



УЛОГА ИГРЕ У РАЗВОЈУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Емина Копас-Вукашиновић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У раду је разматран значај игре за дечији развој и учење, у оквиру институционалног предшколског васпитања и образовања, као и могућности које отвара у организацији наставних активности са децом млађег школског узраста. Полази се од теоријског оквира који указује на едукативан карактер дечије игре, као специфичног облика учења. Без обзира што је у педагошкој теорији било покушаја да се оспори образовна вредност дечије игре и истакне рад у настави као једини облик систематског учења, у савременим педагошким концепцијама дечија игра у школском систему добија свој смисао. Учење кроз игру на млађем школском узрасту доприноси превазилажењу постојећег дисконтинуитета између система предшколског и школског васпитања и образовања. Садржаје наставних програма могуће је реализовати и применом правилно одмерених и осмишљених игровних активности у датом систему, уз подршку, подстицај и усмеравање одраслих и добро познавање узрасних и психофизичких особености сваког детета. Игра омогућава и олакшава постепени прелазак из предшколског у школски развојни период, слободно, спонтано и креативно изражавање и развој дечијих потенцијала.

Кључне речи: игра, систем игара, дисконтинуитет у васпитно-образовном систему, предшколски узраст, школски узраст.

Чињеница је да полазак у школу за дете представља једну од најзначајнијих прекретница у његовом животу, али такође и период пун непознаница за њега и његове родитеље. Од тренутка рођења, дете се врло брзо нађе на прагу школе. Кроз читав предшколски период оно се интензивно развија и формира различите способности и навике. У зависности од индивидуалних психофизичких карактеристика, дете се лакше или теже адаптира на школску средину и учење. Институционалним предшколским васпитањем и образовањем подстиче се развој укупних потенцијала код деце раних узраста, што представља један од битних момената у процесу припреме за школу. У предшколским установама

* E-mail: kopas@flashnet.co.yu

се организују игровне активности, будући да су оне примерене узрастим и психофизичким особеностима деце. Програмска концепција предшколског васпитања и образовања почива на идеји да дете кроз игру учи, учећи се игра и на такав начин израста у активно и креативно биће, будући да је игра и креативни акт.

Намера нам је да се у овом раду позабавимо теоријским поставкама игре као основне активности деце раних узраста и детерминанте њихове припреме за полазак у школу, као и организацијом наставних активности кроз игру у млађим разредима основне школе. Имајући у виду ширину и свеобухватност овог проблема, у раду ћемо разматрати васпитно-образовни значај игре као моста између предшколског и школског васпитања и образовања.

Организовано учење кроз игру

У литератури често наилазимо на констатацију да игра представља специфичан начин учења предшколског детета. У оваквим ставовима аутори иду толико далеко да игру пореде са научним истраживањем, за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу (Fagen, 1976; Logayone, 2004; Pickering, 1971). Овакву тврдњу поткрепљују чињеницама да деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечија латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање. Истиче се да је кроз игру могуће трансформисати различите обрасце дечијег понашања и подстицати нове моделе, што доприноси даљем развоју потенцијала. Својим изузетним формативним могућностима игра подстиче развој дечијих способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима. Док се игра, дете истражује свет око себе и сопствене могућности, проналази и измишља нове могућности деловања у различитим ситуацијама. На такав начин, као што истиче Шато, оно се »припрема за знатно каснију практичну активност, вежбајући нове функције које се сукцесивно појављују у току развоја« (према: Каменов, 1989: 67). Игра одређеним материјалима детету помаже да се касније боље сналази у решавању сличних проблема. Развијајући посебне вештине и начине понашања, дете у игри стиче искуства, открива, учи и ствара. Указујући на значај игре за развој дечијих способности, Валон (Wallon, 1959) наглашава да је свака развојна фаза код детета обележена »експлозијом активности«, у којима дете испробава све могућности одређене функције и на такав начин усложњава своје способности.

Полазећи од индивидуалних особености, неопходно је пажљиво одабирати и нудити деци различите игре и играчке, кроз које се огледају вредности и систем васпитања (Каменов, 1989; Монтесори, 2003). Игра, дечији развој и васпитање су у комплементарном односу. Игра потпомаже и усмерава дечији развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају простор за нове игре. Стога се не може занемарити значај игре у организацији васпитно-образовног рада с децом, како у предшколској установи тако и у млађим разредима основне школе.

Седамдесетих година прошлога века француски аутори Lechat, Vincelet и Кроу су покушали да оспоре васпитно-образовне вредности дечије игре и њен едукативан карактер, указујући на њене ограничене могућности (Каменов, 1989). Они наглашавају да није могуће васпитавати децу кроз игру, јер је сматрају бесциљном активношћу. У игри виде само разоноду и задовољство, а не и развој способности деце. Када се кроз игру стичу знања, умења и навике, ови аутори је не сматрају више игром у правом смислу речи. Анализирајући појам »едукативна игра«, они покушавају да укажу на његову садржајну контрадикторност. Сматрају да се игра суштински разликује од школских активности јер за собом не оставља ништа, осим поменутог задовољства, док је дечије сазнање крајњи резултат школских активности и вежбања. Будући да игра подразумева слободу, сматрају да одрасли не треба да се ангажују у игровним активностима деце. Слобода и спонтаност дечије игре не дозвољавају мешање одраслих у ове активности и последично могу да имају негативне ефекте на понашање деце. Дидактичке игре су један таква пример. Деца следе готова правила којих морају да се придржавају и притом не могу да изразе своје креативне потенцијале.

Поменути приговори примени игара у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста су очигледно једностране. С једне стране, приговори су засновани на традиционалном сагледавању образовања као тешког рада. С друге стране, тумачења основних својстава дечије игре нису потпуна. Свестрано сагледавање избора, припреме, организације и евалуације дечијих игара и улоге васпитача у њој, говори у прилог едукативном карактеру игре.

Појам »дечије слободe« у васпитању не подразумева пасиван став васпитача или родитеља, без надзора или усмеравања деце у игри. Ни у ком случају не можемо тврдити да је деци наметнута свака игра коју предлаже или нуди одрасла особа. Улога одраслог у игри подразумева пре свега усмеравање, помоћ и подршку сваком детету, уз познавање

узрасних и психофизичких развојних особености, у односу на које се одабирају и деци предлажу активности. Правилно одмерене и осмишљене дечије активности у адекватно припремљеним условима, уз подршку и подстицај одраслих, доприносе томе да се деца слободно, спонтано и креативно изражавају. Одрасли интервенишу у току игре само онда када деца то желе или када процес игре то налаже. Подршка детету изазива интелектуално узбуђење у игри, бољу концентрацију, усмереност на циљ и развија способност за самостално решавање проблема (Медоуз и Кешдан, 2000).

Подстицање развоја кроз игру

Деца раних узраста кроз разноврсне игровне активности желе да овладају својим окружењем, а тиме и инструментима властитог развоја (Монтесори, 2003). У периоду од треће године до поласка детета у школу оно свесно, промишљено и срећно осваја свет око себе, »упија« многобројне и разноврсне утиске из своје околине, који га подстичу на активност. По речима М. Монтесори, то је »блажено доба игре – доба истинског стварања«. Захваљујући стеченим искуствима, развијају се, граде и усавршавају дечије скривене способности. Зато је ово и период »конструктивног усавршавања«. Деца лако и брзо овладају својим окружењем када је оно примерено њиховим потребама и могућностима у сферама развоја физичких способности, интелектуалних потенцијала, социо-емоционалног понашања, комуникације и стваралаштва. Монтесоријева је деци нудила играчке–минијатурне предмете, којих до тада није било, сличне онима које у свакодневном животу користе одрасли, да би кроз игру подстакла социјални развој у групи и развила интелектуалне способности. Деца су се са одушевљењем играла предметима и самостално организовала игру. Одраслима су се обраћала за помоћ када су им били потребни објашњење у вези са применом одређених предмета или потврда да се правилно њима служе. Игре су дуго трајале, деца су била задовољна и обузета својим обавезама у игри. Њихова искуства и сазнања су се увећавала. Праћењем и тумачењем активности деце, М. Монтесори и њени сарадници су стварали сопствени едукативни метод, усмерен ка подстицању дечијег развоја. Суштина овог метода је организовање средине у којој ће деца имати потпуну слободу да од понуђених одаберу она средства која желе за своје активности. Овакав приступ истраживачи тога времена, четрдесетих година прошлога века, сматрају »открићем људске душе«, истичући едукативни значај игре.

Будући да је игра знатно флексибилнија и боље се уклапа у потребе и интересовања деце, она има предност у односу на школски систем рада.

Дидактичке игре пре свега подстичу развој интелектуалних потенцијала деце, мада се одражавају и на социјални развој. Могу бити игре с утврђеним правилима, које пружају могућност договарања и усаглашавања пре почетка или у току игре, а могу подразумевати и прилагођавање утврђених правила дечијим потребама и могућностима или њихово креирање. Дечије искуство и креативност доприносе варирању игара. Игра тако постаје учење на озбиљан, забаван и интересантан начин. Она је примеренији и атрактивнији начин учења за децу предшколског узраста, али се врло успешно може користити у наставним активностима млађих разреда основне школе. Овом констатацијом желимо да започнемо разматрање проблема превазилажења постојећег дисконтинуитета између предшколског и школског васпитања и образовања.

Игром до школских клупа: могућности превазилажења дисконтинуитета у васпитно-образовном систему

Сврха овог рада није поновно изношење и потврђивање аргумената о васпитно-образовним вредностима дечије игре, који се могу наћи у многобројној странијој и домаћој литератури (Ељконин, 1978; Каменов, 1997; Кларк, 1987; Марјановић, 1977; Шаин, 1998; Woodhead, 1979; Венгер, 1973). Питање које нам се чини значајним јесте могућност примене игре у васпитно-образовном раду са децом у млађим разредима основне школе, односно, како помоћи детету да кроз игру брже и лакше превазиђе проблеме адаптације на школску средину и учење.

Разматрање проблема могућности примене игара у наставним активностима започећемо изјавом једног осмогодишњака: »Најгори део школе јесте стално седење. То убија. Боли ме мозак кад морам да седим, слушам, сатима. Могу да седим, али често пожелим да скочим и протрчим ходницима« (Ливајн, 2005: 104). Ово је само једна од многобројних жалби ученика првог разреда, која илуструје проблем адаптације на школске обавезе и учење. Нагли прелазак из система игровних активности у систем наставних активности, заснованих на реализацији задатака према стриктним упутствима, тешко да може одговарати тренутним развојним могућностима и потребама деце. Због тога се јављају различити проблеми у раду првака: тешко је привући његову пажњу, тешко му је да ради школске и домаће задатке, заборавља оно што је управо чуо, не концентрише се довољно дуго,

брзо му досаде активности на часу, врпољи се, прави несмотрене грешке, стално понавља исте грешке (Ливајн, 2005).

Деца се играју из задовољства, али игра за њих није само забава, већ и могућност задовољавања основних потреба за стварањем, дружењем и за испољавањем потенцијала, како на предшколском, тако и на млађем школском узрасту. У игри се деца максимално ангажују, користе стечена знања, искуства и вештине, стрпљива су, што се ретко може запазити у неким другим активностима. Игра примерена деци привлачи и одржава њихову пажњу, у њој се она осећају сигурно и владају ситуацијом. Дете у игри експериментише без спољашњих или унутрашњих притисака, непрекидно изналази нове могућности, флексибилније приступајући решавању задатака. Неприметно, али успешно, дете прелази из прелогичког у логички стадијум развоја. У игри дете развија све своје способности (перцептивно-моторне, интелектуалне, социо-емоционалне, комуникационе и креативне), које последично постају све отвореније за нове активности, у оквиру »зоне наредног развојка« (Виготски, 1996).

Значајно је успоставити континуитет образовања, који подразумева повезаност једног ступња система са другим и олакшава прелаз са нижег на виши. Програм предшколског васпитања и образовања треба да је тако конципиран да припрема дете за савладавање наставних садржаја у основној школи, који са своје стране треба да се надовежу и унапреде ефекте васпитно-образовног рада на предшколском ступњу образовања. Веза треба да се успостави не само у погледу садржаја већ и метода рада, јер квалитет знања не зависи само од количине информација које се деци нуде, већ и од начина стицања знања и способности њихове систематизације (Каменов, 1999; Копас-Вукашиновић, 2005а; Лазовић, 1997; Марјановић, 1987). На самом почетку школовања, који на неки начин представља прелазни период, један део наставних активности треба организовати кроз игру, како би се превазишао отпор према школи. Отпор није усмерен на наставне садржаје, већ на начине и облике њиховог презентовања. Имајући у виду узрасне карактеристике седмогодишњака (радозналост, недовршена интериоризација практичних радњи, потреба за самосталношћу, изражена емоционалност), као и дечију потребу да су стално у покрету, активна, да испитују и истражују, одлучују и господаре ситуацијом, од значаја је размотрити могућност коришћења игре као наставне методе у периоду адаптације на школске обавезе и учење. То подразумева и систематску евалуацију примене игара у настави. Будући да се поласком у школу организација

активности са децом нагло мења (разредно-часовни систем, настава као основна активност), ствара се дисконтинуитет у систему предшколског и школског васпитања и образовања, упркос концепцијски идентичним полазним основама програма.

Разноврсне су могућности примене игара у наставним активностима, посебно у млађим разредима основне школе (Greenberg, 2001; Даниловић, 2003; Јовановић, 2001; Какавулис, 1998; Шефер, 2005; Levy, 1978). На часовима српског језика и математике учитељи организују дидактичке игре речима и стоним штампаним материјалима. Такође, кроз наставу осталих предмета организују игре звуцима, гестовима, покретом, затим игре драматизације и конструкторске активности. Наравно, данас се све више наглашава значај примене компјутерских игара у образовном процесу (Даниловић, 2003). Игра, као стваралачка активност, пружа деци могућности да слободно манипулишу предметима, користећи при томе своја претходна искуства. По природи радознала, деца у игри истражују окружење и сопствене могућности. Различитим дидактичким материјалима учитељ подстиче децу на активност и усмерава њихову пажњу. Истраживања феномена игре указују на њен значај у смислу подстицања интринзичне мотивације код детета, јачања самоконтроле, усмеравања његове пажње и понашања (Levy, 1978). Основни задатак учитеља јесте да подстакне дете на активност, пружајући му различите могућности за испољавање сопствених потенцијала. При томе, игровни процеси доводе до стварања нових менталних структура, те тако игра у исто време представља имагинативну симболичку активност појединца и његову рационалну реакцију у експлорацији средине (Piaget, 1976). Експлоративни карактер игре подразумева посебан начин организације васпитно-образовног рада са децом, примерен њиховим могућностима и интересовањима. Док се игра оно истражује, има слободу да бира начине долажења до циља, средства којима ће се при томе служити, да путем покушаја и погрешака реши проблем. За разлику од класичног наставног рада, у којем грешке нису дозвољене и вреднују се нижом оценом, у игри дете без устезања греша и на различите начине покушава да дође до решења. У слободној интеракцији са физичком и социјалном средином, кроз проблемске ситуације, оно развија своје потенцијале до максимума и на тај начин усавршава способности, које одређују његово даље понашање (Пијаже и Инхелдер, 1978). У игри се остварује активан однос појединца са другом децом и одраслима, буде се његове интегративне емоције и проширује социјално искуство. Дете игру доживљава као слободну, спонтану и кроз њу оно себе изражава.

Она га потпуно обузима, при чему дете на различите начине испробава своје разноврсне могућности. Кроз садржаје оваквих активности оно испољава личне потребе и доживљаје, што потврђује експресивну функцију игре (Шефер, 2005). Задовољно због сопствених постигнућа, дете се доказује пред собом и вршњацима у групи. Емоционална вредност игре огледа се у оптимистичком расположењу детета, чак и у ситуацијама када не може да реши проблем и при томе покушава да нађе ново могуће решење. Из дана у дан све више напредује, што условљава и измењене утицаје детета на средину која га окружује, а у исто време долази до промене сопственог доживљаја стварности (Виготски, 1996). Тако игра у наставним активностима постаје важан мотивационо-емоционални чинилац успешног учења и стварања.

Досадашња сазнања указују на примену игара у настави, пре свега на часовима вежбања и систематизације наставних садржаја, где је могуће да се кроз игру организује рад са децом, који ће бити примерен њиховим потребама, могућностима, нивоу и темпу развоја. Деца имају прилику да бирају међу понуђеним алтернативама и варијантама игре, да се договарају око поделе задужења и правила која ће поштовати. Имају могућност да понављају одређену игру на једноставан или сложенији начин и да добровољно улазе у игру или излазе из ње. На часовима обраде новог градива постоје извесна ограничења у том смислу, условљена, с једне стране, временским ограничењима активности учитеља и деце у разредно-часовном систему, а с друге стране, наставним садржајима који су обавезујући и за учитеља и за децу, у смислу излагања и усвајања.

Организација наставног рада кроз игру подразумева адекватно структурирање простора, односно учионице у којој се одвија настава (Greenberg, 2001). Школска средина за игру и учење мора бити сређена, подстицајна и инспиративна за дете, у којој ће оно моћи слободно да се изражава. Адекватним избором и распоредом намештаја стварају се услови за удобно учење деце, за развој кооперативности и комуникације у односу на остале учеснике у активностима. Структурирање простора у учионици подразумева стварање одређених кутака (језички, ликовни, кутак за писање и други), у којима ће деца боравити према својим интересовањима и могућностима. Дидактички материјали који се нуде деци школског узраста могу се разврстати у две категорије (Монтесори, 2003). Када је реч о настави почетног читања, писања и рачунања, деци се нуде *академски материјали* (књиге, радни листови, дидактичке играчке у којима деца проналазе, допуњују, слажу, откривају, испитују и

слично). За развој креативних потенцијала нуде им се *културни и уметнички материјали* (за цртање, сликање, обликовање, свирање, певање, играње и други). Материјале је могуће разврстати и према нивоима тежине и сложености, при чему треба водити рачуна да деца на овом узрасту решавају задатке од једноставнијих ка сложенијим, од конкретнијих ка апстрактнијим. Тиме их је могуће кроз игру припремати за учење. Овакав сређен и опремљен простор у учионици, сличан радној соби у дечијем вртићу, доприноси да се деца пријатно осећају у њој. Када полазе у школу то може бити значајан чинилац у њиховој адаптацији на школске активности и учење. Помоћ деци да се лакше прилагоде организацији активности у основној школи, један је од основних задатака васпитача из предшколских установа, учитеља запослених у основним школама и родитеља ученика првог разреда. Истраживање које је организовано у Грчкој имало је за циљ да утврди да ли је могуће умањити постојећи дисконтинуитет између предшколског и школског васпитања и образовања, односно ублажити прелазак деце из предшколске установе у школу (Какавулис, 1998). Утврђен је значајан степен слагања међу ставовима васпитача, учитеља и родитеља, у погледу захтева да рад у првом разреду основне школе мора бити сличан организацији активности у предшколским установама из којих деца долазе.

Руковођени полазним основама програма предшколског и школског васпитања и образовања, као и методичким упутствима за њихову реализацију, а у циљу превазилажења постојећег дисконтинуитета и адаптивних проблема деце при преласку у школу, неки аутори препоручују да се суштинска својства игре предшколског детета пренесу у одређене школске активности и тиме учење подреди начелима флексибилности, која је карактеристична за игру (Копас-Вукашиновић, 2005b; Марјановић, 1977). Како у предшколском, тако и на млађем школском узрасту, сазнавање и мишљење детета је неодвојиво од игре. Кроз игру дете упознаје стварност и истовремено делује на њу. При томе, оно сазнаје велики број чињеница, повезује их и сређује у мисаоне целине, успоставља односе и различите комбинације, што потврђује *интегративну функцију* игре. Игром се пре свега вежбају способности опажања, увиђања, класификовања, памћења и друге. Велики број чињеница које сазнаје, дете повезује и интегрише у сопствене мисаоне целине (Каменов, 1989). У игри се оно учи да делује у одређеној мисаоној ситуацији, што у извесном смислу одређује и често условљава промену у његовом понашању. Тако долази до *симболичке трансформације* стеченог искуства, што битно условљава развој

детета. Учење кроз игру подразумева измишљање, проналажење и истраживање, при чему оно слободно ствара ситуацију која је под његовом контролом, коју оно у потпуности разуме и у њој се осећа сигурно. Овако одређен *експлоративни карактер* дечије игре помаже детету да уобличено искуство којим располаже претвори у сазнање. Асимилација дечијег искуства у личну слику света представља припрему детета за његову каснију акомодацију на тај свет (Пијаже и Инхелдер, 1978). Аналитичко-синтетичким процесима постепено се врши *реконструкција* околне стварности, формира и усложњава систем појмова. При томе, дете усваја и нове облике понашања, прилагођава се различитим ситуацијама и доноси различите одлуке, што подстиче развој његове *комбинаторичке флексибилности*. Ово су само неке од основних функција дечије игре, које јој дају за право да се нађе у наставним програмима млађих разреда основне школе. Сигурно је да постоје извесне разлике у организацији игре у предшколској установи и основној школи, у односу на узрастне и психо-физичке особености деце. У раду са децом раних узраста, игра, са својом флексибилном артикулацијом у режиму дана, представља основну активност у предшколским установама, при чему је учење узредна активност. У школи је, у разредно-часовном систему, основна активност настава, кроз коју деца у процесу учења морају усвојити знања и стећи искуства. Без обзира на ову суштинску разлику између организације рада у предшколској установи и школи, игра заузима значајно место у васпитно-образовном раду, како на предшколском, тако и на школском узрасту. Не може се занемарити значај игре у развоју деце школског узраста, мада постоје извесне разлике у њеној организацији. Она деци и даље пружа могућност максималног ангажовања у наставним активностима. Доприноси стицању нових и преради постојећих искустава, у односу на средину и вршњаке, вежбању вештина и развијању способности. Кроз овако организоване игровне активности у школи се стварају услови за праћење интересовања сваког детета, његовог задовољства и напретка у развоју, у односу на почетно стање, што представља полазну основу за даље планирање активности које следе (Ивић, 1997).

Аргументе у прилог игри износе Ељконин (1978) и Венгер (1973), на основу резултата својих истраживања. Мотивација предшколаца је била израженија, захваљујући пре свега снажном утицају игре. Деца су у игри успешно решавала задатке које иначе нису могла да ураде у класично организованој ситуацији подучавања. Пре него што су деца започела игру, била су мање заинтересована за решавање задатака, често су

покушавала да дођу до решења погађањем, без много размишљања, повремено су тражила да прекину активност. Када им је понуђена игра кроз коју би могли да дођу до решења, деца су постала расположена, активна и заинтересована за рад.

Имајући у виду све што је до сада речено, намеће се констатација да је на најранијем школском узрасту од изузетног значаја организовање наставних активности кроз игру, када год је то могуће. Неопходно је унети елементе игре у обраду планираних наставних садржаја. Изузетно је важно да дете у потпуности задовољи своју потребу за игром и никако се не сме дозволити да се она вештачки прекине, јер ово може довести до застоја у развоју и учењу, контроли пажње, функционисању меморије и формирању симболичких операција (Антропова и Кољцова, 1986; Еинон, 2003; Ливајн, 2005; Пешић и Костић, 1996). Ако нема игре у васпитно-образовном процесу, поласком детета у школу, продубљује се јаз између предшколског и школског детињства и јача дисконтинуитет у систему васпитања и образовања.

*Пример програма »Екологијом за садашњи
и будући живот ове планете«*

Како у теоријским разматрањима тако и у педагошкој пракси, данас све чешће наилазимо на заговорнике идеје о примени игре у васпитно-образовном раду са децом школског узраста. У жељи да се што пре и безболније превазиђу адаптивни проблеми у учењу и развоју деце на преласку из предшколске установе у школу, као и недостаци традиционалне основне школе, јавили су се покушаји стварања система игара за рад са децом школског узраста, усклађених са наставним програмима. У нашој средини је, на пример, урађен програм за едукацију учитеља, из области екологије, под називом *»Екологијом за садашњи и будући живот ове планете«* (Копас-Вукашиновић и Мирковић, 2003: 266). Кроз овај програм су васпитачима и учитељима понуђене игровне активности за рад са децом, усклађене са наставним садржајима природе и друштва (света око нас). Читав програм представља сређен систем игара, кроз које деца имају могућности да се слободно и креативно изражавају, испољавају своје потенцијале, договарају и организују у групе, размењују искуства и уче.

Осим општих циљева, у поменутом акредитованом програму су утврђени и посебни циљеви, који се остварују кроз игру са децом. Њих налазимо у програмима предшколског васпитања и образовања, али и у

наставним програмима за основну школу. Издвајамо неколико најзначајнијих циљева:

- развијање љубави према природи и свему живом у њој,
- схватање природе као узајамно условљене и повезане целине, чији је саставни део сваки члан људске заједнице,
- схватање значаја утицаја човека на природну средину и запажање промена насталих у њој,
- стицање знања о улози појединих екосистема у животу човека,
- развој моралне свести и савести, дисциплинованости и одговорности за заштиту природе и човекове околине,
- развијање способности асертивног реаговања у процесу јединственог деловања према природи и формирања навика културе понашања сваког појединца у њој.

Посебни задаци из овог програма односе се на култивисање еколошке свести деце предшколског и школског узраста. С аспекта хуманистичког приступа екологији, а полазећи од актуелних проблема и последица, непромишљеног односа човека према природи и њеним законитостима, програм треба да подстакне запослене у образовању да самостално организују активности и бирају садржаје који ће подстаћи развој еколошке свести и система вредности код деце.

Понуђени су садржаји, облици и методе за организовање еколошких активности са децом предшколског и школског узраста. Дидактичко-методичка упутства за рад упућују на игру као основну дечију активност. Аутори програма предлажу различите начине остваривања задатака и њиховог повезивања кроз области природе и друштва, света око нас и еколошког васпитања и образовања. Васпитачима и учитељима су понуђене разноврсне дидактичке игре, игре покретом и игре маште или улога, које могу организовати са децом. Уводна активност остварује се кроз игру под називом *То је екологија*, кроз коју деца треба да стекну и продубе знања о основним појмовима. Играјући се словима и речима, учесници семинара одређују и дефинишу основне еколошке појмове, при чему им се пружа могућност и ликовног представљања ових појмова. Следи игра *Причам ти причу*, која се организује са децом на основу њихових сазнања из претходне активности. Она подразумева комбинацију игре покретом и игре маште или улога. Ова игра има за циљ да деца схвате значај утицаја човека на природну средину и да запазе промене настале у њој, позитивним или негативним људским деловањем. Помало необична, али интересантна активност јесте игра *Асертивно кроз екологију*. Ово је једна од

понуђених игара улога која се организује с циљем развијања способности самопоузданог реаговања деце, формирања њихових навика културе понашања и јединственог деловања према природи. Игром *Сигнали из природе* деци се може помоћи да лакше схвате значај утицаја човека на природну средину и да запазе промене настале у њој. То се постиже представљањем и анализом примера понашања животиња у природи, кроз игру имитације и пантомиме. У програму су представљене и друге игре на еколошке теме, на пример: *Смешни кипови, Природне чаролије, Шумске животиње, Птице, наши пријатељи, Путујемо, путујемо* и друге. Кроз ове игре деца предшколског и школског узраста упознају себе и своје окружење, усвајају основне појмове, запажају различита својства објеката, појава и процеса. Радознали и заинтересовани ученици самостално уче и долазе до многобројних информација, интегришу стечена знања и искуства и проширују свој систем појмова.

Одабрани садржаји и осмишљене активности из овог програма могу се реализовати у предшколским установама, кроз усмерене активности, активности по избору деце и комбиноване активности, подједнако у моделима А и Б.¹ У основној школи могуће их је реализовати кроз редовне наставне активности, изборне програме, слободне активности и додатни рад са ученицима.

Програм подразумева реализацију тема у вези са теоријским приступом садржајима и организацијом активности за учеснике у програму. Применом осмишљеног или прикупљеног дидактичког материјала, васпитачима и учитељима се нуде модели игровних активности које могу реализовати са децом (ученицима). Један од таквих материјала јесте и дидактичка играчка *Лото–годишња доба*.² Она обухвата најважније садржаје за стицање знања из природе и друштва, односно света око нас. Заснована је на поставкама савремене педагогије и дечије психологије, аутокорективна је, применљива у раду са децом предшколског и школског узраста. Познаваоци Основа програма предшколског васпитања и образовања и школског програма за наставни предмет »Свет око нас«, у понуђеним темама препознају садржаје који се обрађују са децом у предшколској установи, а затим у основној школи. Ова, као и

¹ У *Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*, јединствена и целовита концепција је разрађена у два модела – модел А и модел Б.

² *Лото–годишња доба* је дидактичка играчка коју је осмислио др Емил Каменов. Обухвата најважније садржаје области упознавања природе и друштва (годишња доба, животиње, птице, воће, поврће, цвеће, рад људи и друге).

друге игре за децу, пружају могућности организовања активности на различите начине, у зависности од узраста и интересовања деце.

Полазећи од основних карактеристика игре, као слободне и спонтане активности, поменути и њему слични материјали су осмишљени тако да деца могу пре почетка игре да се договоре на који начин ће прихватити правила: да ли ће их се придржавати или ће их мењати. У упутствима за коришћење овог материјала деци се стога нуди више варијанти играња. Повезујући узрастне могућности деце у школи, захтеве наставних програма и дидактичко-методичка упутства за њихову реализацију кроз игру, игра добија едукативан карактер. Притом она може благотворно деловати на постојеће адаптивне проблеме у учењу и развоју деце при преласку из предшколске установе у школу. Стога је битно да овакве игре нађу своје место у школским програмима, као један од организационих видова наставног рада, који подстиче децу на разноврсне активности у процесу стицања знања и развијања способности.

Уместо закључка

Игра, као основна активност деце на предшколском узрасту, има све карактеристике којима се подстиче дечији свеукупни развој, задовољавају потребе и испољавају потенцијали. Правилно осмишљена и организована, уз адекватну улогу васпитача и учитеља у њој, игра остварује своју едукативну функцију. Осим тога, учењем кроз игру у млађим разредима основне школе могуће је да деца брже и лакше превазиђу адаптивне проблеме при преласку из предшколског у школски систем васпитања и образовања, те да се бар једним делом ублажи постојећи проблем дисконтинуитета. Практичарима остаје да игру инкорпорирају у већој мери у наставу првог разреда основне школе и разраде дидактичко-методичка упутстава, конкретизују улогу учитеља у планирању и организацији игре и формулишу начине евалуације њених ефеката.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Коришћена литература

Antropova, M. V. i M.M. Koljцова (prir.) (1986): *Психолошка зрелост деце*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.

- Danilović, M. (2003): Mogućnosti i značaj primene kompjuterskih igara i simulacije u obrazovnom procesu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (180–192). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Einon, D. (2003): *Rano učenje*. Novi Sad: Zmaj.
- Eljkonin, D.B. (1978): *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fagen, R. (1976): Modelling how and why play works; in J.S. Bruner *et al.* (eds.): *Play: its role in development and evolution* (96-118). Harmondsworth: Penguin Books.
- Greenberg, P. (2001): The comforting classroom, *Scholastic Early Childhood Today*, Vol. 16, No. 1, 46–49.
- Ivić I. i sar. (1997): *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jovanović, S. (2001): Tekst, reč, muzika i igra kao podsticaji za učenje, likovno izražavanje i stvaranje, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, 545–557.
- Kakavulis, A. (1997): Kontinuitet u vaspitanju u ranom detinjstvu: prelazak iz predškolske ustanove u školu, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 78–89.
- Kamenov, E. (1989): *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Sarajevo: »Svjetlost« OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1997): *Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*. Novi Sad - Beograd: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i Zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.
- Kamenov, E. (1999): *Predškolska pedagogija* (knjiga druga). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klark, A.M. i D.B. Klark (1987): *Rano iskustvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kopas-Vukašinić, E. i N. Mirković (2003): Ekologijom za sadašnji i budući život ove planete, *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2003/2004. godinu* (266). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kopas-Vukašinić, E. (2005a): Igrom do znanja budućih vaspitača, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 80–88.
- Kopas-Vukašinić, E. (2005b): Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. XXXVII, br. 2 (82–98). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lazović, Ž. (1997): Putevi i perspektive u sticanju znanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 29 (149-162). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Levy, J. (1978): *Play behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Livajn, M. (2005): *Svako dete je pametno na svoj način*. Beograd: »Moć knjige«.
- Lorayne, H. (2004): *Kako razviti izuzetno pamćenje*. Beograd: Adut internacional.
- Marjanović, A. (1977): Povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, *Predškolsko dete*, br. 1, 3–15.
- Marjanović, A. (1987): Dečiji vrtić kao otvoreni sistem, *Predškolsko dete*, br. 1–4, 57–67.
- Medouz, S. i A. Kešdan (2000): *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Montesori, M. (2003): *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Pešić, M. i M. Kostić (ured.) (1996): *Program predškolskog vaspitanja u svetu*. Beograd: Prosvetni pregled i Filozofski fakultet.
- Pickering, G. (1971): *Izazov obrazovanja*. Beograd: NU »Braća Stamenković«.
- Piaget, J. (1976): Symbolic play; in J.S. Bruner, A. Joly & K. Sylva (eds.): *Play – its role in development and evolution* (555–569). London: Harell, Watson & Viney.
- Pijaže, Ž. i B. Inhelder (1978): *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Венгер, Л.А. (1973): *Педагогика способности*. Москва: Знание.

- Vigotski, L.S. (1996): *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wallon, H. (1959): *Od čina do misli*. Zagreb: Naprijed.
- Woodhead, M. (1979): *Preschool education in Western Europe: issues, policies and trends*. London: Council of Europe, Longman.
- Šain, M. i sar. (1998): *Korak po korak u Osnove programa*. Beograd: Kreativni centar.
- Šefer, J. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Примљено 15.03.2005; прихваћено за штампу 20.04.2006.

Emina Kopas-Vukašinić
THE ROLE OF PLAY IN PRE-SCHOOL
AND YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN
Abstract

The paper deals with the importance of play for children's development and learning in institutionalised preschool education, as well as the opportunities it provides concerning the organisation of teaching activities with younger school age children. The paper is based on the theoretical framework emphasising educational character of children's play, as a specific form of learning. Notwithstanding occasional attempts within pedagogic theory to deny educational values of children's play and to emphasize instruction as the only form of systematic learning, contemporary pedagogic views consider play an important part of school education. Learning through play at younger school age helps overcome the discontinuity between preschool and school education. Curriculum subject matter can be covered through carefully selected and prepared play activities within the existing system, providing the support, encouragement and guidance by the adults involved, including their proper knowledge of children' age-related and psycho-physical characteristics. Play facilitates gradual change over from preschool to school developmental stage, free, spontaneous and creative expression and the development of children's potential.

Key words: play, system of games, discontinuity in educational system, preschool age, school age.

Эмина Копас-Вукашинович
РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Резюме

В работе рассматривается значение игры для развития и учебной деятельности детей в рамках институционального дошкольного воспитания и образования, а также анализируются возможности, открываемые игрой в организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Исходной точкой предлагаемого исследования является теория образовательного характера детской игры как специфической формы учебной деятельности. Несмотря на наличие в педагогической теории попыток обесценения образовательной ценности детской игры и выдвижения преподавательской работы как единственного вида систематической учебной деятельности, в современных

педагогических концепциях детская игра получает свой смысл в рамках школьной системы. Учение посредством игры в младшем школьном возрасте содействует преодолению существующего разрыва между системами дошкольного и школьного воспитания и образования. Реализации содержания учебных программ можно добиться и на основании применения правильно отобранных и осмысленных форм и видов игровой деятельности в рамках системы, при поддержке, поощрении и направлении этой деятельности со стороны взрослых, а это, в свою очередь, предполагает учет возрастных и психофизиологических особенностей каждого ребенка. Игра содействует облегчению постепенного перехода из дошкольного в школьный возрастной период, она поощряет свободное, спонтанное и творческое выражение и развитие детских потенциалов.

Ключевые слова: игра, система игр, разрыв в воспитательно-образовательной системе, дошкольный возраст, школьный возраст.