vršnjacima rezultira sociodramskom igrom. Sociodramska igra javlja se u dobi od dvije i pol godine i s dobi postaje sve češća. Također s dobi sociodramska igra sadrži vrlo složene odnose među različitim ulogama.

Za igre s pravilima Piaget kaže da se rijetko javljaju u dobi od četiri do sedam godina, te da uglavnom pripadaju razdoblju od sedam do jedanaest godina, a zadržavaju se tijekom cijelog života. Igre s pravilima su igre s intelektualnim i senzomotoričkim kombinacijama u kojima djeca nisu toliko slobodna kao u drugim vrstama igara. U tim igrama slijedi se određen tok, a od djece iziskuju veću koncentraciju. Djeca jače aktiviraju svoj um, proširuju i obogaćuju znanje jer moraju pamtit i određen sadržaj i pravila igre (Duran, 1995).

„Igre s pravilima najčešće se odnose na motoričke sheme ljudskog ponašanja (igre ravnoteže, skakanja, preskakanja), aktivne sheme, opći obrasci interakcije i komunikacije igre skrivanja i pronalaženja), kao i opće obrasce govornog ponašanja (pitalice, igre dijaloga)“ (Stevanović, 2000: 238).

Pridržavanje pravila vodi do razvoja samokontrole koja je preduvjet za učenje. „Igre s pravilima omogućuju djetetu isprobavanje različitih oblika suradnje, natjecanje, pobjeđivanje i gubljenje“ (Klarin, 2017:34).

Duran (1995) navodi da igra ima specifičnu ulogu u kojoj dijete angažira sve svoje mogućnosti te pronalazi one igre koje anticipiraju njegov psihički i tjelesni razvoj.

Ona nije samo područje socijalizacije i učenja, već je sociokulturna realnost sa svojom tradicijom, strukturom i funkcijom.

Igra je kontinuirana i kompleksna aktivnost djeteta predškolske dobi, za razliku od odraslih osoba kod kojih je igra selektivna, usmjerena na zabavu i sadržajno provođenje vremena. Dijete igrom eksperimentira s različitim materijalima, uči putem pokušaja i pogreške te razvija osjećaj sigurnosti, samopoštovanja, samokontrole, humane komunikacije i samostalnosti. Riječi i predmeti dobivaju nova značenja, a dijete bolje upoznaje sebe i život okoline (Stevanović, 2000).

Djeca imaju često problema s odvajanjem od roditelja u procesu adaptacije na vrtić ili jaslice. Separacijski strah može trajati i duži period, a igra u tome značajnu ulogu. Neka djeca će u početku promatrati što rade druga djeca, na koji način se igraju, s čime se igraju i slično. Često će poželjeti raditi ili imati igračku kao što ima drugo dijete pa će tada započeti zajednička ili pojedinačna igra. Svako dijete ima potrebu za kretanjem i igrom, a ako mu se to omogući prije će se adaptirati.

Hughes (2002, prema Klarin, 2017) govori o tipologiji dječje igre, koja je složenija i sadrži šesnaest tipova igara:

- Simbolička igra – igra uz kontrolu.
- Gruba igra – odnosi se na naguravanje, šakljanje, diranje, ne odnosi se nužno na tuču.
- Sociodramska igra – sadrži realna iskustva (igranje mame i tate).
- Socijalna igra – suradnička igra u kojoj djeca razgovaraju i pokušavaju postići zajednički cilj.
- Kreativna igra – dijete konstruira nove odnose među starim elementima, koristi imaginaciju.
- Igra komunikacijom – uključuje igre riječima, pantomimu.
- Dramska igra - sudjelovanje u dramskom događaju u kojem dijete ne mora biti direktno uključeno.
- Lokomotorna igra – primarno uključuje motoriku.
- Duboka igra - dijete razvija vještine za preživljavanje i suočavanje sa strahom.
- Istraživačka igra - uključuje manipulativno ponašanje kao što je bacanje, lupanje, rukovanje s predmetima.
- Igre fantazije – dijete rekreira stvarnost na svoj način.

- Imaginarna igra - igra u kojoj konvencionalna pravila ne moraju biti korištena.
- Majstorske igre – igre izvan kuće kao što su kopanje rupa ili gradnja tunela.
- Igre objektima – korištenje fizičkih vještina, koordinacije osobito u osmišljavanju novih oblika korištenja starih objekata.
- Igranje uloga - dijete ulazi u različite uloge i to najčešće uloge odraslih.
- Rekapitulacijska igra - igra koja djetetu omogućuje istraživanje porijekla, povijesti.

Osnovno obilježje igre je sloboda, a čovjek se igra od rođenja do smrti. S vremenom se mijenjaju sadržaji i ciljevi igre. Kad se djeca nalaze u prirodi traže slobodu, postaju znatiželjna i pomalo buntovna jer pokušavaju savladati prepreke na koje nailaze. U nekim igrama postoje pravila koje djeca moraju naučiti poštovati, a ta pravila služe kao regulator tijekom igre jer ograničenja moraju postojati da ne bi došlo do povrede.

2.4. Uloga igre u razvoju djece

Dijete se spontano igra stvarima koje se nalaze u njegovom okruženju, pronalazi nove sadržaje i istražuje, a tada dolazi do promjene same igre. U igri dijete oponaša živu i neživu prirodu.

Igra ima veliko značenje u uvođenju djeteta u krug vršnjaka, jer ono će se pokušati izboriti za svoju poziciju i ulogu među vršnjacima. Igrom dijete formira odnos prema svojoj okolini i pokušava u njoj aktivno sudjelovati.

Zadovoljstvo koje dijete doživi u igri u većini slučajevima je povezano s biološkom potrebom za kretanjem, istraživanjem, izražavanjem svih svojih dojmova, socio-emocionalnim osjećajima kojim ga čine sretnim, a to je važno i osnovno za optimalan budući rast i razvoj djeteta (Kosinac, 2011).

Nezadovoljene potrebe za igrom, nepotpune, nekvalitetne igre mogu biti štetne za djetetov psiho - fizički, emocionalni i socijalni rast i razvoj (Stevanović, 2004). Igra u životu djeteta može biti motivacija za razvijanje buduće navike (pr. učenje pranje ruku ili zuba može se naučiti uz neku pjesmicu ili stihove u rimi).

Igra potiče razvoj moralnih osobina djeteta, prijateljstvo, suradnju, pomaganje, inicijativnost, izdržljivost, ustrajnost, toleranciju, samodiscipliniranje itd. Za psihofizički razvoj djeteta

najbolje su pokretne i didaktičke igre. Dijete može biti intelektualno aktivno i dok mirno sjedi i razmišlja. Djeca trebaju osjetiti, opipati, isprobati, mirisati, rastaviti, sastaviti predmete i pojave u okolini kako bi uočilo njihova svojstva, razlike ili primjenu. Ti doživljaji potiču djecu na razmišljanje i zaključivanje, što je osnova intelektualnog razvoja (Stevanović, 2004).

Igra vrlo povoljno utječe na razvoj osnovnih motoričkih sposobnosti, funkcionalne sposobnosti, postizanje pozitivnih emocija i unutarnjeg zadovoljstva. Ona povećava otpornost organizma i učvršćuje zdravlje. Na jedan dio motoričkih sposobnosti utječu genetski čimbenici, dok na drugi dio utječu egzogeni čimbenici, kao što je igra (Kosinac, 2011).

Igra ima važnu ulogu u tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju. Klarin (2017) navodi kako igra pruža djetetu mogućnost razvijanja svih motoričkih sposobnosti, a zanimanjem za različite igre dolazi od zrelosti motoričkog razvoja.

Razvoj motoričkih sposobnosti temelji se na jednostavnijim motoričkim obrascima koji se javljaju u prve tri godine života, a tada se snažno razvija i koštano-vezivni i živčano-mišićni sustav. Motorički razvoj u ranom djetinjstvu promatra se kroz razvoj grube i fine motorike. Razvoj grube motorike omogućuje razvoj ravnoteže koji se odvija u funkciji smanjivanja gornjeg dijela tijela i pomicanja težišta prema trupu. U razdoblju od dvije do tri godine djetetov hod je ritmičniji, a on dobiva na spretnosti i elastičnosti. Dijete je sve stabilnije, a boljom koordinacijom dovodi do savršenijih vještina. Napredak fine motorike može se pratiti kroz djetetovu brigu o vlastitom tijelu, ali i kroz razvoj crteža (Klarin, 2017).

Potreba za kretanjem je djetetov najvažniji i glavni motiv njegova uključivanja u igri. Kretanje je razvojno sredstvo za sretno dijete. Naprotiv, kad su djeca ograničena na jednom mjestu dulje vrijeme, ona su nesretna. Kako bi se dijete normalno razvilo, mora vježbati i usavršavati svoje sposobnosti (primjerice, neće naučiti hodati gledajući druge kako to rade).

Što se tiče tjelesnog razvoja, motoričke igre djece predškolske dobi trebale bi svojim sadržajima poticati razvoj osnovnih motoričkih sposobnosti djeteta. Njihov cilj bi trebalo usmjeriti na poticanje brzine, koordinacije, skočnosti, fleksibilnosti i jakosti djece, ali uz elemente različitih sportskih igara koje su popularne kod djece u ovoj dobi kao što su rukomet ili nogomet. Struktura takvih gibanja treba biti primjerena predškolskoj dobi djece kako bi se naglasila njihova uloga u razvoju motorike, posebno ruku i nogu, odnosno koordinacije u pokretu s različitim pomagalicama tijekom igre s loptom. Sadržaji motoričkih igara trebaju biti različiti kako bi potencirali različito motoričko iskustvo djeteta (Lorger i Prskalo, 2010).

Ozračje u kojem se igra provodi treba biti ugodno i poticajno za sve sudionike jer će takva atmosfera potaknuti motivaciju za sudjelovanje u igri pa će sve više angažirati i uživati u igri.

U spoznajnom razvoju djeca uočavaju veze i odnose među predmetima i pojavama, te razvijaju kritičko mišljenje. Putem različitih aktivnosti djecu treba poticati na rješavanje problema i logičko zaključivanje. Igra je važan temelj za učenje, a kognitivni procesi prisutni tijekom igre isti su kao i kognitivni procesi koji su prisutni u učenju. Kroz igru dijete može usvojiti osnove zbrajanja i oduzimanja, računanje, mjerenje, klasificiranje, čitanje i slično. Dijete igrajući uči nove riječi i s vremenom razvija svoj jezik (Klarin, 2017).

Russ (2004, prema Klarin 2017) razlikuje sljedeće kognitivne procese koji se pojavljuju tijekom igre, a to su:

- 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 koji ga okružuju;
- fantazije - dijete kroz igru razvija maštu i imaginaciju.

Emocijama dijete upozorava okolinu na ono što mu odgovara. Emocionalno stimulativna okolina omogućuje zdrav emocionalni razvoj koji je povezan sa sigurnom privrženošću između djeteta i roditelja. Do navršene prve godine života dijete razvija osjećaj povjerenja, pokazuje pozitivne emocije u odnosu na ljude, plače kod odvajanja od majke, pokazuje ljutnju i slično. Emocije mogu biti promjenjive i kratkotrajne, a dijete putem igre uči izražavati emocije na prikladan način. Roditelji teško prihvaćaju neke emocije, pogotovo tugu, ali djeca se trebaju suočiti sa svim emocionalnim doživljajima, te se naučiti s njima nositi (Lučev i Veža, n. d.).

Samoregulacija povezuje emocije i igru jer interes za nju dolazi iz ranijih teorija dječje igre. Putem igre dijete uči samoregulirati svoje ponašanje jer razvija različite mehanizme, modifikacije, promatranja i drugo (Klarin, 2017).

Socijalizacija je složen proces učenja u kojem kroz interakciju sa svojom društvenom okolinom usvajamo znanja, stavove, vrijednosti i ponašanja neophodna za sudjelovanje u životu društva. Najvažniji učinak socijalizacije jeste razvoj ličnosti, način razmišljanja, osjećanja i ponašanja pojedinca (Fanuko, 1997).

Dijete razvija sposobnosti ako je socijalizacija uspješna u predškolskom razdoblju.

Primarna socijalizacija se odvija u predškolskoj dobi, odnosno od rođenja djeteta pa do polaska djeteta u školu. U procesu socijalizacije dijete uči djelotvornom funkcioniranju u socijalnom kontekstu (Mahmutović, 2013).

Vršnjaci omogućuju djeci iskustvo učenja koje ne mogu steći na drugi način. Budući da vršnjaci komuniciraju ravnopravno, oni moraju preuzeti odgovornost za održavanje razgovora, suradnju, te postavljanje ciljeva u igri. Interakcija među vršnjacima potiče osobni i socijalni razvoj djeteta, a pravi socijalni odnosi vidljivi su kod djece oko treće godine života. Djetetu je važno u kojoj je mjeri prihvaćen od vršnjaka. U predškolskoj dobi djeca navode za prijatelja ono dijete s kojim se igraju. Za stariju djecu bitna osobina prijateljstva je odanost. Od druge do pete godine života vršnjačke interakcije postaju značajno češće i kompleksnije (Klarin, 2017).

Proučavajući interakciju u dječjoj igri Parker i Gottman (1989, prema Klarin, 2017) navode da stupanj uživanja koje dijete ostvaruje u igri s prijateljem ovisi gotovo o potpuno o stupnju ostvarene suradnje. Razvoj socijalnih interakcija u vršnjačkoj skupini ogleda se u igri, a pri tome se mogu razlikovati nesocijalne aktivnosti koje uključuju samostalnu igru bez socijalnih interakcija. Dijete u interakciji s vršnjacima uči motoričke, kognitivne i komunikacijske vještine, ali isto tako uči se suradnji, poštivanju drugog, slušanju i slično.

3. IGRA I STVARALAŠTVO

Svako dijete u sebi nosi stvaralačke potencijale koje treba identificirati. Stvaralaštvo omogućava da se kod djeteta podjednako razvijaju njegovi intelektualni, afektivni i psihomotorički potencijali. Bitna sastavnica stvaralaštva je originalnost koju čini pronalaženje udaljenih rješenja, otkrivanje i stvaranje novih ideja, rješenja i odgovora. Priroda stvaralačkog procesa je vrlo složena, a otvorenost je osnovni strukturalni element koji omogućava stupanje u kontakt s predmetima, ljudima i činjenicama. Brže se formira staro iskustvo u nove nedoživljene problemske situacije. Otvorenost je uvjet divergentnog i konvergentnog mišljenja. Bit stvaralačkog procesa je fokus putem kojeg provjeravamo što znače neki podaci. Fokus ima spoznajnu vrijednost, a fokusiranjem stvaramo našu sliku o predmetu proučavanja. Bez discipline nema kreativnosti jer djecu treba navikavati discipliniranom radu, kao i završetku određenog rada (Stevanović, 2000).

Prva strategija u odgoju za kreativnost je promatranje iz kojeg se potiče najveći dio predstava i znanja. U stvaralaštvu je bitna zainteresiranost pa odgojitelj treba dobro upoznati interese djece u odgojnoj skupini, ali i radoznalost koju treba stalno poticati (Stevanović, 2000).

Mašta je temelj za uspješan kreativan rad jer označava slobodu, a mozak kad radi ima lakoću kretanja i stvaranja. Razlikujemo reproduktivnu i stvaralačku maštu. Putem reproduktivne mašte shvaćamo nešto na osnovu opisa, dok kod stvaralačka mašte stvaramo nove ideje (Stevanović, 2000).

Odgajatelj je temeljni pokretač stvaralaštva svoje djece, te samo kreativan odgajatelj može kreativno odgajati djecu. U stvaralačkoj igri bitna je sloboda jer su djeca tada maštovita, spontana, angažirana i kreativna. Prema Stevanoviću (2004) u stvaralačke igre ubrajamo dramske igre, igre riječima, igre tijelom, likovne igre, glazbene igre, igre materijalom, pokretne igre i igre pogađanja.

Dramske igre imaju svoja emocionalna i intelektualna obilježja, a sve uloge i likove djeca iznose s iskrenošću. Igre riječima ponekad mogu biti i dio dramskih igara, ali su češće samostalne. Prisutne su već pri izgovaranju prvih glasova, slogova i riječi. Djeca kroz te igre ulaze u nove odnose prema jeziku što im kasnije može pomoći u jezičnom stvaralaštvu.

Igre tijelom podrazumijevaju pokret, kretanje i ples. U dječjoj igri pokretima vlastitog tijela prepoznatljivi su svi elementi kreativne igre. Djeca u likovnoj igri trebala bi imati prostrane plohe koje neće ograničavati njihov stvaralački potencijal.

U svom okruženju djeca bi trebala imati raznolik materijal kako bi mogla nesmetano konstruirati, a odgojitelj ima ulogu da djeci osigura instrumente, potiče ih te im daje nove ideje. Pokretne igre su značajnije za tjelesni odgoj, a pod njih se podrazumijeva: trčanje, hodanje, bacanje, hvatanje, puzanje, skakanje i slično. Igre pogađanja mogu se zasnivati na praćenju promjena u situaciji, pogađanju na sreću ili na osnovi zaključivanja. Dijete u stvaralačkoj poziciji prolazi kroz faze stvaralačkog procesa koje ga dovode do određenog iskustva.

4. ULOGA ODRASLIH U DJEČJOJ IGRI

Odrasla se osoba uključuje u igru, spontano, nenametnuto kao suigrač, onaj koji uči i uživa u igri zajedno s djetetom. Takvo sudjelovanje doprinosi kvaliteti socio-emocionalne veze djeteta i odraslog, ali i otvara vrata za bolje poznavanje djeteta i rješavanje situacija koje bi mogle na nepoželjan način djelovati na sveukupni razvoj djeteta (Rajković, n .d.).

Promatranjem i uključivanjem u dječju igru možemo vidjeti kako se djeca osjećaju, što misle, što im se dogodilo i kako doživljavaju svijet oko sebe. Djetetu je potrebno omogućiti dovoljno vremena za igru i zabavu jer će emocionalno i psihički sazrijevati pa će kasnije lakše prihvaćati i bolje organizirati radne obaveze. Igra se odvija prema svojim pravilima, a djetete se odvija iz običnog svijeta i uživa u njoj jer ju sam kreira, mijenja i prilagođava. Nove igre pojavljuju se svakim danom, a u sebi nose utjecaje suvremenog društva, tehnologije i kulture u kojoj nastaju (Rajić i Petrović-Sočo, 2015).

Dijete i odrasli su jedino možda u igri slobodni biti kreativni. Igra je ono što je univerzalno i to pridonosi zdravlju, igranje vodi grupnim odnosima, igranje može biti oblik komunikacije u psihoterapiji (Winnicott, 2004).

4.1. Roditelji u dječjoj igri

Roditelji svom djetetu mogu biti najbolji učitelji jer ga poznaju bolje od bilo koga drugoga, mogu ga pohvaliti u pravom trenutku, posvetiti mu dovoljno pozornosti, ali mu dati i konstruktivnu kritiku (Einon, 2005).

Iako u ubrzanom životnom ritmu nije uvijek moguće svakodnevno izdvojiti vrijeme za igru s djetetom, valja planirati ne samo kvantitetu, nego i kvalitetu vremena za igru. Moguće je da roditelji trebaju pomoć u organizaciji kvalitetno provedenog zajedničkog vremena, odnosno potporu u organiziranju zajedničkih igara u krugu obitelji, rodbine i prijatelja.

Teško je pretvoriti sve roditelje u pedagoge koji svjesno rukovode razvojem djece u tom najvažnijem periodu djetinjstva (Eljkonjin, 1981). Djetetu je važno da ima roditelja uz sebe jer uživa u zajedničkim aktivnostima, koji bi ga trebali podržavati i ne kritizirati ga. Igra između djeteta i okoline započinje od samog rođenja kada roditelj prilagođava svoje

ponašanje djetetovim mogućnostima i na taj način počinje razvoj socio-emotivne veze između njih.

Roditelji i djeca u igri „Pozitivni obiteljski odnosi“ stvaraju poticajno obiteljsko okruženje za cjeloviti razvoj i odgoj djeteta. Topla i kontinuirana interakcija između članova obitelji pomaže izgradnji osjećaja pripadnosti te omogućuje razvoj svakog člana obitelji. Dobrom obiteljskom funkcioniranju pridonosi povezanost svih članova obitelji, ali i obiteljska fleksibilnost i demokratičnost. Olson i Gorall (2003, prema Bilan, 2014) ukazuje na važnost bračne i obiteljske fleksibilnosti koju određuju kao količinu promjena u vodstvu, u odnosima uloga i u pravilima odnosa. U fleksibilnom odnosu postoji jednakost u vodstvu s demokratskim pristupom u donošenju odluka. S druge strane, obiteljska kohezija odnosi se na emocionalnu povezanost i osjećaj bliskosti između svih članova obitelji. Pozitivno emocionalno ozračje, prihvaćanje i potpora predstavljaju bitne čimbenike za održavanje obiteljske povezanosti. Roditelji u igri dobivaju povratnu informaciju o sebi jer dijete često imitira svoje roditelje u igri.

U cilju boljeg upoznavanja djeteta i njegova ponašanja vrlo je važno da se roditelji jednostavno igraju s djecom. Igra s djetetom ponekad je jedna od težih roditeljskih zadaća jer u samoj igri roditelj treba biti ravnopravni partner u djetetovoj igri. Većina roditelja organizira i uključuje djecu u kućne projekte i dnevne aktivnosti poput zajedničkog crtanja, kuhanja, kupnje, izleta i slično, vjerujući pritom da su tako zadovoljili sve djetetove potrebe. To je tzv. igranje "iz roditelja" koje uključuje podučavanje i usvajanje vrijednosti i uvjerenja. Roditelj koji se igra ne zaboravlja na pristojnost, prikladnost i pouku. Takve vrste aktivnosti su od izuzetne važnosti za pravilan djetetov razvoj jer one u sebi često sadržavaju pravila igre koja su nametnuta od roditelja kao voditelja igre. Kroz takvu vrstu igre dijete se uči kako slijediti pravila i kako se ponašati u društvu, uz vježbanje određenih vještina. Dijete ne mora biti glavno već bi trebao imati priliku odabira kojim može utjecati na daljnji razvoj situacije (Plehati, n.d.).

Vrlo je važno da se roditelji igraju sa svojom djecom kao da su i oni djeca. To su igre u kojima roditelj "zaboravi" da je roditelj i u kada je posve ravnopravan u igri bez pravila (osim onih sigurnosnog tipa) odnosno igranje koje uključuje zabavu i uživanje.

Što se roditelj više igra s djetetom to se kod njega počinje ranije razvijati simbolička igra koja je temelj za učenje o pravilima u međuljudskim odnosima kao i za djetetovo učenje o sebi i svijetu oko sebe.

Istražujući igru u kojoj sudjeluje roditelj i dijete Tamis-Le- Monda, Užgiris i Bonstein (2002, prema Klarin,2017) razlikuju dvije vrste igre: interpersonalna igra (igra u dijadi) i igra s objektima (ekstradijadna igra).

Intrapersonalna igra uključuje interakciju licem u lice, socijalne i fizičke igre. Ona zahtijeva direktnu, interaktivnu uključenost sudionika igre. Navesti ćemo nekoliko oblika interpersonalnih igara:

- Igra licem u lice - najraniji je oblik igre u kojem majka uključuje facijalnu ekspresiju, dodir, gestikulaciju potičući reakciju djeteta.
- Socijalne igre i rutina - uključuju različita pravila.
- Fizička igra - češća je između oca i djeteta.

Igre s objektima su igre tijekom kojih je fokus usmjeren na objekte i zbivanja, a dijelimo ih na:

- Fazu istraživanja: javlja se sredinom prve godine života, a manifestira se istraživanjem u obliku senzomotoričke manipulacije.
- Nesimboličku igru: karakteristična je za kraj prve godine, a obilježava ponašanje djeteta prema objektu na konkretan način (objekt može imati samo jednu ulogu-posljedica centracije)
- Simboličku igru: javlja se u drugoj godini života. Posljedica je sposobnost djeteta za stvaranjem predodžbi i internalizacija. Zajedničko obiteljsko vrijeme najznačajnije je u periodu rane razvojne dobi djece.

Uključenost majki i očeva u igru i aktivno bavljenje s djecom pozitivno djeluje na njihove kasnije razvojne ishode, unaprjeđuje njihove kognitivne i socio-emocionalne vještine te značajno doprinosi manjoj pojavnosti poremećaja u ponašanju (Čudina Obradović i Obradović, 2006).

4.2. Odgajatelj u dječjoj igri

Igrom djetete spoznaje šarenilo svijeta koji ga okružuje. Ona svojim sadržajem i sredstvima aktivira djetetove osjetne organe.

Odgajatelj može u svojoj konkretnoj grupi odabrati način igre koji smatra najpovoljnijim s obzirom na grupu djece (Halačev i Vegar, 1981).

Djeca imaju urođenu potrebu za istraživanjem, ali interesi svakog djeteta su različiti. Prepoznavanje stvarnih interesa djece predstavlja veliki izazov odgajateljima. U tradicionalnoj koncepciji rada s djecom postojao je propisani program sadržaja koji se s djecom kronološke dobi trebao obraditi kroz didaktičke aktivnosti, dok u suvremenom pristupu djetete uči i otkriva o onome što ga zanima. Odgajatelj treba svoju energiju obnavljati jer rad nezadovoljnog odgajatelja može biti štetan za djetete (Slunjski, 2003).

„Proces odgoja je dvosmjernan, što znači da kroz zajednička druženja ne djeluje samo odgajatelj na djetete, nego i ono djeluje na odgajatelja“ (Slunjski, 2003:21). Odgajatelj treba prepoznati kada i kako se u aktivnost djeteta treba uključiti. Treba podupirati prirodni smjer razvoja aktivnosti i to na način da djetete vodi, pa odgajatelj ne bi smio preuzeti „kormilo“ od djeteta.

Različita znanja odgajatelja, životni stil i struktura osobnosti utječu na njihov pristup prema djeci. Svaka aktivnost djeteta koja potiče jednu dimenziju učenja, utječe i na druge dimenzije jer ona istodobno angažira različita područja. „Odgajatelj - praktičar u svom radu s djecom treba mijenjati rutinu, biti uključen u neprekidni proces učenja i upoznavanja neposredne prakse“ (Šagud,2002:125).

Dijete najbolje uči na prirodan način, a najviše uči putem konkretnih predmeta i ljudi pa zato je važno stvoriti cjelovite aktivnosti. Primjerice, kad se djetete igra trgovine, ta igra može biti mnogo bogatija i sadržajnija kad se djetetu osmisle uvjeti tj. ponude određeni potrebni materijali. Tada će djetete imati priliku razgledavati, vagati, mjeriti, uspoređivati i imenovati predmete koji se prodaju (voće, povrće i slično), razgovarati i surađivati s drugom djecom koja dolaze u trgovinu, pisati ili čitati istaknuta imena proizvoda koji se prodaju, računati koliko je potrebno novaca dati, a koliko uzvratiti pri kupnji nekog predmeta i drugo. Djeca se razvijaju prema vlastitome programu koji je određen njihovim interesima, strategijom učenja, ranijim iskustvom i predznanjem. Odgajatelj osim prepoznavanja dječjih potreba mora poznavati i svoje vlastite jer nepoznavanje vlastitih potreba može snižavati kvalitetu

odgojnog rada s djecom. On u skupini ne komunicira samo verbalno i neverbalno već posredno, to jest načinom na koji oblikuje čitavo odgojno-obrazovno ozračje. Dobro razumijevanje djece, smisla njihovih aktivnosti i uloge tih aktivnosti u izgrađivanju njihovih znanja i razumijevanja, imaju implikacije na oblikovanje i cjelokupnu organizaciju odgojno-obrazovnog vrtića, kao i oblikovanje uloge odgajatelja (Slunjski, 2015).

Odgajatelj se treba prilagođavati situacijama u vrtiću, te svakodnevno voditi računa o potrebama, interesima i mogućnostima djece u određenim trenucima. Ističe se, važnost koncepta pedagogije slušanja koju najviše zastupaju pobornici Reggio- koncepcije, a ideja je razumijevanje i promatranje djece, njihovih aktivnosti, razumijevanja, načina razmišljanja i slično.

U Reggio koncepciji odgajatelj smatra dijete kao snalažljivo i kompetentno biće koje je željno izraziti sebe kroz mnoge simboličke jezike. Roditelje djece smatra partnerima koji su aktivni sudionici u stjecanju iskustva učenja djece. Ulogu roditelja doživljava svoje oživotvorenje na različitim razinama: kroz svakodnevne interakcije, neposredan rad u vrtiću, kroz zajedničke razgovore o odgojnim i psihološkim problemima, sudjelovanjem u nekim prigodnim, posebnim događajima, izletima i proslavama, sudjelovanjem u savjetodavnom vijeću vrtića i dr (Slunjski, 2015).

Zadatak odgajatelja je da upozna karakteristike i osobni ritam svakog djeteta, a svake godine će odgojna skupina mijenjati okruženje jer se njihove razvojne potrebe i interesi mijenjaju. Odgajatelj si treba dati dovoljno vremena, slušati dijete i reflektirati što mu djeca govore.

Rinaldi (2006, prema Slunjski, 2015) navodi kako slušanje djeteta smatra premisom kvalitetnog odgoja i obrazovanja te važnom sastavnicom svakog odnosa u procesu učenja i poučavanja. Riječ je o pristupu koji karakterizira pažljivo promatranje djece, tj. kvalitetno interpretiranje i tumačenje njihovih aktivnosti, što se onda uzima kao polazište promišljanja i evaluacije odgojno-obrazovnog procesa.

Ideja slušanja djeteta u odgojno - obrazovnoj praksi hrvatskih vrtića nije poznata jer različiti vrtići realizaciji te ideje pristupaju veoma različito. U nekim vrtićima, slušanje djeteta još uvijek se smatra pomodarskom idejom, čija realizacija nije moguća niti je potrebna. Neki drugi, ideju slušanja djeteta prihvaćaju, nastojeći perspektivu djeteta ugraditi u oblikovanje pojedinih aktivnosti, na način na koji oni tu perspektivu razumiju. No, njihovo je razumijevanje perspektive djeteta često deficitarno, pa se ideja slušanja uglavnom svodi na novu retoriku u izradi tjednih ili mjesečnih izvješća (Slunjski, 2015).

Reggio odgajatelji govore da djeca imaju stotinu simboličkih jezika te da im oni zbog toga osiguravaju raznoliku ponudu materijala. Oni ne samo da promatraju aktivnosti djece nego i dokumentiraju kako bi bolje razumjeli dijete.

Dobro razumijevanje djece i njihovih ideja, zamisli i akcija prvi je korak u kvalitetnom oblikovanju situacija učenja i odgojno-obrazovnih intervencija odgajatelja tijekom projekta pa u tom kontekstu dokumentiranje može predstavljati moćno oruđe.

Dokumentacija predstavlja alat za promatranje procesa učenja djece koji odgajateljima omogućuje bolje razumijevanje, a time i osiguranje kvalitetnije podrške tom procesu.

Djecu je potrebno promatrati u različitim situacijama kako bi se stvorila što cjelovita slika o njihovim interesima, aktivnostima, mogućnostima i koncepcijama. Neke se aktivnosti unaprijed planiraju, dok se druge događaju spontano. Dokumentacijom se nastoji ustanoviti ne samo ono što dijete kaže i čini, nego se želi vizualizirati način na koji ono sukonstruira svoju socijalnu stvarnost i kakvo ona za njega ima značenje.

Različiti oblici dokumentacije su individualni portofolio, uratci djece, samorefleksije djece, narativni oblici i opservacija postignuća djece (Slunjski, 2012). Dobar odgajatelj sprema djecu za buduće djelovanje i ne traži dječje rekreacije na unaprijed zamišljen način (Stevanović, 2004).

5. ISTRAŽIVANJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Vrtić je zajednica koja uči, to znači da upoznaje, mijenjanja i dograđuje teorije koje rukovode njegovom praksom. U trenucima kad se prestanu ulagati napori i energija kvaliteta vrtića brzo pada. On je živi organizam tj. kompleksan sustav u kojem se nijedan dio ne može opisati, tumačiti i razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine cjelinu (Slunjski, 2008).

Kvalitetu rada i perspektivu razvoje određuje njegova „otvorenost prema van“, koja označava kao spremnost na uspostavljanje suradničkih odnosa s drugim vrtićima, povezivanje djelatnika sa stručnjacima i svim važnim tijelima lokalne zajednice.

Vodstvo vrtića trebalo bi biti usmjereno na razvoj odnosa i povjerenja među ljudima, stvaranju poticajnog okruženja te stvaranjem preduvjeta (kadrovskih, materijalnih) za neprekidni profesionalni razvoj svih djelatnika i izgradnje kapaciteta vrtića (Slunjski,2008).

Okruženje održava vrijednosti na kojima se temelji cjelokupni odgojno-obrazovni proces određenog vrtića. Velik broj autora naglašava povezanost okruženja za učenje s dubinom i kvalitetom učenja djece. Kvalitetno okruženje omogućuje da djeca svoje aktivnosti iniciraju i samoorganiziraju, a znanje i razumijevanje aktivno stječu.

Fox (2001, prema Slunjski, 2008) navodi da djeca izgrađuju svoja znanja i razumijevanje odabirući aktivnosti koje su im zanimljive i koje su za njih svrhovite. Struktura i organizacija prostora treba biti usmjerena promoviranju susreta, komunikacije i interakcije djece. Prostor vrtića, objašnjava Malaguzzi (1998, prema Slunjski,2008) treba ispunjavati tri osnovna zahtjeva, a to su: kretanje, neovisnost i interakcija. Kretanje je imanentno djetetu rane i predškolske dobi, a neovisnost se odnosi na stalnu raspoloživost i dostupnost razvojno poticajnih materijala koji promoviraju autonomiju i emancipaciju djece. Prostor koji promovira raznovrsne oblike komunikacije i interakcije te različite oblike socijalnog grupiranja djece, izravno doprinosi cjelovitom razvoju djece, a posebice procesu njihova učenja, kao primarno socijalnog fenomena.

U okruženju djeca bi trebala istraživati i učiti o kulturi, društvenoj zajednici, prirodoslovnim pojmovima i konceptima, matematičkim pojmovima i konceptima. Okruženje bi trebalo razvijati komunikaciju i kreativnost. Dijete počinje s istraživanjem već od rođenja. Kako

raste, tako raste i njegova potreba za tim. Nekoliko je razloga za to: prirodna znatiželja odvažnost i neustrašivost, učenje čineći, pošteđenost kritičizma i socijalnog odbijanja. Istražujući, dijete je u stalnoj interakciji s okruženjem, pa na taj način zadovoljava svoju potrebu za upoznavanjem i objašnjavanjem svijeta oko sebe. Gradi nove i objašnjava spoznaje koje već ima o nekoj pojavi ili predmetu. Uči kroz istraživanje bez obzira na dob, a u dječjem okruženju uvijek ima nepoznatoga ili manje poznatoga što će im privući pozornost i potaknuti ih na akciju. I u situaciji kad je ponuđen jedan materijal za igru (npr. voda, pijesak), potrebno je dodati dosta elemenata kako bismo djecu potakli na istraživanje odnosa s osnovnim materijalom. Dvije su vrste motivacije – unutarnja ili intrinzična i vanjska ili ekstrinzična koje potiču djecu na razne aktivnosti, pa tako i na želju za istraživanjem. Brojni su primjeri intrinzičnih motiva ranih ponašanja u djece u prvim godinama života vidljivih kroz istraživačke aktivnosti. Rado istražuju razne predmete, neoblikovani/otpadni materijal, prirodne pojave, okolinu, zvuk, boje, vodu, pijesak, brašno, tijesto, glinu, plastelin, magnete itd. Intrinzično motivirano ponašanje u igri, kao i u istraživačkim aktivnostima, dijete pokazuje spontano, samo od sebe, a jedina svrha mu je unutarnje zadovoljstvo koje prati to ponašanje. Unutarnja (intrinzična) pokretačka snaga pokazala se kod djece djelotvornijom ako joj se pridružila i ona vanjska (ekstrinzična), ali i pažljiva publika, priznanje i pozitivna potpora, posebice od strane odraslih promatrača pa i druge djece (Martinović, 2015).

Osim unutarnjeg zadovoljstva, dijete pokazuje još neke emocije dok se bavi istraživanjem, a to su: oduševljenje, ushićenje, čuđenje, radost, ljutnja. Istražujući razvija maštu, kreativnost i kompetentnost. Derden (1983, prema Slunjski, 2006) navodi četiri kriterija koja doprinose kvalitetnom razvoju djece:

- sudjelovanje u radu na projektu djeci treba omogućiti razumijevanje vlastitog iskustva, kao i svijeta koji ga okružuje ;
- rad djece na projektu treba doprinosti proširivanju njihovog znanja, kao i razvoju njihovih umijeća, i to kroz raznovrsne sadržaje i aktivnosti;
- bitna je relevantnost iskustva koja djeca tijekom rada na projektu stječu za njihov kasniji život;
- djecu bi trebalo osposobljavati i za daljnje učenje, i to izvan konteksta vrtića.

Autor Stewart piše da ideja učenja kroz projekte potječe iz SAD-a, ali se mogu određeni oblici ove koncepcije prepoznati i u Engleskoj. Projekt je složena metoda u kojoj su definirani zadaci, a postignuće je zasluga svih uključenih sudionika. Kompleksnost projekta

proizlazi iz primjene niza različitih metoda i aktivnosti koje vode cilju (Maleš i Stričević, 2009).

Pod sintagmom „rad na projektu“ najčešće se misli na sklop aktivnosti u kojima jedno ili više djece dublje proučavaju neku temu ili problem (Slunjski, 2006:30). Rad djece na projektu može trajati danima, tjednima, ovisno o djeci i prirodi teme. Djeca putem projekta uče određene sadržaje, usvajaju vještine informacijske pismenosti, razvijaju pismenost, usvajaju strategije učenja, te socijalne vještine. Uloga odgajatelja je da potiče djecu na interakciju, emocionalni razvoj, moralne i estetske senzibilitet djece. U novije vrijeme govori se najčešće o dvije vrste rada djece na projektima od kojih je jedna najdetaljnije opisana u radovima autorica Katz L. i Chard S., dok druga koncepcija potječe iz Italije, tj. pokrajine Reggio Emilie, a opisana je u radovima Malaguzzi L. i suradnika. Katz (prema Slunjski, 2006) govori da je rad na projektima temeljni pristup u integriranom poučavanju djece i ona ga zajedno s djecom izučava dublje. Radeći na projektu djeca imaju priliku postavljati pitanja, generirati vlastite teorije, tražiti odgovore na svoja pitanja i drugo.

Projekt potiče djecu na dublje razumijevanje događaja i fenomena koji ih okružuju, a znanja koja steknu podržavaju urođenu sklonost djeteta za istraživanjem i učenjem. Važnost prava djeteta na izbore trebalo bi biti osigurano na više razina. Odgajatelji i djeca izrađuju plan istraživanja na način da postavljaju i bilježe inicijalna pitanja djece na koja će zajednički tražiti odgovore. Odgajatelj promatra djecu u igri, likovnim, dramskim ili literarnim aktivnostima. Isto tako, odgajatelj bi trebao pribavljati razne materijale i objekte vezane uz određenu temu. Jedna od etapa autorice Katz jest uključivanje roditelja u projekt jer oni mogu razgovarati s djecom o projektu kod kuće te mogu pribaviti određene resurse. Ponekad se mogu organizirati i grupni sastanci s roditeljima gdje bi oni mogli vidjeti što su djeca naučila, kako su učila i korake koje su prolazili. Zajednički sastanci bi predstavljali neku vrstu refleksije djece o novim razinama svojeg razumijevanja određenih problema. Refleksija može podržavati interes djece za daljnje istraživanje to jest pronalaženje nove teme koja će pobuditi kod njih novi interes (Slunjski, 2012).

Prednosti rada djece na projektima temelje se na čvrstom uvjerenju u opravdanosti učenja kroz rad, mogućnost prisjećanja vlastitih ideja, grupne diskusije u zajedničkom učenju, bolje razumijevanje i meta-orijentacija (Slunjski, 2012).

Odgajatelji umjesto plana izrađuju početnu shemu koja predstavlja inicijalne korake koje su oni iznijeli prije susreta s djecom i hipoteze koje potječu od djece dobivane snimanjem njihovog razgovora te analizom njihovih crteža.

Ulogu odgajatelja Klipatrick opisuje kao „vođenje djece“ što je odmicalo od uobičajenog shvaćanja odgajatelja kao autoritarne figure. Takvim idejama izlazi iz okvira tradicionalnog obrazovanja u kojem je striktno organiziranje prostora i učenje napamet. U našim ustanovama zadržali su se različiti tradicionalizmi koji odudaraju od načela i preporuka sadržanih u službenim dokumentima (Slunjski, 2012).

Kako bi projekti bili uspješni trebamo odrediti temu, cilj i zadaće, izraditi plan, provesti ga i na kraju vrednovati postignuće. Projekt je jedan od oblika integriranog kurikuluma i ima svoje utemeljenje na promijenjenoj paradigmi učenja djece koje se naziva suradničko učenje, a kvalitetan bi se predškolski kurikulum trebao bazirati na zadovoljavanju interesa djece. Kvalitetan projekt moguće je ostvariti u ustanovi ranog odgoja koja je osigurala uvjete za istraživačko učenje, suradnju i uvažavanje djece i odgajatelja (Slunjski, 2012).

U literaturi Hariris –Helm i Katz (2001, prema Slunjski, 2012) navode brojne prednosti rada na projektu kao primjerice: sudjelovanje djece u zajedničkoj pustolovini učenja, osiguravanje konteksta za afirmaciju urođene znatiželje djece i njihovog samomotiviranog učenja, pojačavanje interesa roditelja za odgoj i obrazovanje djece uključivanjem u projekt te doprinos inkluziji djece s posebnim potrebama.

Beard i Wilson (2006, prema Slunjski, 2012) govore o ostvarivanju aktivnog i suradničkog pristupa učenju djece tijekom rada na projektu koji reflektira vrijednosti utkane u cjelokupnu kulturu ustanove ranog odgoja, a one su :

- kooperativnosti, a ne kompetitivnosti djece i odraslih,
- slobodi izražavanja vlastitih nedoumica, zbunjenosti i manjka kompetencija,
- otvorenosti za preuzimanje rizika i eksperimentiranje djece i odraslih,
- zasnovanosti na načelima autonomije i dobrovoljnosti,
- istraživačkom ozračju, lišenom dogmatizma i autoritarnosti,
- postojanju višedimenzionalnog, višemodalnog pristupa učenju,
- uživanju sudionika u procesu učenja i
- afirmaciji povjerenja u odgojno- obrazovnom procesu.

Pedagoške implikacije uma djeteta Bruner (2000, prema Slunjski, 2015) sagledava kroz četiri osnovne kategorije. Prva se odnosi na shvaćanje djeteta kao učenika koji uči oponašanjem modela, druga se temelji na shvaćanju da djeca najefikasnije uče u didaktički oblikovanim situacijama. Treći model temelji se na shvaćanju djeteta kao mislioca, što iziskuje razumijevanje i uvažavanje njegove perspektive u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. Ovaj model je više uzajaman i dijalektički nego prethodna dva jer je usmjeren na interpretaciju i razumijevanje, a manje na činjenično znanje. Zadnji model odnosi se na shvaćanje djece kao učenika željnih znanja koji će različita znanja i stajališta propitivati.

6. PRIMJERI IZ PRAKSE

6.1. Projekt: Promet (Pravila ponašanja u prometu)

Projekt započinjemo pričom „Prometna priča“ koja je kod djece izazvala veliki interes. U projektu sudjeluju djeca u dobi od četiri do pet godina. Svakodnevno smo s djecom odlazili u šetnje te promatrali njihovo ponašanje u prometu. Većina djece je u početku bila nestrpljiva, trebalo ih se stalno poticati na pravilno držanje za ruku, promatranje prometnih znakova, prijevoznih sredstva i slično. Kroz nekoliko mjeseci djeca su usvojila pojmove lijevo-desno, snalazila su se u nepoznatom prostoru, pažljivo su hodala po stazi za pješake, prepoznavali su i uspoređivali prometne znakove i slično. Putem različitih elementarnih igara, sliko-priča, edukativnih fotografija, zagonetka, manipulativnih igara, likovnih aktivnosti djeci približavamo „Pravila i važnost prometa“.

Djeci smo ponudili trodimenzionalne materijale kako bi izrazili svoje ideje i iskustva, a na taj način imali su i priliku upoznati njihovu teksturu, gustoću, elastičnost, krutost i slično. Istraživanje trodimenzionalnih materijala uključuje slobodno manipuliranje pijeskom, glinom i sličnim materijalima. Slobodno istraživanje pijeskom djetetu omogućuje stjecanje kvalitetnih senzoričkih iskustava. Djeca su se izražavala i nizom uobičajenih građevnih i konstruktivnih materijala kao što su drvene, plastične i lego kocke, konstruktivni elementi i slično. Djeca putem ovog projekta postupno ovladavaju različitim oblicima komuniciranja s drugim socijalnim subjektima kao što su djeca i odrasli (odgajatelji, stručni suradnici, roditelji, policajci) i to aktivnim činjenjem i sudjelovanjem.

Oblikovanje jezično- komunikacijskog okruženja temelji se na nekoliko ključnih ideja. Bertram i Pascal (2006, prema Slunjski, 2012) navode da od rođenja komuniciramo s okolinom oslanjajući se na verbalne i neverbalne signale, facijalnu ekspresiju i vokalizaciju;

- postoje kritična razdoblja razvoja jezika;
- razvoj komunikacijskih i jezičnih kompetencija neraskidivo je povezan s razvojem mišljenja djeteta pa je zato djetetu važno omogućiti bogato jezično okruženje;
- djeca raspoložu mnogim jezicima kojima mogu komunicirati svoja razmišljanja, osjećaje i načine razumijevanja;
- u razvoju jezičnih kompetencija, djeca trebaju odrasle osobe i drugu djecu.

Na samom početku djeca su pokazala interes za likovne aktivnosti, no kako je vrijeme prolazilo sve više su ih počeli zanimati standardni znakovi, tj. slova i brojevi. Djeca su promatrala edukativne govorne slagalice o prijevoznim sredstvima u kojima su se više upoznavala sa slovima i brojevima. Prije su češće birali obiteljski centar ili građevni centar, no nakon ovog projekta sve više vremena provodili su u centru početnog čitanja, pisanja i računanja. Svakodnevno su počeli na papirima bilježiti slova i brojke, te su počeli sve više promatrati i koristiti slikovnice. Cilj projekta je usvajanje pravila ponašanja u prometu za vrijeme šetnje.

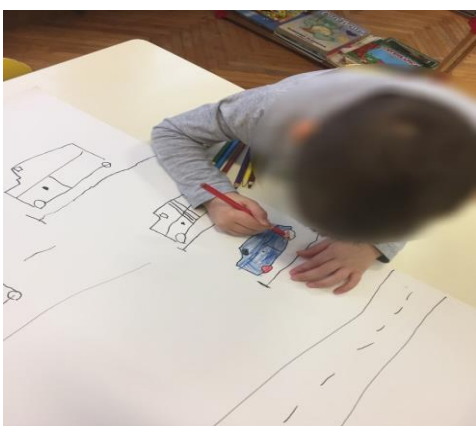
Djeca kroz projekt povezuju prometne znakove s geometrijskim likovima i nastavljaju aktivnosti u tom smjeru. Realizirani projekt završavamo posjetom u Policijsku postaju Pula gdje djeca imaju priliku vidjeti kako policajci voze prometna sredstva.



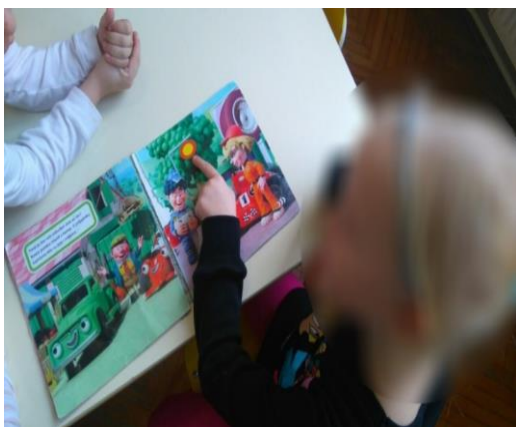
Slika 1. Slaganje prvih riječi



Slika 2. Igra „Kako voze ovi automobili?“



Slika 3. Likovna aktivnost „Prijevozna sredstva na ulici“



Slika 4 . Slikovnica Jurić



Slika 5. Odlazak u šetnju



Slika 6. Promatranje prometnih znakova

6.2. Projekt: Vremenske prilike

Cilj ovog projekta bio je poticati djecu na uočavanje vremenskih prilika i njihove svakodnevne promjene. Dječak D. D. (3,9 godina) dođe ujutro u vrtić, gleda kroz prozor i kaže: „Danas će biti lijepo vrijeme!”, a vani još nije ni svanulo.

Drugo jutro, uđe u sobu, stane pred prozor, vani je još uvijek mrak, još nije svanulo, pa kaže: “Danas će padati kiša!” Na pitanje: „Kako znaš?”, odgovora „Gledao sam sinoć vremensku prognozu.” Svako jutro govori o tome kakvo će vrijeme biti danas i što su rekli na vremenskoj prognozi.

Djeci se postavljaju poticajna pitanja: „Što znamo o vjetru?“ te „ Što je to vjetar? “

Odgovori djece bili su:

D. D. : „Vjetar je kad jako puše tamo grane“

F. P.: „Vjetar je kad puše bura. Puše u zrak. Puše lišće.“

L. Š.: „Vjetar puše ljuljačku. Ako puše stavimo kapu na glavu!“

I. P.: „Vjetar puše grane!“

S. B.: „Vjetar puše zato što je jako zima. Zove se bura od vjetra dođu lavovi (valovi)!“

M. B.: „Vjetar je tamo na onom stablu. Puše grane!“

T. R.: „Vjetar puše. Puše sve!“

H. H.: „Vjetar je kad puše i kad pada kiša!“

L. T. J.: „Vjetar puše vani!“

D. Ž.: „Ja znam. Sjeverni vjetar je bura. I znam jugo. To je vjetar za padanje kiše. Bura je kad je jako hladno.“

T. B.: „Vjetar puše lišće. Puše ljude. Ja sam osjetio jednom da me puhnuo vjetar.“

D. T.: „Vjetar puše i grmi!“

A. M.: „Vjetar puše!“

L. B.: „Vjetar puše... i zaboravila sam!“

L. M.: „Vjetar je oluja koji puše malo i jako!“

L. M.: „Vjetar puše u kosu da bude smiješno!“

M. P. : „Vjetar puše kad je jako hladno. Puše u stablo i travu.“

Djeca su često boravila u vanjskom prostoru te promatrali što vjetar radi (vjetar u kosi, nosi lišće), ali isto tako su osluškivali vjetar. Na kraju projekta dječje izjave su bile:

M. P.: „Kad puše vjetar trava se nagne na drugu stranu.“

N. J.: „Od vjetra može nestati frizura u buri!“

D. Ž.: „Sjeverni vjetar je bura i on je hladan, a topli vjetar je jugo!“

S. G.: „Naučili smo se lijepo igrati “bura protiv...” onog drugog vjetra!“

D. D.: „Sviđa mi se ono kad sam glumio vjetar!“

L. B.: „Nos možeš puhati kao vjetar!“

U projektu su djeca svakodnevno razvijala socio-emocionalne i tjelesne vještine. Obogaćivali su rječnik putem zagonetki, stihova, igrokaza i onomatopeja. Isto tako, imali su likovne

aktivnosti kao što su „Vjetar u kosi“, „Vjetar“, „Oblaci“ , a koristile su se crtačke (olovka, flomaster) i slikarske tehnike (akvarel, tempera).

Gandini (2005, prema Slunjski, 2012) navodi da je crtanje, slikanje i općenito korištenje svojih „simboličkih jezika“ za dijete svojevrsno iskustvo istraživanja života, smisla, značenja. Njima ono izražava svoje potrebe, želje, istraživanja, pretpostavke, konstrukcije i otkrića. Oni dijete potiču na solidarnost, komunikaciju sa samim sobom, sa svojom fizičkom okolinom i drugom djecom i odraslima.



Slika 7. Edukativni plakat



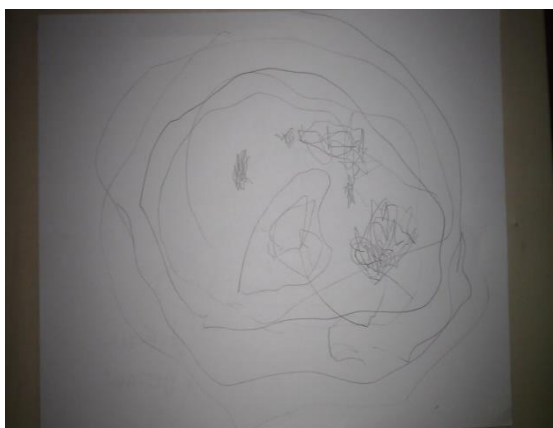
Slika 8. Literatura o vjetru



Slika 9. Slikovnice sa različitom tematikom



Slika 10. Likovna aktivnost „ Vjetar“



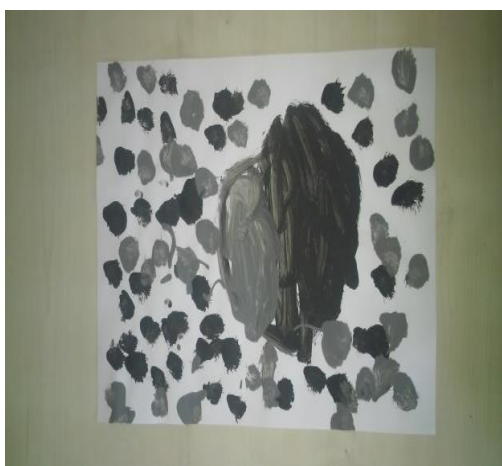
Slika 11. Likovna aktivnost „Vjetar“



Slika 12. Likovna aktivnost „Vjetar“



Slika 13. Likovna aktivnost „Vjetar“



Slika 14. Likovna aktivnost „Oblaci“



Slika 15. Likovna aktivnost „Oblaci“



Slika 16. Likovna aktivnost: „Oblaci“



Slika 17. Likovna aktivnost: „Oblaci“



Slika 18. Razvijanje fine motorike



Slika 19. Slaganje riječi putem magnetnih slova



Slika 19. Likovna aktivnost „ Vjetar u kosi“



Slika 20. Likovna aktivnost „ Vjetar u kosi“



Slika 21. Likovna aktivnost „ Vjetar u kosi“



Slika 22. Igra „ Jugo protiv bure“



Slika 23. Proučavanje literature



Slika 24. Parne slike „ Vrijeme“

6.3. Projekt: Zubi

U projektu „ Zubi“ cilj je bio poučavati djecu o prevenciji i važnosti očuvanja oralnog zdravlja.

Integriraju se različiti sadržaji kako bi djeca mogla uvidjeti povezanost odgojno-obrazovnog sadržaja i aktivnosti sa svakodnevnim iskustvima i kako bi ih mogla primijeniti u realnim situacijama.

Djeca su na početku projekta dali ovakve izjave:

T. B.: "Zubi služe za četkicu, da ih peremo i četkamo!"

L. Š.: "Zube peremo da ne budu slatki da ne dođu Gric i Grec!"

M. B.: "Zube peremo pa ispljunemo pa popijemo čašu, pa ispljunemo!"

F. P.: "Zubi služe da možeš grickati meso, čokoladu i bombone!"

L. M.: "Zube moramo prati da ne dođu Gric i Grec pa nam pokvare zube!"

I. P.: "Zube moramo prati da ih doktor ne skine!"

S. G.: "Zube moramo prati da ti ne dođe crna rupa, ona može bilo što pokvariti!"

M. G.: "Zube moramo pvtati zato da dođe Kvic i Kvac i napvave vevku vupu. Danas nisam htio pvtati zube u vrtiću jer imam kući zube, i mamu i tatu!"

Nakon izjava djeci zdravstvena voditeljica demonstrira pravilno pranje zubi te je svi pozorno slušaju i promatraju.

Djeca su putem projekta usvajali i promatrali način pravilnog pranja zubi, identificirali, klasificirali, objašnjavali, bilježili i vježbali komunikacijske vještine. Svakodnevno su tražili put do novih informacija, planirali i organizirali.

Putem različitih matematičkih igara, scenskih igrokaza i edukativnih plakata mogli su uvidjeti važnost pranja zubi.



Slika 25. Demonstracija o pravilnom četkanju zubi



Slika 26. Edukativni plakat „Zdravi zub“



Slika 27. Edukativni plakati „ Nezdrav zub“



Slika 28. Pranje zubi



Slika 29. Govorna slagalica „ Zubi“



Slika 30. Matematička igra „ Zubi“



Slika 31. Matematička igra „ Zubi“



Slika 32. Matematička igra „ Zubi“



Slika 33. Scenski igrokaz „Tko se krije iza maske?“



Slika 34. Promatranje zubi



Slika 35. Imitativna igra: „Kod zubara“



Slika 36. Likovna aktivnost „Dvorac zubić vile“



Slika 37. „Dvorac zubić vile“

6.4. Projekt: Od sjemenke do ploda

U projektu „Od sjemenke do ploda“ djeci smo željeli približiti važnost svakodnevne brige o sjemenki koja će dati zalijevanjem i pravilnom brigom plod. Djeca su svako jutro s nestrpljenjem ulazila u sobu dnevnog boravka, zatim bi potražili čašu na kojoj je pisalo njihove ime. Unutra se nalazila sjemenka graha o kojoj su se brinuli te su je pažljivo zalijevali i promatrali. Svakodnevno smo osluškivali njihova međusobna pitanja dok su promatrali svoje čaše: „Čija je biljka svakim danom sve veća?“, „Tko ju dobro zalijeva?“, „Dali se nalazi blizu Sunca?“ Djeca su imala priliku pogledati PPT prezentaciju „Od sjemenke do ploda“ u kojoj su mogli vidjeti sam proces nastanka. Isto tako, putem dramskog igrokaza mogli su vidjeti kako nastaje plod. S vremenom djeca pokazuju sve veći interes za istraživanje, te im istraživački centar upotpunjujemo s raznobojnim papirima, plastičnim i plutenim čepovima, slamkama, kutijama, povećalima, kamenjem, tuljcima i slično što im izaziva znatiželju za kreiranjem nečeg novog.

Prostor predškolske ustanove trebao biti raspoređen po tzv. centrima aktivnosti, koji omogućuju različite vrste aktivnosti i iskustva (Slunjski, 2008).



Slika 38. Proces „Od sjemenke do ploda“



Slika 39. PPT- Od sjemenke do ploda



Slika 40. Likovna aktivnost „Grah“



Slika 41. Likovna aktivnost „Grah“

6.5. Projekt: Svemir

Dječaci pokazuju već od prošle godine veliki interes za rakete koje lete u Svemir. Često su listali enciklopedije o Svemiru, a djevojčice su im se rado pridružile u otkrivanju svijeta zvijezda, planeta i galaksija. Uslijedila su razna pitanja pa su se odgovori tražili u raznim enciklopedijama, slikovnicama i časopisima. U sobi dnevnog boravka osmišljen je centar Svemira koji je obogaćen raznim materijalima, maketama i didaktičkim materijalima kako bi djeca mogla samostalno otkrivati o svemiru. U aktivnostima o Svemiru djeca su imala priliku pogledati različite PPT prezentacije, kao što su: Sunčev sustav, Noćno nebo, Svemirske letjelice, Postanak Svemira, Astronauti, Mjesec i Mliječna staza. Dramski centar obogaćen je lutkama na štapu (Mjesec, Sunce, raketa, astronaut i vanzemaljac), a soba dnevnog boravka velikom maketom Sunčevog sustava. Djeca su samoinicijativno odlučila uključiti i patuljasti planet Pluton, bez obzira što je on izgubio svoju klasifikaciju planeta 24. 08. 2006. godine. Cilj projekta bio je zadovoljiti dječji interes za Svemir, osobito planete u Sunčevom sustavu i strukturu ili sastav Svemira. U čitavom projektu naglasak je bio na procesu učenja kroz igru, manipuliranje, razgovor i istraživanje. Početno znanje variralo je od djeteta do djeteta, te su mišljenja bila raznolika.

Zadaci projekta bili su upoznavanje s novim riječima i pojmovima, likovno izražavanje različitim tehnikama, poticanje dječje mašte i kreativnosti, razvoj fine motorike, razvoj taktilne percepcije, razvoj vizualne percepcije i emocionalno osvježavanje djece na važnost

očuvanja naše planete Zemlje. Djeca su provodila pokuse, izrađivala rakete, istraživala razne materijale koji su im bili dostupni, osmišljavali su odijelo kojim će moći putovati u Svemir, plesali su i pjevali pjesme o Svemiru, Zemlji i ostalim planetima. Najviše su vremena provodili u Svemirskom centru gdje su u mašti odlazili na Mars, Mjesec, Veneru i ostale planete. Vrhunac projekta bio je posjet Astronomskom centru u Rijeci gdje su djeca dobila priliku posjetiti planetariji u kojem su pogledali film „Putovanje male zvijezde“. Posljednje aktivnosti ovog projekta bile su proučavanje pravog teleskopa, promatranje Sunca kroz njega, ali i gledanje filma Ratovi zvijezda.



Slika 42. Likovna aktivnost „Sunčev sustav“



Slika 43. Likovna aktivnost „Sunčev sustav“



Slika 44. Planeti i rakete



Slika 45. Svemirski centar



Slika 46. Proučavanje sunca putem teleskopa



Slika 47. Društvena igra s pravilima „Planeti“

7. ZAKLJUČAK

Igra ima veliku važnost u djetetovom životu. Ona utječe na sva područja djetetovog razvoja – socijalno, emocionalno, tjelesno i spoznajno. Igra je djeci poput hrane, ljubavi i sigurnosti. Igrajući se djeca zadovoljavaju svoju potrebu za zabavom, druženjem, kretanjem, istraživanjem, suradnjom. Svakodnevno u vrtiću dijete se igra i istražuje putem različitih aktivnosti. Jedna od njih je i rad na projektu. Kvalitetno oblikovanim projektom afirmira se urođena znatiželja djece. Rad na projektu olakšava proces učenja djeci koja su na različitim stupnjevima razvoja. On sadrži brojne komponente inkluzivne prakse kao što su sudjelovanje, suradnja te osjećaj pripadanja grupi. Projekt trebaju inicirati djeca, a radom na njemu trebaju usvojiti nova znanja, razviti sposobnosti i osloboditi svoj kreativni potencijal.

U ovom radu prikazano je nekoliko projekata čiji je cilj bio poticati druženje djece različite kronološke dobi, prihvaćanje drugih, međusobno surađivanje i uvažavanje. Provedeni projekti djecu su poticali na istraživanje, dublje razumijevanje događaja, usvajanje novih znanja na nov i zanimljiv način. Kroz aktivnosti ponuđene u projektima djeca su bogatila svoj rječnik, pažljivo slušala i samostalno zaključivala. Isto tako, naučila su se bolje snalaziti u vremenu i prostoru te spoznala važnost održavanja higijenskih navika. No, najvažnije od svega je da su djeca u svemu tome uživala.

8. LITERATURA

1. Bilan, N. (2014). Roditelji i djeca u igri. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 107-117. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=183529
2. Čudina Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
3. Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Einon, D. (2005). *Igre stvaralice za djecu 2-5 godina*. Zagreb: Profil.
6. Eljkonjin, B. D. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Fanuko, N. (1997). *Sociologija*. Zagreb: Profil International
8. Freud, S. (1908). Creative Writers and day-dreaming, Dostupno na: <http://www.kleal.com/AP12%20member%20area%20pd2%202013/Freud%20and%20Frye.pdf>
9. Halačev, R. M., Vegar, Z. (1981). *Igre predškolske djece 1*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Huizinga, J. (1992). *Homo ludens o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed.
11. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
12. Kosina, Z. (2011). *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine*. Split: Sveučilišna knjižnica u Splitu.
13. Lučev, T. H., Veža, K. (n. d.). *Emocionalni razvoj predškolskog djeteta*, Dostupno na: <http://www.vrtic-potocnica.zagreb.hr/UserDocsImages/dokumenti/Savjeti-stru%C4%8Dnjaka.pdf> (15.08.2018)
14. Lorger, M., Prskalo, I. (2010). Igra kao početni oblik treninga brzine u predškolskoj dobi. U I. Jukić, C. Gregov, S. Šalaj, L. Milanović, T. Trošt-Babić (Ur.), *Kondicijska priprema sportaša* (473 - 476). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.
15. Maleš, D., Stričević, I. (2009) *Rad na projektu: izazov za djecu i odrasle*. Zagreb: Udruženje Djeca prva

16. Mahmutović, A. (2013). Značaj igre u socijalizaciji djece. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 8(18), 21-33 Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=169149 (12.08.2018)
17. Martinović, N. (2015). *Istraživačke aktivnosti djece rane i predškolske dobi*. Dostupno na: [file:///C:/Users/Ana/Downloads/77_78_DVO_11_Istrazivacke_aktivnosti_djece_rane_i_predskolske_dobi%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana/Downloads/77_78_DVO_11_Istrazivacke_aktivnosti_djece_rane_i_predskolske_dobi%20(2).pdf) (15.08.2018)
18. Nepoznati autor. (n.d.). *Amfiteatar*. Dostupno na: <https://hr.wikipedia.org/wiki/Amfiteatar> (10.08.2018)
19. Pavlič, A.(n.d.). Dijete i igra, Dostupno na: http://www.djecjivrtic-ivanic.hr/documents/za-roditelje/pedagoski-i-psiholoski-kutic/Dijete_i_igra.pdf
20. Pečnik, N., Starc B. (2010). *Rastimo zajedno- Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku
21. Petroci, G. V., Vranko, M., Rebac, J. (n.d.). *Igra i dijete, dijete i igra*. Dostupno na: https://www.czss-zagreb.hr/sites/default/files/igraidijete_dopuna_0909_1.pdf (04.08.2018)
22. Plehati, T. (n.d) *Važnost igre u odgoju*. Dostupno na: <https://gugalaga.com/vaznost-igre-u-odgoju-djece-9> (05.08.2018)
23. Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). *Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi*. Školski vjesnik, 64(4), 603-620. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/153131>
24. Rajković, M. (n.d.) *Slobodna igra djeteta i uloga odrasle osobe*. Dostupno na: <http://www.djecji-vrtic-panda.hr/sadrzaj/pregled/slobodna-igra-djeteta-i-uloga-odrasle-osobe/103> (12.08.2018)
25. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja*. Zagreb: Mali profesor.
26. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću- organizacija koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
27. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Nova Gradiška: Arca.
28. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.

29. Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira-kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblik predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element d.o.o.
30. Starc, B. i sur. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
31. Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija- druga knjiga*. Rijeka: Express digitalni tisak.
32. Stevanović, M., Stevanović D. (2004). *Predškolsko dijete za budućnost*. Varaždinske toplice: Tonimir.
33. Šagud, M., Petrović-Sočo, B. (2001). *Simbolička igra predškolskog djeteta u institucijskom kontekstu*. Napredak, 142(1), 61-70.
34. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
35. Winnicot, D. W. (2004). *Igra i stvarnost*. Zagreb: Prosvjeta.

Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad s naslovom *Igra i istraživanje djece predškolske dobi* izradila samostalno služeći se navedenim izvorima podataka.

U Zagrebu, rujan 2018.

POTPIS:
