

Vršnjaci, odrasli i učenje u dečjoj igri – sagledavanje igre iz dečje perspektive

Zorica Kovačević¹

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Jadranka Gluvak

Vrtić „Dečji lug“, Predškolska ustanova Zvezdara, Beograd, Srbija

Apstrakt

Igru je lako prepoznati, ali teško definisati. Njena pojmovna određenja su mnogobrojna i različita u zavisnosti od teorijskih polazišta iz kojih proizlaze. Ono što ih povezuje jeste značaj koji pridaju igri kao divergentnom delovanju deteta u kom se aktiviraju svi njegovi potencijali. Ipak, istraživanja u svetu pokazala su da deca u vrtićima provedu znatno manje vremena u igri i istraživanju nego u strukturiranim aktivnostima, da mogućnosti dece da se igraju na otvorenom prostoru stalno opadaju, kada postoji igra, ona je neretko površna i haotična, a način na koji odrasli sagledavaju dečju igru često nije u skladu sa onim što igra jeste iz dečje perspektive. U ovom radu predstavljeno je istraživanje koje je imalo za cilj sagledavanje dečje perspektive o igri – koje elemente deca ističu kao važne u svojoj igri, kako doživljavaju svoj odnos sa drugom decom i odraslima tokom igre i na koji način vide učenje u igri. U okviru deskriptivne metode korišćena je tehnika crtanja i intervjuisanja. U istraživanju je učestvovalo 47 dece uzrasta od 4 do 7 godina. Rezultati istraživanja su potvrdili da su deci u igri od najvećeg značaja njihovi saigrači, da su odrasli u veoma malom procentu slučajeva uključeni u dečju igru, a da učenje u igri deca vezuju za konkretno iskustvo igranja. Najznačajniji zaključak ovog istraživanja je da su deca u igri najčešće prepuštena sama sebi, da je neophodno igri dece posvetiti više pažnje i kroz izloženost dece različitim doživljajima, iskustvima i modelima stvaralačkog ponašanja podržati igru, kako u porodičnom, tako i u institucionalnom kontekstu.

Ključne reči: dečja perspektiva, dečja igra, vršnjaci u igri, odrasli u igri, učenje.

Uvod

Kada se obraćaju deci ili kada pričaju o njima, odrasli često izgovaraju: „Jedi, ne igraj se!“, „Uči, ne igraj se!“, „Pazi! Nemoj se igrati!“, „Ti bi se samo igrao/la.“, „Kad završiš, možeš da se igraš.“, „Idi sad da se igraš!“, „Ne radi sad ništa, samo se igra.“ i sl. Ali isto tako možemo čuti i kada kažu: „Baš se lepo igraju.“, „Izgleda da je sad dobro, igra se.“, „Hajde da se igramo

¹ zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

zajedno!" itd. U svakoj od ovih rečenica može se uočiti specifičan i različit odnos odraslih prema dečjoj igri – od tradicionalnog shvatanja igre kao neke vrste „mentalnog otpada“, odnosno „korpe za otpatke“ za ponašanja koja su dobrovoljna, ali bez jasnog funkcionalnog, odnosno biološkog, kognitivnog ili socijalnog značaja, a sa mogućim štetnim uticajem (Kamenov, 2006; Piaget, 2013), preko shvatanja igre kao predaha, odmora, rekreacije i reprodukcije, stvarajući tako podvojenost između rada i igre (Krnjaja, 2012b), do shvatanja igre kao vitalnog pokazatelja zdravlja dece (Miller & Almon, 2009), „vodećeg momenta u razvoju dece“ i izvora tog razvoja (Vigotski, 2005), načina korišćenja uma (Bruner, 1983) i načina postojanja i odnosa prema životu, uzimajući u obzir svu njenu ozbiljnost i razvojnu i kulturnu vrednost (Marjanović, 1975, prema: Krnjaja, 2012a).

Iako se najčešće povezuje sa aktivnostima dece, igra je prisutna i u aktivnostima odraslih širom sveta i u različitim kulturama (Bruner, 1983; Krnjaja, 2012a; Theobald & Danby, 2014). Čini se da ju je lako prepoznati, ali teško objasniti (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019; Pyle & Alaca, 2018). Pojmovna određenja igre su mnogobrojna, razlikuju se u zavisnosti od teorijskih paradigmi iz kojih proizlaze i čini se da nijedno od njih nije univerzalno prihvaćeno (Eljkonjin, 1990; Homolak et al., 2020; Miller & Almon, 2009; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019; Theobald & Danby, 2014). U studijama koje su u značajnoj meri u svetu i kod nas doprinele razumevanju igre, navode se obeležja igre koje je određuju kao način na koji dete pristupa aktivnostima i kao divergentno delovanje deteta u kom se aktiviraju svi njegovi potencijali.

Obeležja dečje igre

Među osnovnim svojstvima igre, Bruner (Bruner, 1983) izdvaja: igranje podrazumeva smanjenje ozbiljnosti posledica od grešaka i neuspeha, veza između sredstava i ciljeva u igri je slaba jer deca nisu preterano vezana za rezultate i često menjaju svoje ciljeve kako bi odgovarala novim sredstvima ili menjaju sredstva kako bi odgovarala novim ciljevima, deca u igri slede igrovni scenarij, u igri se transformiše svet prema vlastitim željama i igra pruža veliko zadovoljstvo. U skladu sa svojom teorijom, u kojoj razvoj deteta tumači kroz procese asimilacije i akomodacije, Pijaže (Piaget, 2013) analizira uobičajene kriterijume koji igru odvajaju od neludičkih aktivnosti i zaključuje da igra počinje onog trenutka kada prevlada asimilacija. Za razliku od Pijažea, koji je smatrao da se u igri održava struktura mišljenja, Vigotski je zastupao stav da se mišljenje formira upravo kroz igru (Kamenov, 2006). Vigotski (Vigotski, 2005) je smatrao da odnos igre prema razvoju treba uporediti sa odnosom učenja prema razvoju, ističući da je igra vodeći momenat u razvoju deteta. U igri dete pokušava da napravi skok iznad svog uobičajenog ponašanja. Igra u sažetom obliku sadrži sve tendencije razvoja deteta, stvarajući na taj način zonu proksimalnog razvoja deteta. Vigotski se nije slagao sa određenjem igre pomoću zadovoljstva koje ona donosi detetu, objašnjavajući da postoje iskustva koja deci donose mnogo intenzivniji osećaj zadovoljstva. Vigotski smatra da mnoge razvojne teorije greše u tome što ignorišu potrebe deteta i zanemaruju motive i motivaciju, jer je svaki prelazak sa jednog uzrasnog nivoa na drugi

povezan sa oštrom promenom motiva i motivacije. Kada u predškolskom uzrastu dece ne bi postojalo sazrevanje potreba, koje se ne mogu odmah ostvariti, igra ne bi postojala, smatra Vigotski. Iz tog razloga, on igru naziva „maštom u akciji“. Otrgnuti misao, odnosno značenje od samih stvari, težak je zadatak za dete, a upravo igra je, prema Vigotskom, prelazna forma u tom procesu. Dete još nije u stanju da u potpunosti otrgne misao od stvari i mora imati tačku oslonca u drugoj stvari. Da bi razmišljao o konju, da bi prema njemu odredio svoje postupke, detetu je potreban, recimo, štap. U tom trenutku štap postaje referentna tačka za odvajanje značenja konja od pravog konja. Kada, u tom kritičnom trenutku, štap postaje konj, odnosno referentna tačka da bi se značenje konja odvojilo od pravog konja, semantički momenat postaje dominantan. Na taj način, igra omogućava rađanje kapaciteta simboličke transformacije iskustva i predstavlja rani izraz i glavni činilac u razvoju i diferencijaciji kapaciteta fleksibilnosti – potencijala ljudskog bića za promenu, odnosno sposobnosti da svet transformiše prema svojoj zamisli i da pri tome menja i sebe (Krnjaja, 2012a; Krnjaja, 2012b). U vezi sa tim, Marjanović (Marjanović, 1975, prema: Krnjaja, 2012a) navodi dva strukturalna obeležja igre – iluzorni plan i pravila. Iluzorni plan, kao osnovni uslov za transformaciju iskustva i za razvoj značajnih psihičkih sposobnosti kao što je npr. imaginacija, jeste igračko polje koje se, kao pojednostavljena realnost i kao neka vrsta njenog modela, sastoji od probranih obrazaca ponašanja (Krnjaja, 2012b). Iako igra ne podrazumeva unapred razvijena pravila, već svaka imaginarna, zamišljena situacija sadrži pravila koja proizlaze iz te zamišljene situacije. Dete koje sebe zamišlja kao majku, a lutku kao dete, u igri se ponaša tako da poštuje pravila majčinskog ponašanja (Vigotski, 2005). Pravila u igri se bitno razlikuju od pravila poput onih da se za stolom mirno sedi ili da se tuđe stvari ne diraju jer pravila u igri postavlja dete. Pravila u igri su pravila deteta, pravila unutrašnjeg samoograničenja i samoopredeljenja jer dete, kako novodi Vigotski, sebi kaže „moram da se ponašam tako i tako u ovoj igri“. Pravila igre na taj način pomažu da se forma igre ostvari i očuva (Krnjaja, 2012b). Ona izazivaju određenu transformaciju i određuju kako će se stvarno ponašanje dece u igri transformisati. Zato je igra kompleksnija od same aktivnosti u igri (Krnjaja, 2012a) i može se opisati kao „način samostalnog, divergentnog delovanja deteta, pri čemu ono bira šta želi da radi, kako želi to da uradi, koliko će to trajati i kada će pokušati nešto drugo“ (Krnjaja, 2012b: 114).

Igra u ranom obrazovanju

Od načina na koji se u jednoj kulturi shvata značaj igre, zavisi da li će fokus u ranom obrazovanju „biti na igri i razvoju deteta ili akademskim postignućima koja se propisuju za dete, u vidu ciljeva koje treba postići“ (Krnjaja, 2012b: 123). Polazeći od toga da osnovu svakog sistema predškolskog vaspitanja čine shvatanja o igri, mogu se izdvojiti dva pristupa koji dominiraju u nastojanjima da se igra „upotrebi“ u vaspitavanju dece: 1) manje ili veće usmeravanje igre i 2) ostavljanje igre u tzv. prirodnom stanju (Marjanović, 1975, prema: Krnjaja, 2012b).

U prvom slučaju, igra se podvrgava načelima drugih aktivnosti i stavlja u službu kognitivnog ili, na primer, moralnog razvoja. Na taj način, igra se pretvara u ozbiljan,

ponekad dosadan, a često mukotrpan rad, a pretvaranje igre u obrazovne aktivnosti, koje su osmislili odrasli, ide na štetu izgrađivanja poverenja deteta u svoje sposobnosti da predlaže i odlučuje, što istovremeno doprinosi i njegovom gubitku osećaja kontrole i razvijanju zavisnosti od odraslih (Bassok et al., 2016; Krnjaja, 2012b). S druge strane, igra je podjednako „osujećena“ i kada izostaje uključivanje odraslih u igru i kada je dete potpuno prepušteno sebi, a naročito u nedovoljno stimulatívnoj sredini jer igra tada traje kraće, a deca nemaju osećaj da se bave nečim vrednim (Krnjaja, 2012b). „Neosporno je da je spontana igra izuzetno važna za razvoj deteta“, međutim, deca se igraju „samo pod određenim društvenim okolnostima. Da bi se igrali, potrebna im je podrška odraslih, uzajamno igranje i uslovi za mnoge inspirativne događaje“ (Krnjaja, 2012b: 131).

Model „spremnosti za školu“ privlačan je obrazovnim politikama jer naizgled uvodi decu u školu spremne da se prilagode pravilima u učionici (Fesseha & Pyle, 2016; Jarvis et al., 2014). Međutim, ovakav pristup podstiče sve dominantnije shvatanje obrazovanja kao prenošenja i reprodukcije znanja i ranog detinjstva kao pripreme za školu, a ne za život. U izveštaju „Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school“ (Miller & Almon, 2009) navodi se da su vrtići pod velikim pritiskom da ispune neodgovarajuća očekivanja i akademske standarde primerene školi. U skladu sa tim, istraživanja su pokazala da su deca u vrtićima sa visoko propisanim programima u Americi, u poslednjoj deceniji XX veka i prvoj deceniji XXI veka, provodila u toku dana četiri do šest puta više vremena u opismenjavanju i ovladavanju matematičkim veštinama nego u igri i istraživanju, vežbanju i maštanju, a da su vrtići sa mnogo prostora i vremena za nestrukturiranu igru, otkrivanje, umetnost, muziku, vežbanje društvenih veština i učenje kako da se uživa u učenju u velikoj meri nestali. Pored toga, mogućnosti dece u razvijenim zemljama da se igraju, a naročito na otvorenom prostoru sa drugom decom, stalno opadaju (Gray, 2011). Zbog nedostatka nestrukturiranog, slobodnog vremena i bezbednih prostora za igru, deca su lišena uzbuđenja i zdrave društvene interakcije. Takva praksa, prema navedenom izveštaju, doprinosi visokom nivou frustracije, stresa, besa i agresije u vrtićima, a ponekad i do ekstremnih problema u ponašanju.

Miler i Almon (Miller & Almon, 2009) u svom izveštaju napominju da su dugoročne studije koje upoređuju efekte ranog obrazovanja zasnovanog na igri i efekte programa sa intenzivnim strukturiranim aktivnostima preko potrebne, jer prednosti ranog obrazovanja zasnovanog na igri postaju vidljive tek nakon nekoliko godina. Većina dosadašnjih istraživanja pratila je kratkoročne rezultate intervencija u vrtićima tokom samog obrazovanja dece u vrtiću ili u prvom i drugom razredu. Međutim, kratkoročni rezultati mogu biti zavaravajući jer imaju tendenciju da se fokusiraju na varijable koje je najlakše izmeriti, kao što je npr. poznavanje abecede. Ovakva istraživanja prati stav da ono što se ne može izmeriti, sigurno se ne može ni poboljšati (Miller & Almon, 2009). Radi lakšeg izveštavanja, procene učenja predstavljaju se kvantitativnim podacima, a ne podacima proizašlim iz višestrukih kvalitativnih istraživanja (putem portfolija, zapažanja posmatranjem i sl.). Na taj način, kvalitativne obrazovne prakse strukturisane na osnovu rezultata istraživanja, koji dokumentuju povoljne dugoročne efekte, zamenjuju

se kratkoročnim ciljevima proizvoljnih rezultata procene, razgraničenim u kategorije koje se mogu identifikovati (Jarvis et al., 2014).

U pomenutom izveštaju (Miller & Almon, 2009) takođe se navodi i da igra nije potpuno nestala, ali da je vrlo često površna i haotična. Svedena je na kratke pauze u trajanju od tridesetak minuta između drugih situacija tokom kojih je jedva bilo vremena da se kreira scenografija i razvije zaplet. Istraživanja na koja se poziva ovaj izveštaj otkrila su da su deca i dalje pokazivala razigrano ponašanje, ali da nisu bila u stanju da razviju složene scenarije igre tokom dužeg perioda. Vrtići su, kako se navodi, sa svojom čvrstom strukturom rada uskratili deci vreme za igru i mogućnost da uče kroz sopstvenu inicijativu, igru i istraživanje i prestali da se dive originalnosti dece, a zatim su okrivili decu kada njihove veštine igre nisu ispunile očekivanja. U tom smislu, u jednom od navedenih istraživanja naglašava se opasnost ovako ekstremnih situacija. U jednoj, deca su previše regulisana odraslima, a u drugoj, koja se prepoznaje po tome što deca prelaze sa jedne aktivnosti na drugu, podržava se reaktivno ponašanje. Obe ove situacije kontraproduktivne su za razvoj samoregulacije i drugih osnovnih veština kod dece.

Mesto i uloga vršnjaka i odraslih u dečjoj igri

Očigledno je da igra ne sme postati sprovođenje planova odraslih, ali ni prazan prostor u kojem su deca prepuštena sama sebi (Krnjaja, 2010). Najvažnije je pružiti deci dovoljno mogućnosti za igranje, ali ne samo u pogledu prostora, materijala i rekvizita, već pre svega u uspostavljanju prisnosti između odraslog i dece i stalne delatne, duhovne i igračke razmene (Marjanović, 1975, prema: Krnjaja, 2012b). Detetu su potrebni različiti doživljaji i iskustva, bogati i raznoliki kontakti sa vršnjacima, izloženost dobrim indirektnim uzorcima stvaralačkog ponašanja i modelima ponašanja u odnosima sa drugima kao odraza određenih vrednosti, uverenja i stavova. Zato, odrasli najpre mora biti pažljivi posmatrač dečje igre, a zatim partner deci u igri koji pokušava da čuje i razume šta deca rade i šta žele (Krnjaja, 2012b). „Slušanjem odrasli obogaćuje sopstveno iskustvo, gradi svoje imaginativne slike koje uklapa s detetovim, predstavlja ih na različite načine i istovremeno doprinosi da dete bude uvaženi učesnik u komunikaciji u igri“ (Krnjaja, 2012a: 264). U zajedničkoj igri deca i odrasli grade koautorski prostor u kojem su stvaraoci zajedničkog značenja i u kojem se „deljenje moći“ odnosi na zajedničko odlučivanje, odgovornost, pregovaranje, istraživanje različitih opcija i deljenje ideja (Krnjaja, 2010; Krnjaja, 2012a). U koautorskom prostoru odrasli i deca mogu da stvore nešto čega nije bilo u njihovom iskustvu, nešto suštinski novo što može da se prenese i van igre i da nastavi da živi u realnom svetu i deluje na njihovo postupanje.

Istraživanja su pokazala da je za decu prilikom kategorizacije situacija u vrtiću, pored načina upotrebe materijala, prirode aktivnosti i prostora, veoma važan faktor i prisustvo, odnosno odsustvo vaspitača u toj situaciji. Situacije koje se dešavaju na podu bez prisustva odraslih deca kategorišu kao igru, dok situacije koje se dešavaju za stolom i koje usmerava vaspitač, a koje su pri tome dosadne i teške, deca identifikuju kao rad ili učenje (Breathnach et al., 2017; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019). Dok su određena istraživanja pokazala da deca ne vide vaspitača kao deo igre (Homolak

et al., 2020), navodi u nekim istraživanjima govore čak o tome da uključivanje ili intervencija odraslih u igri stvara pritisak na decu tokom igre i sprečava ih da se ponašaju udobno (Dondukov, 2020), a zatim i da se deca osećaju uznemireno kada vaspitači prekinu njihovu igru radi izrade određenih zadataka (Theobald et al., 2015). Deca u igri žele više prava na izbor, a odrasle doživljavaju kao nekoga ko ograničava i upravlja nepredvidivošću igre i pravi većinu izbora u odnosu na njihovu igru – vreme, mesto, izbor igračaka itd. (Krnjaja, 2012b; Wood, 2009). To svakako ne znači da odrasli treba da budu isključeni iz igre, već da je nužno da kroz „dijalog, uzajamnost i saradnju, odrasli i deca međusobno usaglašavaju, usklađuju svoje perspektive u igri i grade zajedničko značenje“ (Krnjaja, 2012b: 115).

Istraživanja pokazuju da su za decu od tri do pet godina u igri najvažnija druga deca, zatim igračke, i na kraju odrasli (Krnjaja, 2012b). Prema navodima o određenim istraživanjima (Breathnach et al., 2017; Theobald et al., 2015), deca u igri ističu važnost prijatelja i društvenih interakcija, cene odnose sa drugima, boravak na otvorenom i interakciju sa materijalima koji im omogućavaju da se pretvaraju i igraju na više različitih načina.

Kada na učenje i igru gledaju kao na procese koji se dešavaju istovremeno, to se dešava u prostorima koji su bogati različitim vrstama igre i materijalima koji podstiču razvoj rane pismenosti (Pyle & Alaca, 2018). Iskazi dece o tome da li su i šta učila tokom konkretne igre uglavnom su povezana sa njihovim iskustvima izgrađenim tokom igre – kako se nešto pravi ili igra vezano za pravila igre ili kako se rukuje materijalima (Pyle & Alaca, 2018; Theobald et al., 2015). Deca takođe identifikuju saradnju kao veštinu koju uče tokom igre (Pyle & Alaca, 2018).

Određene studije ukazuju da način na koji odrasli sagledavaju dečju igru često nije u skladu sa onim što igra jeste iz dečje perspektive. Većina odraslih smatra da je igra važna, ali nije u stanju da artikulise odnos između učenja i igre, a mnoge situacije, koje opisuju kao igru, u stvari su u velikoj meri aktivnosti koje vode vaspitači (Miller & Almon, 2009). Zbog toga je, kako navodi Krnjaja (Krnjaja, 2012b), veoma važno da odrasli razgovaraju sa decom i budu spremni da ih saslušaju kako bi od njih prikupili što više informacija o igri i kako bi svoje delovanje mogli da usklade sa onim što deca ističu u igri.

Metodologija

Sprovedeno je istraživanje koje je imalo za cilj sagledavanje dečje perspektive o igri. Ovako definisan cilj operacionalizovan je kroz više istraživačkih zadataka. U ovome radu biće prikazani rezultati koji se odnose na elemente koje deca ističu kao važne u svojoj igri, na lični doživljaj koji dete ostvari sa drugom decom i odraslima tokom igre i na dečje viđenje učenja u igri.

U okviru deskriptivne metode istraživanja, za realizaciju ovoga istraživanja korišćena je tehnika crtanja i intervjuisanja koja omogućava uvid u percepciju i iskustva dece uz minimalan uticaj istraživača (Dondukov, 2020). Ova tehnika omogućava

da deca svoja osećanja i misli generišu kroz svoje crteže (Horstman et al., 2008), koji postaju okvir i osnov za razgovor istraživača i dece. Kao takva, tehnika crtanja i intervjuisanja usmerena na dete podržava dečje misaone procese i omogućava kvalitetnu komunikaciju sa decom (Morrow & Richards, 1996). Slušanje dece dok govore o svojim crtežima i razgovor sa njima omogućava širi uvid u njihova razumevanja (Pavlović Breneselović, 2015).

Pre samog razgovora deca su individualno crtala na temu „Ja u igri“. Osim instrukcije da treba da nacrtaju sebe kako se igraju, drugih uputstava nije bilo. Deca su sedela tako da ne utiču jedna na druge. Nakon toga, obavljani su razgovori sa svakim detetom pojedinačno. Razgovor sa decom bio je u formi polustrukturisanog intervjua sa nekoliko unapred predviđenih pitanja koja su konačnu formu dobijala tokom razgovora u zavisnosti od konteksta: šta si to nacrtao/la, zbog čega si izabrao/la da nacrtáš baš ovu igru, s kim se igraš, gde se igraš/igrate, čime se igraš/igrate, ko je predložio ovu igru, ako bi on/ona/oni želeli da se igraju neke druge igre da li bi se radije igrao druge igre sa njim/njom/njima ili bi se ove igre igrao sa nekim drugim, kako ste odredili ko će šta raditi (uloge), da li postoje neka pravila kako se igra ova igra, ko određuje pravila, gde su odrasli i šta oni rade, do kada traje ova tvoja/vaša igra, zašto se igraš, da li možeš nešto da naučiš dok se igraš. U prvom delu, razgovor se odnosio na igru predstavljenu crtežom, a u situacijama kada je to bilo potrebno, proširivan je i na druge igre. Svi razgovori sa decom su u celini zabeleženi, a crteži zadržani.

U istraživanju su učestvovala deca srednje uzrasne grupe (SUG), rođena od 1.3.2013. do 28.2.2014. godine i deca u godini pred polazak u školu (GPPŠ), rođena od 1.3.2011. do 29.2.2012. godine vrtića „Dečji lug“ PU „Zvezdara“. U istraživanju je učestvovalo 47 dece, a sva deca su dobrovoljno pristala na učešće. Struktura uzorka predstavljena je Tabelom 1.

Tabela 1
Struktura uzorka

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

Istraživanje je realizovano od marta do jula 2018. godine. Obrada podataka izvršena je otvorenim kodiranjem koje je omogućilo identifikovanje i razvijanje kategorija proisteklih iz podataka dobijenih tokom intervjua. Nakon toga, izračunata je frekventnost kategorija i potkategorija, a dobijeni rezultati analizirani prema varijabli uzrast.

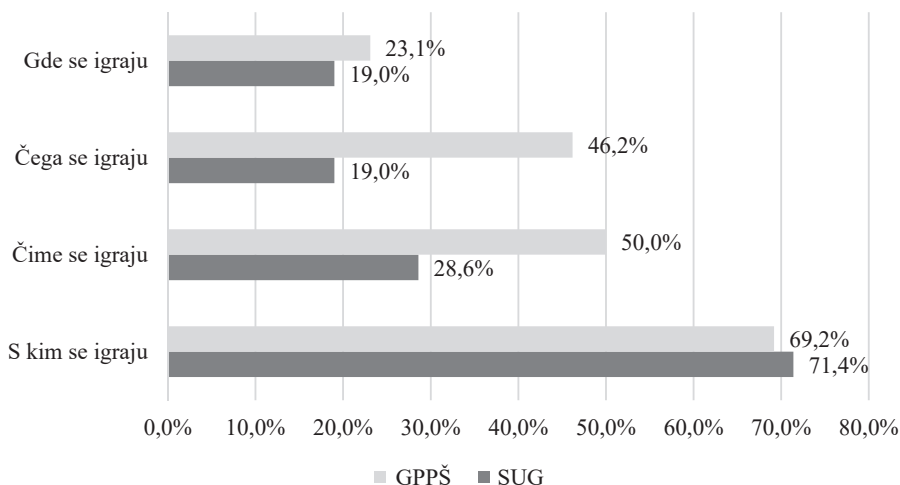
Rezultati i diskusija

Elementi kojima deca predstavljaju svoju igru i njihov značaj

Na samom početku intervjua, deca su objašnjavala šta su nacrtala. U njihovim iskazima identifikovana su četiri elementa kojima oni predstavljaju svoju igru: sa kim se igraju (70,2%), čime se igraju (40,4%), čega se igraju (34,0%) i gde se igraju (21,3%). Deca SUG i GPPŠ su u gotovo istoj meri navodila s kim se igraju, međutim, kada su u pitanju drugi elementi, uočljivo je da su deca u SUG u nešto manjoj meri, a u odnosu na decu u GPPŠ, navodila i čime se igraju i čega se igraju (Grafikon 1).

Grafikon 1

Zastupljenost pojedinih elemenata igre u iskazima dece prema varijabli uzrast



Značaj koji saigrači imaju u igri dece još jače je izražen u odgovorima dece na pitanje šta bi radili kada bi njihovi saigrači želeli da se igraju nekih drugih igara. Približno dve trećine dece (62,5%) odgovorilo je da bi se radije igrala sa istim saigračima, a drugih igara ili drugim materijalima, a približno jedna trećina (37,5%) odgovorila je da bi se igrala istih igara ili istim materijalima, a sa drugim saigračima. Na osnovu objašnjenja koja su deca davala, može se reći da su rezultati ovog istraživanja potvrdili konstataciju proizašlu iz drugih istraživanja (Breathnach et al., 2017; Theobald et al., 2015) da je deci veoma važan kvalitet društvenih interakcija u igri i odnos prijateljstva koji su tokom vremena razvijali sa određenom decom.

- Da li bi se radije igrala ove igre sa nekim drugim detetom ili npr. slagala kockice sa tvojom drugaricom?

MT6: *Sa drugaricom.*

- Zašto ako voliš ovu igru?

MT6: *Zato što volim da se igram sa njom, jer je ona dobra i ne svađamo se.*

- Da li bi se radije igrala sa V. neke druge igre ili bi igrala ovu sa nekim drugim detetom?

NK6: *Sa V.*

- Zbog čega se igraš baš sa V.?

NK6: *On mi je najbolji drug.*

- Šta bi radio kada bi P. želeo da se igra neke druge igre, da li bi se igrao kockama ili bi se igrao sa njim druge igre?

VJ4: *Igrao bih se sa njim.*

- Zašto?

VJ4: *Zato što smo mi drugari.*

Na osnovu rezultata prikazanih Grafikonom 2 može se uočiti da se u situaciji kada saigrači žele da se igraju neke druge igre, deca SUG se u nešto većoj meri odlučuju za istu igru ali sa drugim saigračima. Međutim, deca u GPPŠ u znatno većoj meri odlučuju se da ostanu u igri sa istim saigračima kada oni žele da se igraju neke druge igre. Delimične razlike u donošenju ove odluke između dece SUG i dece u GPPŠ mogu se objasniti time da tokom predškolskog perioda dečja igra, s obzirom na socijalni aspekt, prolazi kroz određene promene od tzv. usamljene, preko uporedne do grupne igre (Parten, 1932; Vasta et al., 2005). Kako se posle treće godine povećava zainteresovanost dece za igru sa drugom decom, deca SUG vole da se igraju u grupama od dvoje ili troje dece, ali sastav ovih grupa se često menja. Deca počinju međusobno da komuniciraju i da se uključuju u zajedničku igru, ali njihovo igranje u početku nije usmereno ka zajedničkom cilju. Sa starijim uzrastima, deca postaju svesnija potreba i želja druge dece i svoje postupke usklađuju prema zajedničkom cilju čime se stvara osnov za jačanje prijateljstava.

- Kada bi se V., K. i drugi V. igrali neke druge igre, da li bi se igrao sa njima ili bi se dobacivao sa nekim drugim?

PG4: *Dobacivao bih se sa nekim drugim. Volim da se dobacujem.*

- A da li bi se pre igrao sa sekama neke druge igre ili maskenbala sa nekim drugarima?

VS4: *Maskenbala.*

- Zašto?

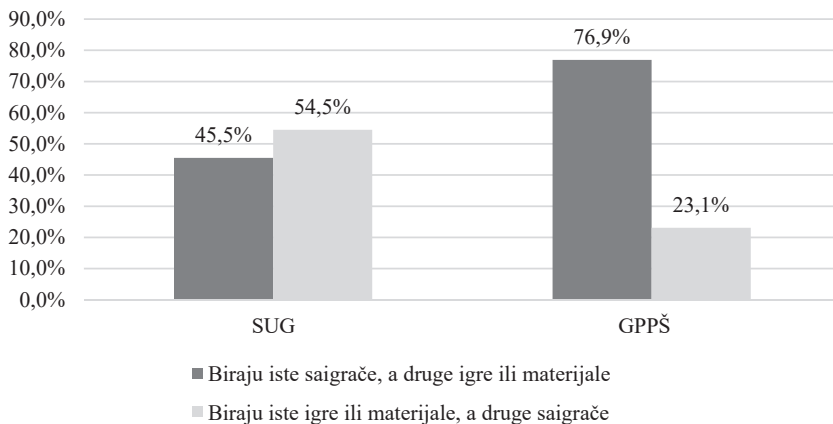
VS4: *Zato što tada imam kostim.*

- Kada bi I. i E. želele da se igraju neke druge igre, da li bi se ti igrala Elze ili bi se igrala sa njima.

MV5: *Elze, jer volim šljokičaste haljine.*

Grafikon 2

Izbor dece između saigrača i igara/materijala prema varijabli uzrast



Vršnjaci i odrasli kao saigrači u dečjoj igri

Najveći procenat dece (59,6%) je svojim crtežom predstavilo igru samo sa vršnjacima, četvoro je predstavilo igru samo sa odraslim članovima porodice (8,5%), dok je dvoje dece predstavilo zajedničku igru sa vršnjacima i odraslim članovima porodice (4,3%). Značajan broj dece je predstavilo igru tokom koje se sami igraju (19,1%). U dosadašnjim studijama, koje su se bavile igrom iz perspektive dece o igrama dece sa životinjama, nije bilo reči. Međutim, u ovom istraživanju četiri dečaka je jasno predstavilo igru sa životinjama (8,5%), dok je još nekoliko dece u određenom kontekstu pominjalo leptire, ptice, prasiće pa čak i zamišljene majmune. Ovakav rezultat svakako ne bi trebalo da predstavlja iznenađenje jer su za decu, koja tek otkrivaju svet u kojem žive, životinje možda i njegov najzanimljiviji, najčudnovatiji, a veoma često i najnežniji deo. Sa životinjama deca razvijaju odnos bliskosti i poverenja i jačaju svoje samopoštovanje i empatiju jer pored njih spoznaju svoje snage i mogućnosti i uče da razumeju potrebe i osećanja drugih. Značajnije razlike prema varijabli uzrast u dečjim iskazima po ovom pitanju se ne uočavaju.

- Zbog čega si se odlučio za igru sa kucom?

IV6: *Zato što volim životinje, možda ću dobiti i macu pa ću se igrati i sa njom.*

- Zbog čega ti je posebna ova igra?

IV6: *Zbog toga što sam srećan, osećam se lepo i ponašam se dobro prema kuci, mazim je.*

NK4: *Nacrtao sam sebe i patku. Hranim patku i igramo se.*

- Čega se igrate?

NK4: *Igramo se prskanja vode i onda se jurimo.*

- Je l' je to prava patka ili igračka?

NK4: *Nije igračka, prava je.*

- Zbog čega si se odlučio na igru sa patkom?

NK4: *To volim, patkica je mekana i zabavna.*

U rezultatima prethodnih istraživanja (Pavlović Breneselović, 2015) navodi se da deca najviše vole da se igraju sa drugom decom, ali da vole i da se igraju sama. Od ukupno devetoro dece koja su predstavila usamljenu igru, dvoje je takvu igru predstavilo u vrtiću. Jedna devojčica je rekla da je morala da se igra sama zato što je imala samo jednu lutkicu, a druga jer više voli da se igra sama. Kod kuće deca se igraju sama iz različitih razloga – tada im niko ne smeta, mogu da vežbaju i budu bolji, smeta im kada se druga deca tokom igre ljute, igraju se nečega što je tajna i što niko ne sme da zna.

Kada su u pitanju vršnjaci kao saigrači u igri, nešto više od dve trećine dece (70,0%) je predstavilo igru sa vršnjacima istog pola, približno jedna četvrtina (23,3%) je predstavila igru sa vršnjacima suprotnog pola, a najmanji broj dece (6,7%) je predstavilo igru sa vršnjacima oba pola. Međutim, tokom razgovora deca se uglavnom nisu fokusirala na pol vršnjaka sa kojima se igraju. Samo tri dečaka su tokom intervjua na određen način skrenula pažnju na nešto drugačiji stav prema igri sa devojčicama jer se one igraju nečega što dečaci ne vole i obrnuto. Ovakav rezultat se može objasniti tvrdnjom da se kod dece predškolskog uzrasta može javiti uverenje da su polne uloge nepromenljive i apsolutne i da se, stoga, postupci koji odgovaraju suprotnom polu mogu doživljavati kao kršenje društvenih pravila, a da je takvo uverenje izraženije kod dečaka (Vasta et al., 2005).

MM6: *Volim da se igram sam, u svojoj kući. Tada mi nijedna devojčica ni P. (mlađi brat) ne smeta. Zaključam se u sobu i niko mi ne smeta.*

- Zašto bi ti devojčice smetale?

MM6: *Devojčice prave neke cvetove i neke stvari koje dečaci ne vole.*

- A gde igrate fudbal?

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

- Zašto nema devojčica?

SI6: *Devojčice ne igraju fudbal.*

- Kada bi se I. igrala neke druge igre, da li bi se igrao kockicama ili sa njom druge igre?

ZM5: *Kockicama.*

- Zašto?

ZM5: *Zato što ja volim sitne kockice, a ona se nekada igra kuhinje sa devojčicama, a ja to ne volim.*

Istraživanja govore da deca vole kada odrasli učestvuju u njihovoj igri kao partneri (Pavlović Breneselović, 2015). U ovom istraživanju samo šestoro dece (12,8%) je svojim crtežima odrasle predstavilo kao svoje saigrače i svih šestoro je nedvosmisleno iskazalo zadovoljstvo zbog toga.

– Zbog čega si izabrao da se igraš sa mamom?

SJ6: Zato što najviše volim da se igram sa njom.

– Da li se igraš sa nekim drugim kad mama ima posla?

AJ7: Igram se sa braćom i drugarima, ali najviše volim sa mamom.

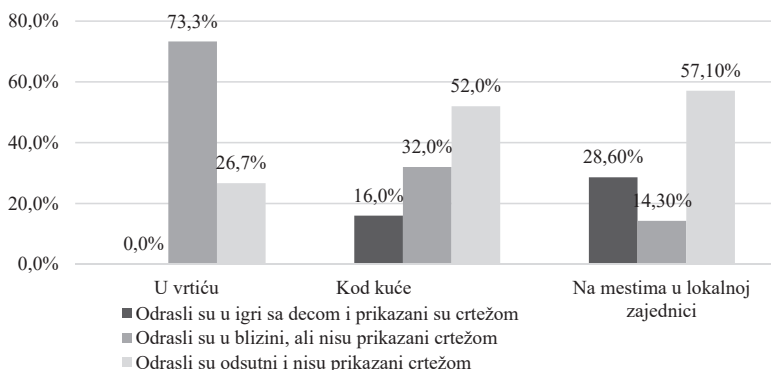
AO6: Najviše volim da se igram sa ujakom, on ume dobro da se igra. Lepo se slažemo, ne svađamo se.

HK6: Deda je više zanimljiv od babe i hoće da se igra sa nama.

U najvećem broju slučajeva deca saopštavaju da odrasli nisu prisutni dok se oni igraju (44,7%) ili da su u blizini, ali da ne učestvuju u predstavljenoj igri i da zato nisu prikazani crtežom (42,6%). Prema rezultatima prikazanim Grafikonom 3 odrasli su u veoma malom broju slučajeva uključeni u igru dece kod kuće, a nešto malo više u igrama na određenim mestima u lokalnoj zajednici (LZ). Prema crtežima i iskazima dece, a koji se odnose na izabranu i predstavljenu igru u vrtiću, odrasli, tj. vaspitačice uopšte nisu uključene u dečju igru, a to jeste u skladu sa rezultatima drugih istraživanja (Homolak et al., 2020) koja su pokazala da deca ne vide vaspitača kao deo igre. Većina dece koja je predstavila svoju igru u vrtiću saopštava da su vaspitačice u blizini, dok četvoro dece jednostavno saopštava da one nisu tu. Pored toga, čak četvoro od ukupno sedmoro dece koja su predstavila svoju igru na određenim mestima u LZ takođe saopštavaju da odrasli nisu tu. Ovakvi dečji iskazi navode na pretpostavku da samo fizičko prisustvo odraslih u blizini dece dok se igraju za decu često nema nikakvo značenje.

Grafikon 3

Odnos odraslih prema dečjoj igri iz dečje perspektive



Dvadesetoro dece je reklo da se tokom njihove igre odrasli nalaze u blizini. Petoro dece (od toga četvoro koje je predstavilo igru u vrtiću) je reklo da se odrasli, koji se nalaze u blizini, samo ponekad igraju sa njima i to kada ih oni pozovu, kada im je potrebna pomoć, kada imaju vremena ili onako usput. Osmoro dece (od toga petoro koje je predstavilo igru u vrtiću) je reklo da ih odrasli koji se nalaze u njihovoj blizini samo gledaju ili čekaju. Sedmoro dece (od toga petoro koje je predstavilo igru kod kuće i dvoje koje je predstavilo igru u vrtiću) je reklo je da se tokom njihove igre odrasli bave drugim poslovima.

DK6: *Igraju se samo deca, odrasli sede gore sa mamom i tatom i piju kafu. Samo ih nekad pozovemo – dedu, ako treba da dohvati loptu.*

MM6: *Roditelji su u dnevnoj sobi, sa njima se ne igram.*

NK4: *Mama i tata su u kući, ne igraju se sa decom.*

– Gde su vaspitačice dok se vi igrate?

TS6: *Nekada se igra i vaspitačica, mi to volimo. Mi je pozovemo, pa ako nema neki posao onda se igra.*

JĐ5: *Tu su negde, ne igraju se, sede i gledaju decu.*

KĆ4: *One su tu (devoјčica pokazuje rukom na sto, izvan crteža), rade nešto.*

Bilo da se radi o dečjoj igri u vrtiću, kod kuće ili na mestima u LZ, rezultati ovoga istraživanja pokazuju da su deca tokom igre u najvećem broju slučajeva prepuštena sama sebi, pa čak i u vrtiću. U takvim uslovima osujećene igre, kada izostaje podrška odraslih i razmena ideja, iskustava i doživljaja, deca najpre svoju igru ne doživljavaju kao nešto vredno, a zatim u velikoj meri izostaje i mogućnost da u igri kroz zajedničko istraživanje, deljenje, pregovaranje, odlučivanje deca stvore nešto što do sada nije bilo u njihovom iskustvu, što im može pomoći da razumeju sebe i svet koji ih okružuje i deluju u njemu (Cutter-Mackenzie et al., 2012; Cutter-Mackenzie et al., 2014; Edwards, 2017; Krnjaja, 2012b; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Pokretanje i tok dečje igre

Na osnovu iskaza tridesetoro dece o izabranoj i predstavljenoj igri ili o nekoj drugoj igri, prikupljeni su podaci o tome na koji način se pokreće dečja igra iz perspektive same dece. Najveći procenat dece (40,0%) tvrdi da upravo oni biraju ili predlažu igru kada se igraju sa drugima. Nešto manji procenat dece (33,3%) igru bira u dogovoru sa svojim saigračima, dok veoma mali procenat dece (16,7%) odluku o tome šta će se igrati prepušta drugoj deci. Dvoje dece (6,7%) je reklo da ponekad zamole vaspitačicu da im predloži šta će se igrati, dok je jedno dete (3,3%) reklo da niko nije predložio igru već da su samo „stali i počeli“.

DB4: *Ja sam rekla tako i onda smo se igrali.*

VS4: *Ja sam izabrao.*

VJ4: *Igramo se toga jer toga volimo. Ja sam izabrao igru, a on je pristao.*

MT6: *Pričale smo, pričale i onda smo se dogovorile i nismo se posvađale.*

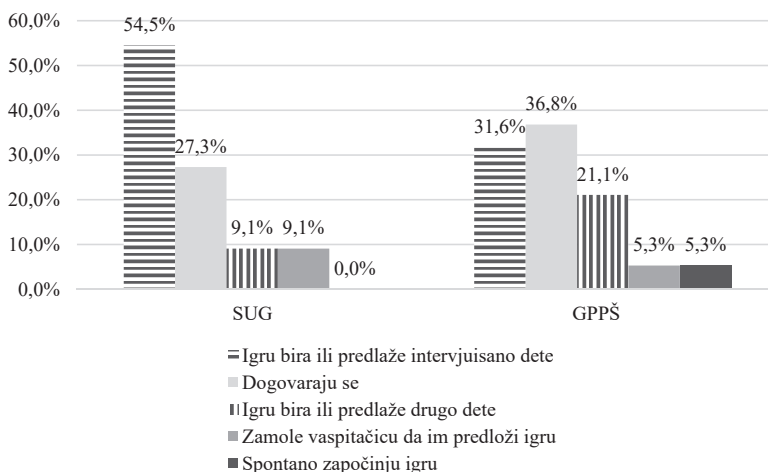
ANJ6: *Prvo se dogovorimo šta ćemo da radimo, jedna od njih dve nešto predloži pa onda odlučimo.*

MS6: *Andrea je rekla i ja sam pristala.*

Na osnovu rezultata prikazanih Grafikonom 4 može se uočiti da deca SUG u nešto većem procentu, a u odnosu na decu u GPPŠ, tvrde da upravo oni biraju i predlažu igru, dok je za decu u GPPŠ karakteristično da u nešto većem procentu, a u odnosu na decu SUG, igru biraju u dogovoru sa svojim saigračima ili da odluku o tome prepuštaju drugoj deci.

Grafikon 4

Biranje i predlaganje igre sa drugima prema varijabli uzrast



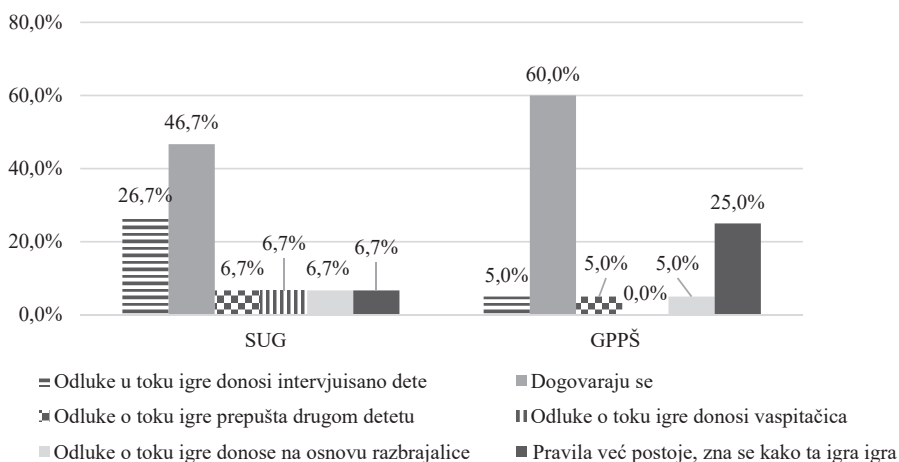
Podatke o samom toku izabrane i predstavljene igre, odnosno o podeli uloga ili definisanju pravila igre, u zavisnosti od vrste same igre, prikupljeni su na osnovu iskaza tridesetpetoro dece. Najveći procenat dece (54,3%) ove odluke donose u dogovoru sa svojim saigračima. Određen procenat dece (17,1%) je rekao da pravila već postoje i da se već zna kako se konkretna igra igrā. Nešto manji procenat dece (14,3%) je rekao da odluku o svemu tome donose oni sami. Po dvoje dece je reklo da odluku o tome prepušta svojim saigračima ili da takve odluke donose pomoću razbrajalice, dok je samo jedno dete reklo da takve odluke donosi vaspitačica.

Rezultati prikazani Grafikonom 5 pokazuju da deca SUG u nešto većem procentu, a u odnosu na decu u GPPŠ, tvrde da upravo oni donose odluke o toku igre, dok se deca u GPPŠ u nešto većem procentu, a u odnosu na decu SUG, dogovaraju sa svojim saigračima o toku igre. Značajan procenat dece u GPPŠ rekao je su da su pravila njihove igre već svima poznata. Dete uzrasta oko pete godine veruje da je jedino njegovo mišljenje ispravno i

nije uvek u stanju da se stavi u poziciju drugoga, te socijalno poželjno ponašanje pokazuje uglavnom onda kada se mišljenje drugih poklapa sa njegovim (Kovačević, 2018). Posle šeste godine dete je u stanju da uzme u obzir pretpostavljene misli i osećanja drugih i da prihvati da su ona različita od njegovih, shvata da postoji potreba za dogovaranjem i poštovanjem dogovorenih pravila u igri i životu. Pridržavati se dogovorenih pravila za dete ovoga uzrasta predstavlja zadovoljstvo.

Grafikon 5

Odlučivanje o toku igre prema varijabli uzrast



Prema iskazima dece, njihova igra se u najvećem procentu (75,0%) završava kada dođe vreme za spavanje, užinu ili sređivanje sobe. U ovim situacijama odluku o završetku igre ne donose deca, već se njihova igra završava usled rutina koje nameće režim dana u vrtiću. Ukoliko su to nametnute rutine, kao što su sređivanje sobe pred užinu ili spavanje u vrtiću, deca takve situacije doživljavaju vrlo često veoma burno što je u skladu sa rezultatima drugih istraživanja (Theobald et al., 2015), a odrasle doživljavaju kao osobe koje prekidaju njihovu igru. Takvu konstataciju u ovom istraživanju izneo je značajan broj dece (27,7%). U iskazima jedne četvrtine dece, igra koju su oni izabrali i predstavili svojim crtežima prekida se onda kada oni to odluče, odnosno kada smatraju da je kraj igre, kada im igra dosadi, kada požele da se igraju nečeg drugog (13,6%) ili kada se umore (11,4%).

– Do kada traje vaša igra?

MT6: Dok ne krenemo u sobu. Pozove nas vaspitačica.

– Da li biste se igrale još da možete?

MT6: Da, jednom smo napravile celu dekoraciju i sve nam je propalo, Lj. je rekla „sređivanje sobe“, užas!

- Zašto baš tada sređujete sobu?

MT6: Užina je.

- Rekla si da je to užas, kako se osećaš zbog toga što prekidaš igru?

MT6: Budem tužna, trudile smo se da to napravimo i onda moramo sve da srušimo.

- Do kada traje vaša igra?

KJ6: Igra traje do sređivanja sobe.

- Zašto sređujete sobu ako niste završile igru?

KJ6: Ide užina.

- Kako se osećaš kad morate da prekinete igru i sredite sobu?

KJ6: Nekada tužno, ali šta da radim tako mora.

- Do kada traje tvoja igra kopanja?

LL6: Dok me baba i deda ne vide, onda moram da zatrpam rupu.

- Kako se osećaš tada?

LL6: Onda budem ljut.

Učenje u igri

Podaci dobijeni na osnovu iskaza dece upućuju na to da deca u ovom istraživanju učenje u igri u najvećoj meri sagledavaju u kontekstu same igre, fokusirajući se na umenja i veštine neophodne za očuvanje same igre. Deca objašnjavaju da im igra pre svega omogućava da nauče nešto novo – kako da se igraju nekih novih igara, odnosno kako da se igraju ili rade nešto što se do sada nisu igrali niti radili (45,7%), a zatim i da ono što već znaju, umeju ili mogu nauče da rade brže (npr. trče) ili bolje (npr. hvataju, bacaju, crtaju itd.) tokom igre (21,7%). Određen procenat dece (17,4%) u svojim odgovorima o učenju u igri fokusira se na zajedničku igru sa drugima, te učenje u igri vidi kao svojevrsan proces razmene iskustava i znanja o igri jer u igri oni uče od drugih, ali i drugi od njih mogu da nauče kako se nešto igra. Tri devojčice (6,5%) učenje u igri videle su kao proces učenja socijalnih veština. Jedna devojčica je rekla da u igri može da nauči i matematiku kada kroz igru jedni drugima zadaju zadatke, a jedan dečak je rekao da se u igri može naučiti da je potrebno imati kačket kada se igra napolju. Jedna devojčica SUG je rekla da se u igri ne može ništa naučiti, a jedna je pokretima svojih ramena pokazala da ne zna odgovor na ovo pitanje. Iako su u najvećoj meri predstavljala svoju otvorenu igru, deca u našem istraživanju, za razliku od rezultata nekih drugih istraživanja (Cutter-Mackenzie et al., 2012; Cutter-Mackenzie et al., 2014), nisu negirala prisustvo učenja u igri. Međutim, njihova zapažanja o učenju u igri povezana su sa njihovim iskustvom samog igranja i time ograničena na znanja i umenja koja se odnose na konkretnu igru, a u manjoj meri se odnose i na saradnju kao veštinu koju uče tokom igre. Ovi rezultati se podudaraju sa rezultatima drugih istraživanja (Pyle & Alaca, 2018; Theobald et al., 2015). Iako je utvrđeno da je okruženje važna komponenta dečjeg razumevanja odnosa između igre i učenja, prisustvo vaspitača, način njegovog angažovanja i saradnja sa decom u igri prepoznati su u istraživanjima (Pyle & Alaca, 2018) kao ključni faktori povezanosti igre i

učenja. Da bi se dečje viđenje učenja u igri moglo proširiti na fenomene i situacije izvan igre, neophodno je svrsishodno uključivanje odraslih u igru, a ono prema rezultatima našeg istraživanja izostaje. Vodeći računa o tome da ne naruše igrovni obrazac, odrasli svojim načinom igranja otvaraju nove mogućnosti za proširivanje i produžavanje igre, uvodeći nove uloge, nove materijale, nove načine upotrebe materijala, nove prostore i sl. Proširivanjem scenarija igre, odrasli na taj način proširuju i iskustva dece i njihova razmišljanja o onome što su iskusila, što dalje vodi ka izgrađivanju njihovih vlastitih znanja i teorija i razumevanju sveta koji ih okružuje (Worth, 2010).

Zaključak

U trenutku primene nove programske koncepcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018) dečjoj igri se vraća mesto i uloga koju ona ima u razvijanju i ispoljavanju svih dimenzija dobrobiti deteta i aktiviranju svih njegovih potencijala. Vratiti igru u vrtiće i život dece uopšte svakako ne znači prepustiti decu same sebi i ostaviti igru u tzv. prirodnom stanju, već kroz dovoljno mogućnosti za igranje i zajedničko igranje sa decom omogućiti deci inspirativne situacije, bogate i raznovrsne kontakte sa vršnjacima, stalne delatne i duhovne razmene, izloženost uzorcima stvaralačkog ponašanja i modelima ponašanja u odnosima sa drugima, a sve s ciljem razvijanja složenijih scenarija igre i jačanja i negovanja posvećenosti igre u dužem trajanju. Međutim, usled nerazumevanja potencijala igre, odrasli stvaraju podvojenost između rada i igre što za posledicu ima izostanak njihove podrške igri i uključivanja u igru. Iz tog razloga, od izuzetne važnosti su istraživanja igre iz dečje perspektive u različitim kontekstima i to ne samo u okviru naučnih projekata, već i istraživanja praktičara u kontekstu vlastite prakse radi prikupljanja informacija o tome šta deca vole da se igraju i zašto, koje prostore smatraju važnim i čime vole da se igraju, kako vide sebe i druge u igri itd. i da svoje načine podrške dečjoj igri usklade sa onim što im deca govore ili pokazuju o svojoj igri.

Rezultati istraživanja predstavljeni u ovom radu potvrđuju nalaze ranijih istraživanja da su deci u igri najvažniji vršnjaci. Iz tog razloga, dečju igru je veoma važno podržati tamo gde su vršnjaci, a to su dečji vrtići. Iako deca vole da se igraju sa odraslima, oni su u dečjoj igri prisutni samo u igrama kod kuće, ali i tada u veoma maloj meri. Deca ne vide vaspitače u svojoj igri. Iz dečje perspektive, vreme dečje igre u vrtiću vaspitači u značajnoj meri vide kao priliku za završavanje drugih poslova. Ako nisu zauzeti drugim poslovima, deca vaspitače vide kao nekoga ko nadzire njihovu igru i brine o njihovoj bezbednosti. Međutim, čak i tada igra se podređuje određenim svakodnevnim rutinama, koje dečju razigranost u igri u trenutku transformišu u osećanja tuge i besa. Rezultati sprovedenog istraživanja pokazuju da u našoj vaspitnoj praksi izostaje kvalitetna i od strane odraslih, tj. vaspitača podržana dečja igra u vrtićima, a vaspitač koji ne podržava i ne proširuje dečju igru u vrtiću ne može biti profesionalan promoter dečje igre ni u vaninstitucionalnom kontekstu. Međutim, odgovornost za ovakve rezultate nije samo na vaspitačima, već na svim strukovnim, obrazovnim i naučnim institucijama i udruženjima direktno uključenim

u predškolsko vaspitanje i obrazovanje koji ovom pitanju moraju posvetiti značajno veću pažnju u programima inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja praktičara, stručnoj literaturi i naučnim i stručnim diskusijama.

Iako rezultati realizovanog istraživanja pružaju dragocene podatke o igri iz dečje perspektive, prilikom sagledavanja njegovih rezultata i zaključaka treba uzeti u obzir i njegova ograničenja. Sama istraživačka tehnika crtanja i intervjuisanja, iako pogodna za ostvarivanje uvida u percepciju dece i njihova iskustva, zajedno sa prisustvom nepoznate ili relativno nepoznate osobe u ulozi istraživača, predstavlja za decu jednu neuobičajenu situaciju u vrtiću koju deca nemaju u svom iskustvu jer su istraživanja ove vrste veoma retka u našoj vaspitnoj praksi. Usled toga, deca svoje učešće u istraživanju ograničavaju na davanje odgovora, a izostaje otvoren razgovor između dece i istraživača tokom kojeg bi se deca osećala slobodnijom da izraze sve ono što smatraju važnim. U tom smislu, učešće i saradnja istraživača, praktičara i dece u nekom narednom zajedničkom istraživanju, realizovanom u različitim kontekstima vaspitne prakse i sa većim brojem dece, pružilo bi veće bogatstvo podataka koji mogu biti dragoceni za unapređivanje vaspitne prakse i zadovoljavanje njenih stvarnih potreba.

Literatura

- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA open*, 2(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Breathnach, H., Danby, S., & O’Gorman, L. (2017). ‘Are you working or playing?’ Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60–69.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Widdop Quinton, H. (2012). The serious work of learning and sustainability in the early years. *Eingana-Journal of the Victorian Association for Environmental Education*, 35(3), 12–16.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., & Boyd, W. (2014). *Young children’s play and environmental education in early childhood education*. Springer Science & Business Media.
- Dondukov, B. (2020). Examining the plays that preschool children prefer and the characteristics shaping them using draw and tell technique. *European Journal of Educational Sciences*, 7(2), 91–115. <https://doi.org/10.19044/ejes.v7no2a7>
- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4–11. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Eljkonjin, D. B. (1990). *Psihologija dečje igre*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers’ perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.

- Homolak, I. G., Višnjić-Jevtić, A., & Galinec, M. (2020). Children's perspectives on play in early childhood education settings. In L. Gomez Chova, A. Lopez, & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2020 Proceedings* (pp. 2597–2604). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0608>
- Horstman, M., Aldiss, S., Richardson, A., & Gibson, F. (2008). Methodological issues when using the draw and write technique with children aged 6 to 12 years. *Qualitative health research, 18*(7), 1001–1011. <https://doi.org/10.1177/1049732308318230>
- Jarvis, P., Newman, S., & Swiniarski, L. (2014). On 'becoming social': The importance of collaborative free play in childhood. *International Journal of Play, 3*(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.863440>
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra*. Zavod za udžbenike.
- Kovačević, Z. (2018). *Oposobljavanje za samostalno učenje*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje. *Nastava i vaspitanje, 59*(2), 264–277.
- Krnjaja, Ž. (2012a). Igra kao susret – koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi, 7*(1), 251–267.
- Krnjaja, Ž. (2012b). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113–132). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood (NJ3a).
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & society, 10*(2), 90–105. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>
- Ólafsdóttir, S. M., & Einarsdóttir, J. (2019). 'Drawing and playing are not the same': children's views on their activities in Icelandic preschools. *Early Years, 39*(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1342224>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Prosvetni pregled.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet – Knjiga 2*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop - Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Pyle, A., & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care, 188*(8), 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Theobald, M., & Danby, S. (2014). Teachers and academics researching together: children's views on play. *Reflections, 54*, 11–13.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H. & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education sciences, 5*(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Vasta, R., Haith, M. H., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.

Vigotski, S. L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Zavod za udžbenike.

Wood, E. (2009). Developing a pedagogy of play. *Early childhood education: Society and culture*, 27–38.

Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 12(2), 1–17.

Primljeno: 10.01.2023.

Korigovana verzija primljena: 25.02.2023.

Prihvaćeno za štampu: 06.03.2023.

Playmates, Adults and Learning through Play: Looking at Play from The Children's Perspective

Zorica Kovačević

Teacher Education Faculty, University of Belgrade,
Belgrade, Serbia

Jadranka Gluvak

„Dečji gaj“ Kindergarten, Zvezdara Preschool, Belgrade, Serbia

Abstract

Play is easy to recognise, though not as easy to define. Its conceptual definitions are numerous and different, depending on their theoretical starting points. What connects them is the importance they attach to play as a divergent activity of the child in which all the child's potentials are activated. However, research around the world has shown that children in kindergartens spend considerably less time playing and exploring than doing structured activities; that their opportunities to play in open spaces are constantly decreasing; that, even when they are engaged in play, it is often superficial and chaotic; and the way in which adults perceive children's play is often inconsistent with what play represents from the children's point of view. The aim of the research presented in this paper is to look at how children perceive play – what elements of play children identify as most important, how they perceive their relationship with other children and adults while playing, and how they see learning through play. The descriptive method used relied on the techniques of drawing and interviewing. The study included 47 children aged 4 to 7. The results of the research confirm that what children find most important during play are their playmates, that adults' involvement in children's play is very low, and that children's learning through play is linked to the very experience of playing. The most significant conclusion of this research is that children are often left to their own devices in play, so it is necessary to pay more attention to their play and to support it both in the family and in the institutional context by providing children with different experiences and models of creative behaviour.

Keywords: children's perspective, children's play, playmates, adults in children's play, learning.