

Igra i dječji razvoj

Uzelac, Antonia

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:718491>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-09-26**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Preddiplomski studij psihologije

Antonia Uzelac
Igra i dječji razvoj
Završni rad

Mentor: doc. dr. sc. Daniela Šincek
Sumentor: Ivana Duvnjak

Osijek, 2018.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za psihologiju
Preddiplomski studij psihologije

Antonia Uzelac

Igra i dječji razvoj

Završni rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana razvojna psihologija

Mentor: doc. dr. sc. Daniela Šincek

Sumentor: Ivana Duvnjak

Osijek, 2018.

SAŽETAK

Svakom djetetu širom svijeta je poznata igra, zabavna aktivnost u kojoj rado uživa. Igra je osnovni biološki nagon koji je toliko intenzivan da se djeca igraju bez obzira na to jesu li prisutne stvarne igračke, potiču li roditelji aktivno igranje te neovisno o vanjskim događajima.. U očima malog djeteta su trčanje, pretvaranje i gradnja zabavne aktivnosti. Danas djeca provode puno manje vremena u igri i fizičkoj aktivnosti, nego što su provodila djeca prije dva desetljeća. Istraživači i odgojitelji znaju da navedene razigrane aktivnosti utječu na cjelokupan razvoj djeteta preko društvenih, kognitivnih, fizičkih i emocionalnih domena. Upravo zbog toga utjecaja igre na razvoj djeteta, stručnjaci naglašavaju koliko je važno povećati vrijeme koje bi djeca trebala provesti igrajući se. Kroz različita razdoblja, igra se opisivala u sklopu različitih teorija, a svaka od njih ima brojne prednosti i nedostatke. Danas se ističe suvremena teorija igre, koja smatra da se igra ne bi trebala ograničiti na jednu definiciju, već bi trebala biti nedostižna.

Ključne riječi: igra, dječji razvoj, teorije igre, pozitivni aspekti igre

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Određenje igre	2
3. Teorije dječje igre.....	3
3.1. Evolucijske teorije u tumačenju dječje igre.....	3
3.2. Znanstvene teorije Johna Deweya i Marie Montessori u tumačenju dječje igre	3
3.3. Psihoanalitičke teorije u tumačenju dječje igre	4
3.4. Psihološke teorije u tumačenju dječje igre	4
3.5. Suvremena teorija igre.....	5
4. Struktura dječje igre	6
4.1. Pravila.....	6
4.2. Tip odvijanja igre.....	6
4.3. Zadana igrovna interakcija	7
4.4. Simbolička komponenta	7
4.5. Započinjanje igre	7
4.6. Kraj igre.....	8
5. Vrste igre	8
5.1 Fizička igra	9
5.2. Igra s objektima	10
5.3. Simbolička igra.....	11
5.4. Igra pretvaranja – sociodramska igra.....	12
5.5. Igre s pravilima.....	12
6. Uloga igre u razvoju djeteta	13
6.1. Igra i tjelesni razvoj	13
6.2. Igra i kognitivni razvoj	14
6.3. Igra i emocionalni razvoj.....	15
6.4. Igra i socijalni razvoj	17
7. Zaključak	19
8. Literatura	20

1. UVOD

U današnje vrijeme igra zauzima značajno mjesto i bitna je za dijete u svakom aspektu njegova razvoja. Dijete od rođenja pokazuje izrazito zanimanje za svijet oko sebe, otkriva i razvija svoje fizičke i psihičke sposobnosti kao i ograničenja koja su prisutna u njegovom životu. Kroz igru se dijete postupno razvija, ali i uči o sebi, svojoj okolini i svemu što je u njoj.

Danas su poznate brojne definicije igre, jer je igru nemoguće opisati samo pomoću jedne definicije, iako većina autora (Huizinga, 1992; Lindon, 2001) spominje kako je ona univerzalna, slobodno izabrana i zabavna aktivnost. Igra ima važnu ulogu u cjelovitom razvoju djeteta i bitan je dio odrastanja. Ona je poput posla, jer dijete pomoću nje najbolje uči, usvaja razne vještine, norme društva i socijalizira se. Iako se mnoge igre međusobno razlikuju u mnogo čemu, ipak sve igre dijele neke osnovne elemente koji čine samu strukturu igre (Duran, 2003). Ti elementi igre su uglavnom stabilni i trajni, ali u strukturi osim navedenih trajnih, postoji i promjenjiva komponenta, odnosno priroda izvedbe. Postoje razne klasifikacije dječje igre, od onih klasičnih do suvremenih. Između tih klasifikacija nema velikih razlika te postoje brojne sličnosti, odnosno neke vrste igara možemo naći u klasičnoj i suvremenoj klasifikaciji. Prije više od 80 godina nastala je značajna Partenova (1932; prema Vasta, Haith i Miller, 2005) podjela dječje igre s obzirom na društvenu razinu (promatranje, samostalna, usporedna, povezujuća i suradnička igra). Osim spomenute podjele, poznata je Smilanskyjeva podjela igara (1968; prema Vasta i sur., 2005) s obzirom na spoznajnu razinu (funkcionalna igra, konstruktivna igra, igra pretvaranja i igre s pravilima). Te su kategorije poredane s obzirom na spoznajnu složenost igre i kreću od jednostavnih (funkcionalna igra) prema složenijim (igre s pravilima). U ovom radu prema suvremenoj klasifikaciji izdvojene su igre s obzirom na razvojne funkcije koje imaju (fizička igra, igra s objektima, simbolička igra, igra pretvaranja i igra s pravilima) (Whitebread, Basilio, Kvalja i Verma 2012). Iako postoji veliki broj teorija koje definiraju dječju igru, u radu su izdvojene evolucijske teorije, znanstvene teorije Johna Deweya i Marie Montessori, psihoanalitičke teorije, psihološke teorije tumačenja dječje igre i suvremena teorija igre (Brown i Patte, 2013). Navedene teorije su izdvojene kako bi se prikazala razlika u definiranju dječje igre u različitim razdobljima, od evolucijskih, kao jednih od najstarijih pa do suvremene teorije igre. Kroz igru dijete uči, ali i razvija osjećaj kontrole, tj. autonomije, sigurnosti, samoregulacije, odgovornosti, kompetencije te razvija i usvaja razne vještine na svim područjima razvoja - fizičkom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom. Fizičke vještine uključuju jačanje koordinacije pokreta, finu i grubu motoriku i stječu se raznim oblicima motoričke aktivnosti. Kognitivne vještine se uče igrama pretvaranja, uključuju razvoj kritičkog razmišljanja, povezivanja uzroka i posljedica, zaključivanje, govor, poticanje mašte i rješavanje problema te kreativnosti. Emocionalne vještine stječu se doživljavanjem osjećaja zadovoljstva i ugone koju

igra pruža. Ujedno kroz igru dijete uči kako prepoznati tuđe emocije i kako izraziti različite emocije. Naposljetku, socijalne vještine stječu se tako što dijete igrom uči kako poštivati pravila, surađivati, dijeliti te razvija odnose prvo s roditeljima, braćom, sestrama i prijateljima koji mu služe kao model za sva kasnija ponašanja, odnosno uspostavljanje uspješnih i zdravih socijalnih odnosa.

U ovom radu objasnit ćemo što je to igra, zatim spomenuti teorije koje se vežu uz igru i ukratko ih objasniti. Nadalje ćemo opisati strukturu dječje igre i njezine sastavne dijelove te spomenuti klasifikaciju igre. Naposljetku ćemo reći kako igra utječe na djetetov razvoj i spomenuti neke pozitivne aspekte igre na fizički, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj.

2. ODREĐENJE IGRE

Igra je fenomen koji se ne može potpuno i točno obuhvatiti samo jednom operacionalnom definicijom (Bruner, 1972). Štoviše, to je prostrana tema, široka u ljudskom iskustvu, bogata i raznovrsna vremenom i mjestom te prilagodljiva aktivnost. Po svom određenju, igra može biti slobodna, odnosno oslobođena bilo kakvih pravila ili fiksna, koja je određena strogim pravilima. Također, igra može biti pasivna i aktivna, može se provoditi samostalno ili u društvu, odnosno djeca kako se razvijaju mijenjaju svoje preferencije, počevši od samostalne igre do igre sa skupinom vršnjaka (Eberle, 2014). Matejić (1978) definira kako je igra otvorena i vanjska aktivnost djeteta te ističe neke njezine pripadajuće karakteristike kao što su: (1) igra je simulativno ponašanje za koju je vezana divergentnost, nekompletnost i neadekvatnost, (2) igra je autotelična aktivnost koja posjeduje vlastite izvore motivacije, a ishod akcije nije toliko važan koliko proces same igre, prevladava dominacija sredstava nad ciljevima te izostavljanje neposrednih pragmatičnih posljedica, (3) igra ima privatne funkcije kao što su rješavanje konflikta i time uklanjanje napetosti i regulacija tjelesnog, kognitivnog i socijalno-emocionalnog razvoja i (4) igra se izvodi u stanju umjerene psihičke tenzije i javlja se kada nema bioloških prisila i socijalnih prijetnji (Matejić, 1978). U suvremenom djetinjstvu, igra se definira još kao dječja praksa, odnosno slobodno djelovanje djeteta koje je izvan običnog i realnog života i uz nju se ne veže nikakav ekstrinzični dobitak, nego je to proces u kojem dijete uživa i zato je sama sebi svrhom. Važno je da ona nije specijalizirana, niti jednoznačna ili planirana aktivnost, već je složena, multifunkcionalna i intrinzična aktivnost koja pridonosi cjelokupnom razvoju djeteta (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Iako postoji mnogo različitih definicija o tome što je igra, u ovom radu usmjerit ćemo se na to kako igra utječe na tjelesni, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djeteta.

3. TEORIJE DJEČJE IGRE

Teorije dječje igre opisuju različite fenomene koji su povezani s igrom, a prema Brown i Patte (2013) to su: (1) evolucijske teorije u tumačenju dječje igre, (2) znanstvene teorije Johna Deweya i Marie Montessori u tumačenju dječje igre, (3) psihoanalitičke teorije u tumačenju dječje igre, (4) psihološke teorije u tumačenju dječje igre i (5) suvremena teorija igre.

3.1. Evolucijske teorije u tumačenju dječje igre

Značajan rad engleskog prirodoslovca Charlesa Darwina služio je kao polazište za nekoliko evolucijskih instrumentalnih teorija igre (Brown i Patte, 2013). Iako Charles Darwin, pokretač teorije evolucije nije opsežno pisao o igri (Gruber i Barrett, 1974), ali je dao jedan od najranijih doprinosa dječjoj psihologiji u svom članku "Biografska skica djeteta", koji se temelji na promatranju jednog od njegovih sinova (Smith, 2007). Nadalje, tri istaknute teorije tog vremena koje su proizašle iz evolucijske teorije bile su teorija viška energije, teorija igre kao priprema za kasniji život (instrumentalistička teorija igre) i rekapitulacijska teorija. Važno je istaknuti kako navedene teorije nisu dio evolucijske teorije, nego su samo našle polazište u njoj. Teorija viška energije, koju su unaprijedili Friedrich von Schiller i Herbert Spencer, bila je pokušaj konceptualizacije igre životinja. Utvrđeno je kako vrste s visoko razvijenim živčanim sustavom, koje su bolje opremljene za potrebe života i preživljavanja, troše višak energije u obliku igre, odnosno kroz igru (Brown i Patte, 2013). Smith (2007) je malo bolje razjasnio i naveo da je igra umjetna vježba snage i moći koja u nedostatku njenog prirodnog izvođenja postane spremna za pražnjenje te da se izvodi radi neposrednog zadovoljenja. Igra kao priprema za kasniji život je bila druga evolucijska teorija igre utemeljena na radu Darwina, koju je tijekom devetnaestog stoljeća razvio Karl Groos (Brown i Patte, 2013). Groos (2008) je tvrdio da igra pruža vježbu i razradu vještina potrebnih za preživljavanje i da je njena korisnost neprocjenjiva. Naposljetku, treća istaknuta evolucijska teorija igre tijekom kasnog devetnaestog stoljeća, koju su zastupali psiholozi James Baldwin i G. Stanley Hall, bila je rekapitulacijska teorija (Smith, 2007). Ova teorija pridonosi ideji da razvoj svakog pojedinca ponavlja stadij razvoja ljudske vrste. Za razliku od igranja kao pripreme za život, u rekapitulacijskoj teorije, igra se ne vidi kao aktivnost koja gradi buduće instinktivne vještine, nego služi oslobađanju organizma primitivnih instinktivnih vještina koje su nasljedne (Brown i Patte, 2013).

3.2. Znanstvene teorije Johna Deweya i Marie Montessori u tumačenju dječje igre

Teorije igara čiji su predvodnici bili John Dewey i Maria Montessori nazivaju se znanstvenim teorijama zbog njihovog oslanjanja na detaljno promatranje i kontinuirano

eksperimentiranje. Dewey (1916; prema Brown i Patte, 2013) je vidio igru kao podsvjesnu aktivnost koja je pomogla djeci razviti kognitivne i društvene sposobnosti. Štoviše, vjerovao je da se igra treba odvojiti od posla, jer igra pomaže djetetu u prijelazu u svijet rada, kao što to čini odrasla osoba. Igra priprema djecu da postanu radno osposobljene odrasle osobe (Brown i Patte, 2013). Nadalje, Montessori (1912; prema Brown i Patte, 2013) u svom radu spominje pojam senzorno učenje, odnosno objašnjava da djeca bolje uče doživljavajući stvari nego maštajući o njima. Također je smatrala da je igra mašte nusprodukt okruženja za učenje bez značajnih aktivnosti (Brown i Patte, 2013).

3.3. Psihoanalitičke teorije u tumačenju dječje igre

Začetnikom ove teorije smatra se Sigmund Freud koji je dječju igru opisao izvan principa zadovoljstva (Brown i Patte, 2013). Nadalje, prema njemu igra započinje u fazi latencije, prije nego nastupi adolescencija u kojoj se bude seksualni nagoni iz djetinjstva (Smith, 2007). Freudova teorija vidi igru kao mehanizam za kontinuirano izvođenje traumatskih događaja koji su doživljeni u prošlosti, u nastojanju da se stekne nadmoć nad tim događajima (Brown i Patte, 2013). Štoviše, igra osigurava siguran kontekst za izražavanje agresivnih ili seksualnih impulsa, koje bi bilo previše opasno izraziti u stvarnosti (Smith, 2007). Osim toga, igra pomaže pri smanjivanju napetosti koja je nastala u stvarnom okruženju, ali samo ako ona nije prevelika (Brown i Patte, 2013). Freud i njegovi sljedbenici (Duran, 2003) pretpostavljali su da je čak i igrovno ponašanje određeno impulsima ega i ida. Sama igra odvija se po principu zadovoljstva te joj zato dijete i pribjegava. Nadalje, Freud je smatrao kako igra ima dvije funkcije: prokreativnu i očuvanje ega. Prokreativna funkcija je zaslužna za aktiviranje organizma radi postizanja ugone, dok funkcija očuvanja ega omogućava djetetu da ovlada stresnom i traumatskom situacijom i time reducira nastale tenzije.

3.4. Psihološke teorije u tumačenju dječje igre

Ugledni psiholozi i teoretičari dvadesetog stoljeća bili su švicarski psiholog Jean Piaget, ruski psiholog Lev Vygotsky i američki psiholog Jerome Bruner, koji su ujedno i začetnici psihološke teorije dječje igre. Njihove teorije igre bile su jedinstvene, jer su se usredotočile na kognitivne funkcije koje se razvijaju kroz igru (Brown i Patte, 2013). Drugim riječima, u svojim spisima raspravljali su o prirodi igre, neposrednim psihološkim mehanizmima koji su važni za igru te o odnosima između igre, misli i jezika (Smith, 2007). Za Piageta, igra je definirana kao asimilacija ili pokušaji djeteta da interpretira nove podražaje na temelju spoznajnih struktura koje posjeduje (Brown i Patte, 2013). Nadalje, osim asimilacije Piaget u svojoj teoriji spominje i

akomodaciju. Prema Piagetu (Smith, 2007), asimilacijom djetete uklapa novo iskustvo u postojeću shemu (npr. djetete je naučilo riječ "pas" i neko vrijeme sve životinje zove "pas", tj. različite životinje se asimiliraju u shemu povezanu s djetetovim razumijevanjem psa). Također, asimilacija je uravnotežena procesom akomodacije, u kojem djetete prilagođava postojeću shemu kako bi bila u skladu s novim informacijama (npr. djetete počinje primjećivati da se mačke mogu razlikovati od pasa i razvijaju različite sheme za te dvije vrste životinja) (Smith, 2007). Prema Piagetovoj teoriji (Brown i Patte, 2013) sama igra ne rezultira stvaranjem novih kognitivnih struktura, nego je svrha igre užitak. Iako igra djeci pruža mogućnosti za praksu prethodno naučenih stvari, to ne mora nužno rezultirati učenjem novih ideja. Nasuprot tome, Vygotsky (Brown i Patte, 2013) u svojoj teoriji tvrdi da igra zapravo olakšava kognitivni razvoj. Kroz igru djeca ne prakticiraju samo ono što već znaju, već i nauče nove stvari (Brown i Patte, 2013). Također, vidio je igru kao vodeći izvor razvoja u predškolskim godinama. Igru pretvaranja izdvojio je kao jednu od bitnijih, jer se kroz tu vrstu igre djetete oslobađa od neposrednih ograničenja situacije (npr. stvarnog objekta) i ulaska u svijet ideja (npr. što bi taj objekt mogao postati). Takva vrsta igre omogućava djetetu da prijeđe dosadašnju razinu učenja (Smith, 2007). Naposljetku, u Brunerovoj teoriji igra je sredstvo za stjecanje informacija i iskustva s okolinom. Stjecanje takvih informacija je od vitalnog značaja za razvoj fleksibilnosti, koja omogućuje kreativnost. Također, igra pruža mogućnost da djeca eksperimentiraju s kombinacijama ponašanja koje inače nikada ne bi bila istražena (Brown i Patte, 2013).

3.5. Suvremena teorija igre

U posljednjim desetljećima, mnogi teoretičari skloni su raspravljati o prednostima igre za kognitivni razvoj i kreativno razmišljanje. Neki spominju evolucijsku pozadinu dječje igre, a neki se usredotočuju na igru vježbanja i grubu igru (Smith, 2004). Nadalje, Brian Sutton-Smith (1997) smatra da definicija igre mora biti nedostižna, odnosno sugerira da se igra može definirati samo u onoj mjeri u kojoj to dopušta retorika određenog područja ili discipline. U svom radu Sutton-Smith (1997) spominje suvremeno shvaćanje igre kao imaginaciju, kao oblik progresije i kao „ja“, odnosno manifestaciju osobnog iskustva. Osim toga, primijetio je da kada je većina znanstvenika govorila o igri, temeljno su pretpostavljali da je riječ o obliku napretka, vježbanju vlastitih snaga, oslanjanju na sudbinu, zahtjevu za identitetom, obliku lakomislenosti, pitanju mašte ili očitovanju osobnog iskustva. Njegov je argument bio da je igra dvosmislena, a dokazi za tu dvosmislenost leže u tim sasvim različitim znanstvenim načinima gledanja igre (Brown i Patte, 2013). Također, za razliku od mnogih drugih teoretičara, Sutton-Smith (1997) zaključuje da mnoge teorije o igri,

pa čak i način na koji definiramo igru, odražavaju potrebe odraslih u organiziranju i kontroliranju djece, a ne aktualnosti dječjeg ponašanja.

4. STRUKTURA DJEČJE IGRE

Iz dana u dan smišljaju se nove igre, dok stare opstaju i prenose se s generacije na generaciju kao proizvod dječje subkulture. Te se igre razlikuju po mnogo čemu (raznolikost interakcije, pravila itd.), ali unatoč razlikama sve igre posjeduju osnovne elemente za koje se vežu osobine poput trajnosti i ponovljivosti i koji također sudjeluju u građenju struktura raznih igara. Trajni, stabilni elementi koji su zaslužni za građenje strukture različitih igara su: (1) pravila, (2) tip odvijanja igre, (3) propisana igrovna interakcija, (4) simbolička komponenta, (5) započinjanje igre i (6) kraj igre. Osim navedenih stabilnih dijelova, razlikujemo i prirodu izvedbe kao varijabilnu komponentu, koja se odnosi na dijelove koje djeca unose u igru, odnosno dodaci ili izmijene starih pravila (Duran, 2003).

4.1. Pravila

Prema Duran (2003) pravila se mogu podijeliti u tri skupine: osnovna, specifična i opća. Osnovna pravila su ona koja određuju osnovni tijek i svrhu igre i moraju se znati da bi igra mogla početi. Za razliku od osnovnih pravila, specifična se dogovaraju prije igre ili tijekom nje, odnosno nije ih potrebno znati da bi igra započela. Nadalje, njima se određuju neke specifičnosti i razlikuju se od igranja do igranja neke igre. Naposljetku, opća pravila vezana su uz ponašanje za vrijeme igranja.

4.2. Tip odvijanja igre

Duran (2003) razlikuje tri osnovna tipa odvijanja igre. Prvi je linearni tip odvijanja igre s utvrđenim redoslijedom prema principu „zatim“ u kojem nema neizvjesnog ishoda i propisano je što se iza čega događa te je smjer igre fiksiran i predviđen. Za razliku od linearnog tipa, u razgranatom tipu odvijanja igre s utvrđenim redoslijedom prema principu „ako da onda“, smjer igre može ići u više pravaca, ovisno o ishodima pojedinih segmenata igre. Posljednji je razgranati tip odvijanja igre bez fiksiranog redoslijeda, a nalazimo ga kod simboličke igre. Za igru koja se odvija po ovom tipu vrijedi da nema osnovnih pravila, odnosno potrebna je zajednička komunikacija kako bi se djeca tijekom igre dogovorila oko pravila, ali i smjera same igre.

4.3. Zadana igrovna interakcija

Postoje dva plana prema kojima se odvija interakcija među sudionicima u igri (Duran, 2003). Prvi je igrovni koji se temelji na pravilima igre i ne uključuje igranje, odnosno iz promatranja same igre vidljivo je na kojoj interakcijskoj mreži se sama igra temelji. Realni plan se odnosi na komunikaciju koja je izvan samih zadanih odnosa. U samom sklopu ove komponente također se razlikuju tri igrovne interakcijske matrice, a to su: (1) igrovna interakcija uređena odnosima među pojedincima (JA I TI), zatim (2) igrovna interakcija uređena odnosom između izdvojenog centralnog igrača i ostalih (JA I DRUGI ili MI I ON) te naposljetku igrovna interakcija uređena odnosom između grupa (MI I ONI).

4.4. Simbolička komponenta

U literaturi Duran (2003) navodi tri razine prema kojima se razlikuje pojava simboličnog u dječjoj igri. Na prvoj razini riječ je o simbolu koji ima značajnu ulogu reprezentacije, odnosno dijete u igri svjesno koristi simbole kojima označava razne objekte, ideje, odnose i druge sadržaje i pritom koristi vlastito tijelo kako bi spomenute sadržaje prikazalo (npr. pokretima tijela oponaša kretanje kokoši, pretvara se da je fotelja auto, trčeći u raznim smjerovima i pritom imajući raširene ruke oponaša let aviona). Nadalje, na drugoj razini igra je proučavana kao dio narodne tradicije i kulture i „mrtvih simbola“ koji su dio te tradicije, odnosno u igri se simboli vide kao dio ritualnog simbolizma. Naziv „mrtvi simboli“ se koristi jer su tradicijom preneseni iz djetinjstva neke druge djece ili svijeta odraslih. Međutim, iako se pojavljuju u mnogim tradicionalnim igrama, djeca ih ne razumiju iako ih imitiraju. Naposljetku, na trećoj razini spominju se nesvjesni simboli gdje odnos između simbola i objekta ostaje skriven. Također, na ovoj se razini navodi kako dijete u igri često prikazuje i ponavlja neugodne događaje. Kao objašnjenje psihoanalitičari navode da se dijete kroz igru suočava sa svojim strahovima i anksioznošću te dolazi do smanjenja tenzije (npr. dječak koji je imao neugodno iskustvo sa mačkom, ponavljat će igru u kojoj će mačku prikazati kao dobru životinju i time će se smanjiti ili čak i nestati to neugodno iskustvo). Štoviše, mnogi psihoanalitičari igru nazivaju prirodnim terapijskim sredstvom.

4.5. Započinjanje igre

Početak svake igre određen je specifičnim pravilima koja se razlikuju od osnovnih pravila koja smo već spomenuli i može svaki put biti drugačiji za istu igru. Prilikom započinjanja igre uočljiv je poziv na igru i podjela raznih uloga koje su specifične za svaku igru. Poziv na igru može biti direktan ili indirektan, odnosno dijete može pitati druge žele li sudjelovati u igri (npr. „Hoćete li se igrati lovice“) ili može druge uključiti u igru na način da je započne, očekujući da će oni

shvatiti da se ono želi igrati (npr. „Loviš!“). Osim toga, uloge se mogu podijeliti na neformalan ili formalan način. Za neformalan način vrijedi da djeca na različite načine (tučnjavom, svađom, socijalnim statusom u grupi) pokušavaju doći do željene uloge ili izbjeći one neželjene. Pritom postoje različite strategije kojima se djeca koriste, a neke od njih su da dijete navodi kako se neće igrati ako ne dobije željenu ulogu, nasilno je pokušava dobiti (tučnjavom) ili moli ostatak grupe da mu prepusti željeno mjesto. Za razliku od neformalnog, formalni način uključuje drugačije tehnike dodijele uloga, na primjer brojalicama, na osnovi uspješnosti ili neuspješnosti u nekoj aktivnosti ili kod natjecateljskih igri koje uključuju dvije ekipe, djeca izaberu kapetane pa oni izabiru svoj tim igrača (Duran, 2003).

4.6. Kraj igre

Duran (2003) navodi kako kraj igre može biti s poznatim ili neizvjesni ishodom. Prvi je povezan s linearnim tipom odvijanja igre i prema pravilima ishod je svima poznat i zna se kako igra završava (npr. ringe ringe raja). Međutim, neizvjesni ishod nije poznat i može biti konačan ili lančan. Kod konačnog neizvjesnog ishoda igra završava kada dijete dođe do određenog cilja, ali od početka pa do kraja igre nikome nije poznato tko će prvi doći do cilja, a onaj koji dođe percipiran je kao pobjednik. Međutim, kod igre s lančanim ishodom pobjednik nije poznat i u takvim igrama samo dolazi do zamijene uloga (npr. kod skrivača žmiri onaj koji je prvi ili posljednji pronađen), a igra završava kada se kod djece javi dosada i nezainteresiranost za igru.

5. VRSTE IGRE

Iako danas postoji veliki broj klasifikacija dječje igre, u ovom radu izdvojiti ćemo dvije važnije podjele igara s obzirom na društvenu razinu i podjelu igara s obzirom na spoznajnu razinu. Jedna od najstarijih podjela vrsta igara je ona Partenova (1932; prema Vasta i sur., 2005) s obzirom na *društvenu razinu*. Prema toj podjeli vrste igara se razvijaju kod djeteta sljedećim redoslijedom: (1) promatranje, (2) samostalna igra, (3) usporedna igra, (4) povezujuća igra i (5) suradnička igra. Promatranje uključuje gledanje drugog djeteta ili djece kako se igraju, ali da se pritom ne priključuje njima. Nadalje, kod samostalne igre posvećuje se igri bez da primjećuje ili uključuje drugu djecu. Kasnije, pojavljuje se usporedna igra, kad se dijete igra pokraj druge djece, ali ne postoji interakcija među njima. Nakon toga slijedi povezujuća igra koju obilježava igranje s drugom djecom, ali ne postoji zajednički cilj kojem djeca teže. Naposljetku se pojavljuje suradnička igra u kojoj postoji zajednički cilj koji zahtjeva suradnju kako bi se ostvario. Dijete ne mora pratiti sve obrasce ove klasifikacije. Proučavanjem razvoja djece uočeno je da neka djeca preskaču neke vrste igara, na primjer dijete može preskočiti usporednu igru i prijeći sa samostalne

odmah na suradničku (Smith, 1978; prema Vasta i sur., 2005). Druga klasifikacija vrste igara je s obzirom na *spoznajnu razinu*. Prema navedenoj klasifikaciji vrste igara se razvijaju kod djeteta ovim redom: (1) funkcionalna igra, (2) konstruktivna igra, (3) igra pretvaranja i (4) igra s pravilima (Smilansky, 1968; prema Vasta i sur., 2005). Funkcionalna igra uključuje djetetove mišićne pokrete s nekim objektom, ali i bez njega. Zatim, konstruktivna igra u kojoj dijete pomoću korištenja različitih predmeta pokušava nešto stvoriti. Igra pretvaranja je uključivanje djetetove mašte, odnosno ono koristi različite žive i nežive objekte i pretvara se da su oni nešto što inače nisu. Naposljetku, igra s pravilima čiji sam naziv govori da je to igra koja zahtijeva slijedenje unaprijed poznatih pravila i ograničenja. Složenost dječje igre vidljiva je iz ogromnog broja klasifikacija, ali se najčešće u literaturi navodi podjela na: funkcionalnu igru, simboličku igru i igre s pravilima (Duran, 2003).

Međutim, u suvremenoj psihologijskoj literaturi razne vrste dječjih igara su općenito podijeljene u pet širokih kategorija: (1) fizička igra, (2) igra s objektima, (3) simbolička igra, (4) igra pretvaranja i (5) igre s pravilima, od kojih svaka ima određenu razvojnu funkciju (Whitebread i sur., 2012). Štoviše, svaka od njih podržava aspekte fizičkog, intelektualnog i socijalno-emocionalnog rasta. Iako su vidljive sličnosti s prijašnjim podjelama, opisat ćemo detaljnije ovu podjelu i njezin utjecaj na dječji razvoj.

5.1 Fizička igra

Fizička igra uključuje aktivnu igru vježbe (npr. skakanje, penjanje, plesanje), grubu i složenu igru (npr. hrvanje, jurnjava i najčešće je to s prijateljima i braćom) i finu motoriku (npr. bojanje, rezanje, konstruktivna igra). Igra vježbe počinje se pojavljivati tijekom druge godine života i obično zauzima oko 20% ponašanja djece u dobi od četiri do pet godina (Whitebread i sur., 2012). Bjorklund i Brown (1998) tvrde da različite vrste fizičke igre mogu pridonijeti spolnim razlikama u prostornim sposobnostima, na primjer dječaci bi mogli sudjelovati više u igrama koje uključuju koordinaciju ruku i očiju ili procjenjivanje putanje objekata. Gruba igra pojavljuje se nešto kasnije, tipična je među djecom predškolske dobi i ujedno se smatra mehanizmom pomoću kojeg djeca nauče kontrolirati agresiju. Prema Berku (2015) to je dobronamjerna igra koja se pojavljuje u mnogim kulturama i najčešće se u takvu igru upuštaju s vršnjacima koji im se sviđaju i interakcija nakon takve igre se nastavlja, što nakon agresivnog susreta nije uobičajeno. Štoviše, iz nekih istraživanja (Jarvis, 2010) vidljivo je da je gruba igra povezana s razvojem emocionalnih i socijalnih vještina i razumijevanjem emocionalnih ekspresija. Brussoni i suradnici (2015) izvijestili su o istraživanjima koja pokazuju da sudjelovanje u gruboj igri ne povećava agresiju, već je povezana s povećanjem socijalne kompetencije. Međutim, postoje spolne razlike u

spomenutim nalazima. Mješovita gruba igra je povezana s razinom društvene kompetencije kod dječaka, ali ne i kod djevojčica (Colwell i Lindsey, 2005). Naposljetku, igra koja uključuje finu motoriku odnosi se na širok spektar aktivnosti koje podupiru razvoj dječjih vještina koordinacije i fine motorike ruku i prstiju. Nadalje, ove se aktivnosti često izvode samostalno i odrasli ih mogu podržati, a samim time što su te aktivnosti zanimljive i lako zaokupljaju dječju pažnju pomažu djeci razviti vještine koncentracije i ustrajnosti (Whitebread i sur., 2012).

5.2. Igra s objektima

Igra s objektima uključuje dječje istraživanje fizičkog svijeta i objekata koji se u njemu nalaze. Također ima zanimljive i važne veze s fizičkom igrom, osobito u razvoju fine motorike i zamišljanju kada uključuje izgradnju modela stvarnih ili imaginarnih objekata te zamišljanje scenarija ili priča (Whitebread i sur., 2017). Igra s objektima počinje čim ih djeca mogu uhvatiti i zadržati, a rano istraživačko ponašanje uključuje ispitivanje objekata usnama (cuclanje, doticanje objekata usnama i grizenje), rotiranje predmeta pri gledaju, trljanje, milovanje, udaranje i ispuštanje (Whitebread i sur., 2012). Također, igra s objektima bi se mogla i nazvati senzorno-motorna igra, jer u njoj dijete istražuje kako se objekti i materijali osjećaju i ponašaju. Od oko 18. do 24. mjeseca djeca počinju organizirati objekte i time započinju aktivnosti razvrstavanja i klasificiranja objekata. Do dobi od 4 godine pojavljuju se stvaralačka i konstrukcijska ponašanja, pa tako djeca grade kule, mostove, kuće i razne druge objekte od kocaka (Whitebread i sur., 2017). Ova igra je usko povezana s razvojem mišljenja, rezoniranja i vještinama rješavanja problema, jer djeca kada se igraju s raznim objektima postavljaju pred sebe ciljeve i izazove, prate svoj napredak prema njima i razvijaju sve veći repertoar kognitivnih i fizičkih vještina i strategija (Whitebreadu i sur., 2012). Također je povezana s razvojem privatnog govora jer djeca obično komentiraju svoje aktivnosti tijekom istraživanja određenog objekta. Vigotski (1934./1987; prema Berk, 2008) ističe važnost privatnog govora i navodi kako je takva vrsta govora osnova svih viših kognitivnih procesa, kao što su kontrolirana pažnja, namjerno pamćenje i prisjećanje, kategorizacija, planiranje, rješavanje problema i samorefleksija. Osim toga, privatni govor pomaže djetetu zadržati pažnju i ciljeve na aktivnosti, zatim pratiti svoj napredak i pažljivo donijeti odluku na koji način će postupiti i regulirati svoje postupke kroz zadatak (Whitebread i sur., 2012). Kao posljedica toga, igra izgradnje i rješavanja problema također je povezana s razvojem ustrajnosti i pozitivnim stavovima prema izazovu (Sylva, Bruner i Genova, 1976).

5.3. Simbolička igra

Ljudi su jedinstveno sposobni za korištenje širokog raspona simboličkih sustava, uključujući jezik, čitanje i pisanje, brojeve, slikanje, glazbu i slično. Prema Vasti i suradnicima (2005) simbolička igra se definira kao oblik igre u kojem dijete koristi jedan objekt namjerno se pretvarajući da je nešto drugo. Nadalje, simbolička igra je djetetov instrument pomoću kojeg ono uči o svijetu oko sebe i ima iznimno važnu ulogu za dječji kognitivni razvoj. Piaget (1962) navodi kako pojava simboličke igre predstavlja ogroman napredak u djetetovim kognitivnim sposobnostima i važan je preduvjet za kasniji normalan i složeniji kognitivni razvoj. Osim toga, psihoanalitičari simboličku igru prikazuju kao izraz sublimacije, katarze i kompenzacije. Često se simbolička igra koristi u psihoterapiji kako bi se pomoglo djetetu da ovlada situacijom i da se oslobodi neugodnih emocija koje su se pojavile zbog traumatskog događaja (npr. svjedočenje nasilnom događaju ili neočekivana smrt bliskog člana obitelji) (Duran, 2003). Tijekom prvih pet godina života, kada djeca počinju svladavati simboličke sustave, ti su aspekti učenja važan element njihove igre (Whitebread i sur., 2012). Simbolička igra odnosi se na igranje s različitim simboličkim reprezentacijskim sustavima koje koristimo za komuniciranje. Iz tog razloga, alternativni naziv za ovu vrstu igre može biti semiotička igra (Whitebread i sur., 2017). Ova vrsta igre podržava dječje govorne sposobnosti koje se razvijaju kako bi izrazili svoja iskustva, ideje i emocije. Igre koje uključuju jezik počinju vrlo rano, odnosno djeca mlađa od jedne godine počinju se igrati sa zvukovima (gugutanje, brbljanje), a kako odrastaju te igre postaju složenije, pa tako oponašaju smislene zvukove iz okoline, i riječi iz materinjeg jezika. Ova igra je vrlo aktivan proces i brzo se razvija u stvaranje novih riječi, igre s pjesmama i slične aktivnosti (Whitebread i sur., 2012). Osim jezičnog izražavanja, ovakva igra uključuje i izražavanje djece preko crteža. Smatra se kako djeca crtanjem razvijaju svoje „grafičke rječnike“ i sposobnost organiziranja grafičkih elemenata u slikoviti prikaz te se takvim načinom simboličke reprezentacije pokušavaju izraziti (Jolley, 2010; Ring, 2010). Taj podtip simboličke igre jako utječe na razumijevanje slika, veličina objekata i slično. Naposljetku, glazbena igra uključuje pjevanje, plesanje i uživanje u istraživanju i stvaranju zvukova svih vrsta, vlastitim tijelom i svim vrstama predmeta. Iako je ovo nedovoljno istraženo područje, pronađeno je da ovakva vrsta igre podržava širok spektar razvojnih sposobnosti djece, uključujući one koje se odnose na društvenu interakciju, komunikaciju, razumijevanje emocija, pamćenje, samoregulaciju i kreativnost (Pound, 2010).

5.4. Igra pretvaranja – sociodramska igra

Igra pretvaranja je važno obilježje ranog djetinjstva. Ona uključuje stvaranje alternativnih stvarnosti realnoga svijeta. Djeca mogu kroz igru pretvaranja prikazati različite ljude, mjesta ili vremena, a objekti postaju simboli za ono što se zamišlja (Fein, 1981). Ova vrsta igre je vrlo usko povezana s razvojem kognitivnih sposobnosti, društvenih i akademskih vještina kod djece (Whitebread i sur., 2012). Prema Lillard i suradnicima (2011) sociodramska igra je igra pretvaranja s grupom vršnjaka u kojoj djeca surađuju i preuzimaju komplementarne uloge i pojavljuje se oko četvrte godine. U sociodramskoj igri svako se dijete pretvara da je netko ili nešto drugo i zbog toga podsjeća na simboličku igru. Međutim, kod sociodramske igre postoji stalna dramska kompozicija i pravila koja određuju redoslijed zamišljenog događaja u igri, dok kod simboličke navedeno ne postoji (Duran, 2003). Nadalje, sociodramska igra pospješuje samoregulaciju kod impulzivne djece, a osim toga utječe i na privatni govor (Whitebread i sur., 2012). Osim dobrih strana, uočen je i jedan aspekt sociodramske igre koji često uzrokuje zabrinutost roditelja i učitelja, a odnosi se na igru s oružjem. Međutim, istraživački dokazi (Mechling, 2008) upućuju na to da su te zabrinutosti bezrazložne, jer se one razlikuju od prave agresije ili nasilja i ne stvaraju nasilje ili agresiju. Štoviše, u takvim igrama, kao i svim ostalim sociodramskim igrama, djeca razvijaju svoje kooperativne i društvene vještine u kontekstima koji su usredotočeni na njihove interese i koji proizlaze iz njihovih stvarnih i posrednih iskustava (Holland, 2003; Levin, 2006).

5.5. Igre s pravilima

Rajić i Petrović-Sočo (2015) navode kako dijete igre s pravilima upoznaje u već gotovom obliku, s poznatim i ustaljenim pravilima, ovladava lako s njima te osim toga ono sudjeluje i u stvaranju novih pravila. Kod male djece znatan dio vremena i energije koji provode igrajući igre posvećen je uspostavljanju, prihvaćanju, izmjeni i podsjećanju jednih druge o pravilima (Whitebread i sur., 2017). Osim što pomaže djeci razviti svoje razumijevanje o pravilima, one također potiču djecu da nauče niz društvenih vještina povezanih s dijeljenjem, preuzimanjem i razumijevanjem drugih perspektiva (DeVries, 2006). Također, prema Piagetu (1962) igre s pravilima imaju dvije funkcije: socijalnu integraciju, odnosno približavanje članova grupe, podvrgavanje pravilima i socijalnim normama i socijalnu diferencijaciju, odnosno povećavanje rastojanja među članovima grupe, segregacija podgrupa, individualizacija (Duran, 2003).

6. ULOGA IGRE U RAZVOJU DJETETA

Danas je poznato da je igra ključna za razvoj jer pridonosi kognitivnom, fizičkom, socijalnom i emocionalnom blagostanju djece i mladih (Ginsburg, 2007). Stoga ćemo u ovom radu detaljnije opisati kako igra utječe na fizički, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj.

6.1. Igra i tjelesni razvoj

Fizička igra je također poznata kao lokomotorna igra ili igra vježbanja koja uključuje tjelesnu aktivnost u razigranom kontekstu, kao što je udaranje, trčanje, skakanje, lovljenje i penjanje (Pellegrini, 2009). Zanimanje za različite vrste igara ovisi o tome koliko je motorički sustav razvijen, stoga se fizičke aktivnosti razlikuju od djetinjstva pa sve do adolescencije. Većina igara mlađe i predškolske djece uključuje igre u kojima se koriste grube motoričke vještine, a to su penjanje, trčanje, skakanje i micanje velikih predmeta. Uživanje u sportu pojavljuje se u srednjem djetinjstvu i adolescenciji i uvelike je proizašlo iz vježbanja mišićnih i okulomotornih sustava. Također igra zahtjeva energiju i fizičku sposobnost, a kao rezultat toga dovodi do daljnjeg usavršavanja fizičkih sposobnosti (Yawkey i Pellegrini, 2018). Tradicionalni je pogled bio da je rani dječji pokret prvenstveno refleksivan, nehotičan i relativno nepovezan sa specifičnim motoričkim sposobnostima kasnije u životu. Od prvih minuta nakon rođenja, a vjerojatno i prije, djeca se bave značajnim motoričkim aktivnostima, koje utječu na kasniji razvoj (Trawick-Smith, 2018). Yawkey i Pellegrini (2018) postavljaju pitanje je li igra uopće moguća kod novorođene djece, ali i pritom daju objašnjenje da je moguća ako se na igru gleda kao na poticajno traženje, a ne zadovoljavanje nekih osnovnih potreba. Igru u tom razdoblju dijele na istraživačku i društvenu. Istraživačka igra uključuje gledanje, dodirivanje, hvatanje, eksperimentiranje s dijelovima tijela, vokalizaciju i slično. Ovoj vrsti igre pripada sve što pridonosi rastu i kontroli skeletnih i mišićnih sustava te percepciji i ovladavanju objektima (Yawkey i Pellegrini, 2018). Nadalje, istraživanja su pokazala da razigrani pokreti dojenčadi mogu pridonijeti temeljnim motornim sposobnostima (Trawick-Smith, 2018). Na primjer, djeca mlađa od šest mjeseci prilagođavaju svoje dosezanje i hvatanje karakteristikama pojedinih predmeta s kojima se igraju i površinama na kojima se nalaze ti objekti (de Campos, Rocha, Cicuto i Savelsbergh, 2010). Do deset mjeseci starosti dojenčad razvija sklonosti za određene objekte (igračke) i njima manipuliraju na složeniji način od manje preferiranih igračih materijala (Schneider, 2009). Te razigrane manipulacije predmetima pružaju osnovu za kasnije stjecanje vještina kontrole nad predmetom, kao što je bacanje u predškolskoj dobi (Bourgeois, Akhwar, Neal i Lockman, 2005). S razvojem i koordiniranjem grube i fine motorike, okulomotorni sustav se razvija kroz igru dok dijete dopire do objekata, promatra motive i odnose među njima i uspijeva utjecati na prostorne odnose tih objekata. Pri razlikovanju svojstava

objekata, dijete uči koji je odgovarajući odgovor tijela potreban za promjenu svojstava objekata, odnosno, dijete ne uči samo o objektima, nego o samom sebi kao posredniku, svom vlastitom mišićnom sustavu i učinkovitosti u vršenju svoje volje nad predmetima i događajima (Yawkey i Pellegrini, 2018). Osim razvoja fine i grube motorike i ostalih fizičkih sposobnosti, važno je djecu kroz igru poticati da budu fizički aktivni. Štoviše, Trawick-Smith (2018) navodi da je fizička aktivnost bitna za zdravlje djece te da su neaktivna djeca tijekom adolescencije i odrasle dobi imala zdravstvenih problema (npr. pretilost, dijabetes i slično). Fizička igra ima brojne pozitivne aspekte, kao što je pomaganje u razvoju fizičkih sposobnosti, grube i fine motorike, koordinaciji, omogućava i razvijanje senzornog sustava pri kretanju djeteta te stvaranje slike u odnosu na objekt. Osim toga, ona ima važnu ulogu u održavanju zdravlja, a utječe i na neke kognitivne sposobnosti. Životinjska i ljudska istraživanja pokazuju da tipična, kronična i akutna vježba poboljšava pamćenje, inhibicijsku kontrolu i izvršne funkcije i vještine povezane sa samoregulacijom (Becker, Loprinzi, McClelland i Trost, 2014).

6.2. Igra i kognitivni razvoj

Piaget (1962) smatra da igra nije samo doprinos kognitivnom razvoju, nego kao da je i sama manifestacija toga razvoja. S ove točke gledišta, igra je oblik simboličke reprezentacije, prolazni proces koji dijete prati od najranijih oblika senzomotoričke inteligencije do operativnih struktura koje karakteriziraju zrelu i odraslu misao. Stoga je igra sama po sebi oblik misli koji je veći od senzomotoričkog, jer koristi simbole i također preduvjet za izgradnju modela misli koja ga nadmašuju (Yawkey i Pellegrini, 2018). Nadalje, Piaget (1936; prema Vasta i sur., 2005) je dječji kognitivni razvoj podijelio u četiri razvojna razdoblja: senzomotoričko, predoperacijsko, konkretno i formalno. Važnija promjena u kognitivnom razvoju se događa pred kraj senzomotoričke faze, kada dijete počne koristiti simbole, odnosno počne predočavati svijet (Vasta i sur., 2005). Igra koja je važna, ali i ujedno potiče kognitivni razvoj djeteta je simbolička igra ili igra zamišljanja ili „kao da igra“ ili igra pretvaranja. Prvo, simbolička igra je oblik igre u kojoj dijete koristi neki objekt i svjesno i namjerno se pretvara da je on nešto drugo (Vasta i sur., 2005). Prema Petrović-Sočo (2013) u simboličnoj igri dijete rješava probleme na pojedinačnoj i specifičnoj razini, bez straha od neuspjeha, a u tom procesu također primjenjuje i mijenja različite tipove ponašanja te ih stavlja u nove i neobične kontekste u kojima koristi poznate uzorke i vrednuje ih, mijenja ih i sukobljava ih. Koliko je značajna simbolička igra za razvoj ljudskog bića možda najbolje ilustrira Root-Bernsteinova studija (Root-Bernstein i Root-Bernstein, 2001) koja se provodila među osobito kreativnim ljudima, genijima kao što su dobitnici Nobelove nagrade i dobitnici nagrade MacArthur Foundation. Ova je studija pokazala da se simbolična igra dogodila

mного češće u ranom djetinjstvu kod ljudi genija, nego u kontroliranoj skupini sudionika u istom polju, što ukazuje na važnost igre za ljudski razvoj (Petrović-Sočo, 2013). U simboličkoj igri razvijaju se različiti mentalni procesi: prvo simbolička funkcija, zatim razmišljanje, pamćenje, mašta, govor, kreativnost i sve druge kognitivne funkcije. U sadržaju simboličke igre dijete odražava različite socijalne situacije, kao što su obiteljski odnosi, kupnja, radni odnosi na kreativan način koji doprinosi usvajanju rodnih uloga, učenju pravila, razvoju socijalizacije, svladavanju kulture kojoj dijete pripada te stvaranju dječje kulture, razumijevanju i usvajanju nekih složenijih emocija, prevladavanju egocentrizma i odmaku od sadašnje situacije (Petrović-Sočo, 2013). Nadalje, prema Berku (2008) igra zamišljanja ili „kao da“ igra (simbolička igra) je jako važna za razvoj mentalnog predočavanja u ranom djetinjstvu. Najviši stupanj ove igre je sociodramska igra u kojoj se djeca pretvaraju da su druge osobe, na primjer njihovi vršnjaci, braća i sestre ili druge važne osobe) te je poznato da takva igra zahtijeva sve složenije kombinacije shema (Berk, 2015). Dokazano je mnogim studijama (Bergen i Mauer, 2000; Lindsey i Colwell, 2003; Ruff i Capozzoli, 2003) da sociodramska igra pozitivno djeluje na mnoge mentalne sposobnosti i povećava neke od njih, kao što su logično rezoniranje, jezik, maštu, kreativnost, kontinuiranu pažnju. Igra vodi do složenijih i sofisticiranijih kognitivnih ponašanja. U kognitivnoj domeni, igra funkcionira na četiri načina: omogućava pristup većem broju informacija; služi za konsolidaciju svladavanja vještina i koncepata; pomoću kognitivnih operacija promiče i održava učinkovito funkcioniranje intelektualnog aparata; i promovira kreativnost kroz razigrano korištenje vještina i koncepata (Yawkey i Pellegrini, 2018). Prema Vygotskom (1933/1978; prema Berk, 2015) igra pretvaranja ima pozitivne učinke na djetetov razvoj, jer djeca kroz igru pretvaranja bolje nauče socijalne norme i očekivanja te iskazuju želju i težnju da ih slijede (npr. dijete koje se pretvara da je majka, a krpena lutka njegovo dijete, prihvaća roditeljsku ulogu, odnosno pravila kako se roditelji ponašaju). Osim toga, postaju svjesni da je mišljenje odvojeno od predmeta, a i Vygotsky također smatra da je ta vrsta igre važna jer se u njoj pojavljuje i razvija privatni govor (Berk, 2015). Osim nabrojanih pozitivnih aspekata, igra pridonosi razvoju divergentnog mišljenja koje je posljedica djetetove mašte i brojnih ideja, simbolizma - korištenje objekata pretvarajući se da su nešto drugo, organizaciji i fantaziji pomoću koje također razvija imaginaciju i maštu (Russ, 2004).

6.3. Igra i emocionalni razvoj

Najranije emocije koje se pojavljuju su zapravo dva stanja pobuđenosti, privučenost ugodnim podražajima i povlačenje pred neugodnima (Berk, 2008). Istraživanja (Brazelton, 1982) temeljena na facijalnoj ekspresiji su potvrdila takve nalaze. U tim istraživanjima dobiveno je da se emocije pojavljuju s obzirom na različiti stupanj razvoja. Prvo od svega pojavljuje se zanimanje u

kojem djeca pomno gledaju i na neki način pokušavaju istražiti svoju okolinu te se tada pojavljuje jako veliko zanimanje za ljudsko lice. Zatim se pojavljuje gađenje, emocija kojom dijete pokušava dati do znanja da se nešto krivo radi, na primjer kod hranjenja. Kao treća emocija javlja se sreća, koja se izražava kroz osmijeh i najčešće je reakcija na ljudski glas ili lice u pokretu te se javlja s tri ili četiri tjedna. Dijete u dobi od tri ili četiri mjeseca pokazuje žalost i srdžbu kojima izražava negodovanje zbog ograničenja ili oduzimanja stvari koje za njega predstavljaju užitek (npr. oduzimanje dude ili ograničavanje pokreta ruku). Naposljetku, oko sedmog mjeseca javlja se strah (Vasta i sur., 2005). Kasnije u razvoju, kada djeca već počinju razumijevati emocije, u nejasnim i nesigurnim situacijama socijalno se oslanjaju na reakcije skrbnika i time od njih traže emocionalne informacije. Pokazalo se kako emocionalne reakcije skrbnika utječu na to hoće li se jednogodišnje dijete igrati s novom igračkom ili pokazivati strah ili druge emocije prema nepoznatoj osobi (Berk, 2008). Nadalje, igra ima važnu ulogu u razvoju, ali i razumijevanju emocija. Neki znanstvenici su karakterizirali igre kao poticaj traženja. Svakako, velik dio razigranog ponašanja djece čini se osmišljenim kako bi se izazvala reakcija kod određenih osoba, poznatih osoba djetetu, kao što su majka i otac ili drugih ljudi koji su nepoznati djetetu. Uočeno je da djeca koja su lišena adekvatne stimulacije mogu razviti psihijatrijski sindrom poznat kao anaklitička depresija. Nadalje, anaklitička depresija uključuje simptome kao što su: lošije tjelesno i psihičko zdravlje, osjetljivost na infekciju, ravnodušno ponašanje i smanjene sposobnosti učenja (Spitz i Wolf, 1946; prema Yawkey i Pellegrini, 2018). Za normalan emocionalni razvoj kod djeteta bitni su i skrbnici koji trebaju sudjelovati u dječjoj igri. Pronađeno je da tjelesni kontakt, koji je dio igre odraslih i djeteta, gradi u djetetu osjećaj sigurnosti i pripadnosti. Kada roditelj dosljedno njeguje dijete, ono uči graditi povjerenje i vjerovanje u okolinu, ali i uči napraviti društvena predviđanja o ljudskom ponašanju (Yawkey i Pellegrini, 2018). Kao i u kognitivnom razvoju, tako i u emocionalnom, igra pretvaranja (sociodramska igra) i simbolička igra imaju veliku ulogu. Prema Petrović-Sočo (2013) simbolička igra pobuđuje intrinzičnu motivaciju, fleksibilnost, pozitivne emocije, mogućnost oslobađanja negativnih iskustava iz života i usredotočenost na proces, a ne na rezultat aktivnosti. Kroz igru pretvaranja dijete uči i razlikuje različite emocije. U koncepciji navedene igre pojavljuje se dvostruka subjektivnost, odnosno djeca su sretna u svojoj igri, a istodobno doživljavaju drugačiju emociju (npr. ako se pretvaraju da su pirati mogu se osjećati snažno ili uplašeno zbog mača koji se pojavljuje u igri i „prijeti im“). Vygotsky (1966; Lynch, Pike i Beckett, 2017) je izjavio da "dijete plače u igri kao pacijent, ali uživa kao igrač". Nadalje, djeca nauče puno o emocijama iz interakcija s odraslima, a zatim se upuštaju u daljnje emocionalne interakcije s braćom, sestrama ili vršnjacima i to osobito tijekom sociodramske igre (Berk, 2008). Kroz svađe s braćom i sestrama, ali i roditeljskim objašnjenjima i pregovaranjem, djeca stječu osjetljivost na

osjećaje drugih. Znanje koje djeca imaju o emocijama uvelike im pomaže u socijalnim odnosima i slaganju s drugima. Korištenjem znanja o emocijama djeca postaju spremnija ispričati se ili surađivati, samo kako bi održala odnose i već tada vide važnost poštivanja tuđih emocija (Berk, 2015). Osim toga, igra može poslužiti i kao terapijsko sredstvo u slučajevima jakih emocionalnih poremećaja (Yawkey i Pellegrini, 2018), a određene vrste igračih materijala, na primjer lutke postali su široko korišteni alati u dijagnozama i liječenju emocionalne deprivacije. Iako se širok spektar osjećaja može pojaviti tijekom terapije igrom, najčešći su oni koji su povezani s agresijom prema roditelju praćeni osjećajima krivnje ili straha od kazne (Yawkey i Pellegrini, 2018). Neki od pozitivnih aspekata igre na emocionalni razvoj su smanjenje straha, tjeskobe i razdražljivosti, stvaranje radosti, intimnosti i samopoštovanja. Osim toga, igra poboljšava i emocionalnu fleksibilnost i otvorenost, povećava smirenost, otpornost i prilagodljivost i može izliječiti emocionalnu bol (Goldstein, 2012).

6.4. Igra i socijalni razvoj

Primarna zadaća djetinjstva je da se djeca socijaliziraju, da postanu aktivni i produktivni članovi kulture. To znači učenje osnovnih znanja koja podrazumijevaju društvo, učenje jezika kojim se to znanje prenosi i naposljetku učenje sustava uloga i društvenih pravila koja upravljaju interakcijom među svojim članovima. Društveni razvoj nastavlja se tijekom cijelog života, ali u djetinjstvu je posebno vidljiv utjecaj igre na tijek društvenog razvoja (Yawkey i Pellegrini, 2018). Dojenčad nema mogućnost nalaziti sama vršnjake s kojima će se družiti, stoga im to omogućuju njihovi roditelji. Već sa šest mjeseci bebe pokazuju zanimanje za drugu djecu, smješe im se, dodiruju ih, gledaju, iako su igračke te koje bude interes za druge, a ne međusobna interakcija (Vasta i sur., 2005). Do druge godine djeca počinju shvaćati da se namjere, želje i emocije druge djece bitno razlikuju od njihovih vlastitih i tada počinju svoje vršnjake doživljavati kao partnere za igru (Brownell i Kopp, 2007). Nadalje, s dvije godine počinju verbalizirati svoje želje i uspostavljaju zajednički cilj u igri, na primjer idemo se igrati skrivača (Berk, 2015). Kako dijete stari pokazuje sve više zanimanja za svoje vršnjake i koristi složenije vještine. Prema Parten (1932; prema Berku, 2008) socijalni razvoj se sastoji od tri faze: nesocijalna aktivnost (neangažirana, promatračka aktivnost i samostalna igra), paralelna igra (djeca se igraju jedna blizu drugih, ali ne utječu na aktivnost drugoga) i stvarna socijalna interakcija koja ima dva oblika, asocijativnu i suradničku igru. Asocijativna igra je slična paralelnoj, ali uz iznimku da djeca dijele igračke i komentiraju ponašanje, dok suradničku igru karakterizira međusobna komunikacija i zajednički cilj (Berk, 2008). Napredni oblik suradničke igre je igra pretvaranja te je jako važna u procesu socijalizacije, jer pomoću nje djeca nauče rješavati nesuglasice i tražiti kompromise, što je važno

za održavanje dobrih i zdravih socijalnih odnosa (Berk, 2015). Međutim, kada društveni odnosi predstavljaju problem za dijete, igra je često sredstvo kroz koje se osjećaji o problemu otklanjaju, a moguća rješenja djeluju bez opasnosti od mogućih negativnih posljedica. U tom smislu, igra može imati katarzičnu kvalitetu i također može dovesti do učenja novih načina rukovanja teškim društvenim situacijama (Yawkey i Pellegrini, 2018). Igra služi za stvaranje prvih prijateljstava koja se razlikuju od prijateljstava u kasnijoj dobi. Ta prva prijateljstva djeca vide kao ugodnu igru i razmjenjivanje igračkica te nisu temeljena na uzajamnom povjerenju (Selman, 1980; prema Berk, 2008). Prva prijateljstva su važna zbog socijalne podrške koju nude, jer pospješuju integraciju okoline u kojoj će se učenje odvijati. Štoviše, ta se integracija odvija na način koji pospješuje njihovu akademsku i socijalnu kompetenciju (Berk, 2008). Kroz razvoj djeteta vidljive su i promjene koje se događaju u njegovoj percepciji prijateljstva. Prvo, od otprilike četvrte do sedme godine djeca vide prijateljstvo kao dostupnost partnera za igru i to se temelji na sviđanju, ali nisu trajna, jer prijateljstvo se u svakom trenu može prekinuti ako dijete odbije neki zahtjev, na primjer dijeliti igračku. Zatim slijedi od otprilike osme do desete godine prijateljstvo kao uzajamno povjerenje i pomoć te se odnos značajno mijenja. Djeca se uzajamno slažu, poštuju i reagiraju na potrebe i želje drugoga. U tom razdoblju je najbitnije povjerenje koje djeca moraju uspostaviti i podrška koju dobivaju jedni od drugih. Naposljetku između 11 i 15 godina i nadalje slijedi prijateljstvo kao intimnost, uzajamno razumijevanje i lojalnost. Takvo prijateljstvo obilježeno je intimnošću koja utječe na uzajamno razumijevanje vrijednosti, vjerovanja i osjećaja druge osobe (Berk, 2015). Također, važan je i roditeljski utjecaj na rane odnose s vršnjacima, a možemo ih prema Berku (2008) podijeliti na izravni i neizravni. Kod izravnih roditeljskih utjecaja roditelji izravno utječu na organizaciju neformalnih igri s vršnjacima te takva djeca imaju širu vršnjačku mrežu i socijalno su vještiji (Ladd, LeSieur i Profilet, 1993). Oni potiču djecu na igru s vršnjacima time što im osiguravaju takve uvjete te im daju upute kako da se ponašaju prema drugima, ali i jako su važni pri rješavanju sukoba među djecom (Laird, Pettit, Mize i Lindsey, 1994; Mize i Pettit, 1997). Za razliku od navedenih utjecaja, neizravni roditeljski utjecaji ne organiziraju niti potiču vršnjačko igranje, ali imaju utjecaj na odnose među djecom. U literaturi (Yawkey i Pellegrini, 2018) se spominje važnost temeljnih obrazaca društvene interakcije tijekom socijalne igre koji dokumentiraju pojavu društveno poželjnih obilježja, kao što su suradnja i dijeljenje. Pronađeno je kako davanje i primanje društvene interakcije podrazumijeva stupanj suradnje i spremnosti da se pridržavaju istih pravila, kao što je svjedočeno djetetovim gnjevom kada partner prekrši pravilo. U učenju i prakticiranju ovih pravila dijete postavlja temelje za buduće društveno ponašanje i skuplja društvene informacije koje će buduću komunikaciju i interakciju učiniti bržom i učinkovitijom (Yawkey i Pellegrini, 2018). Zaključno, dječja igra ima brojne pozitivne učinke na

socijalni razvoj. Kroz igru djetete povećava osjećaj empatije, suosjećanje i postaje svjesnije važnosti dijeljenja s drugima, na primjer slatkiša i igračaka. Također, dječja igra poboljšava neverbalne vještine, povećava pažnju i privrženost (Goldstein, 2012).

7. ZAKLJUČAK

Igra ima veliki utjecaj u životu malog djeteta i nezaobilazna je prilikom njegova odrastanja. Kroz nju djetete uči o sebi, spoznaje svijet koji ga okružuje, objekte i ljude koji se nalaze u njemu. Igra pridonosi lakšem fizičkom i kognitivnom razvitku djeteta te se ono uz nju lakše socijalizira s vršnjacima i uči o emocijama. Kroz igru djetete istražuje i razvija razne senzomotorne sposobnosti, istražuje svijet, kritički zaključuje, razmišlja, mašta te razvija brojne druge vještine. Igrajući se djetete uči kako samoregulirati svoje emocije, prepoznati tuđe emocije, kako riješiti probleme i naći kompromis kojim će riješiti postojeće sukobe. Osim toga, značajna je i u dijagnostici i terapiji jer se djetete lakše suočava s teškim životnim okolnostima. Zaključno, igra značajno doprinosi i potiče razvoj djeteta i djetetov život je nezamisliv bez igre, jer ipak je ona nezamjenjiva i jako bitna aktivnost u dječjem životu.

8. LITERATURA

- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P. D., i Trost, S. (2014). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Education & Development*, 25(1), 56-70.
- Bergen, D., i Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. U K. A. Roskos, J. F. Christie (Ur.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (45-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bjorklund, D. F., i Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Bourgeois, K. S., Akhwar, A. W., Neal, S. A., i Lockman, J. J. (2005). Infant manual exploration of objects, surfaces, and their interrelations. *Infancy*, 8, 233-252.
- Brown, F., i Patte, M. (2013). *Rethinking Children`s Play*. London: Bloomsbury.
- Brownell, C. A., i Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. U C. A. Brownell, C.B. Kopp (Ur.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (str. 1-40). New York: Guilford.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., i Tremblay M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6423-6454.
- Colwell, M. J., i Lindsey, E. W. (2005). Preschool children`s pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52, 497-509.
- de Campos, A. C., Rocha, N. A., Cicuto F., i Savelsbergh, G. (2010). Development of reaching and grasping skills in infants with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 31, 70-80.
- DeVries, R. (2006) Games with Rules. U D.P. Fromberg and D. Bergen (Ur.) *Play from Birth to Twelve* (119-127). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6(2), 214-233.

- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095–1118.
- Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent – child bond. *Journal of American Academy of Pediatrics*, 119(1), 183-191.
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children`s Development, Health and Well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Groos, K. (2008). *The play of animals*. <https://archive.org/details/playofanimals00grouoft> Pristupljeno 10. rujna 2018.
- Gruber, H. E., i Barrett, P. H. (1974). *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity*. New York: E. P. Dutton.
- Holland, P. (2003). *We don` t play with guns here: War, weapon and superhero play in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Huizinga, J. (1992). *Homo ludens, o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed.
- Jarvis, P. (2010). ‘Born to Play’: The biocultural roots of ‘rough and tumble’ play, and its impact upon young children's learning and development. U P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Ur.), *Play and learning in early years settings*. (61-78). London: Sage.
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: drawing and understanding*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ladd, G. W., LeSieur, K. i Profilet, S. M. (1993). Direct parental influences on young children`s peer relations. U S. Duck (Ur.), *Learning about relationship*, 2, 152-183. London: Sage.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., i Lindsey, E. (1994). Mother - child conversations about peers: Contribution to competence. *Family Relations*, 43(4), 425-432.
- Levin, D.E. (2006). Play and violence: Understanding and responding effectively. U D.P. Fromberg and D. Bergen (Ur.). *Play From Birth to Twelve. Context, Perspectives, and Meanings*, 2 (395-404). London: Routledge.
- Lillard, A., Pinkham, A. M., i Smith, E. (2011). Pretend Play and Cognitive Development. U U. Goswami (Ur.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (str. 285-311). Oxford; Wiley- Blackwell.
- Lindon, J. (2001). *Understanding Children`s Play*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Lindsey, E. W., Colwell, M. J. (2003). Preschoolers` emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39-52.
- Lynch, S., Pike, D., i Beckett, C. (2017). *Multidisciplinary Perspectives on Play from Birth and Beyond*. Singapore: Springer Nature.

- Matejić, Z. (1978). Merila za razlikovanje igre. *Psihologija*, 4, 73-83.
- Mechling, J. (2008). Gun play. *American Journal of Play*, 1(2), 192-209.
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Petrović-Sočo, B. (2013). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education*, 16, 235-251.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pound, L. (2010) Playing music. U J. Moyles (Ur). *The Excellence of Play* (139-154). Maidenhead: Open University Press.
- Rajić, V., i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64(4), 603-620.
- Ring, K. (2010). Supporting a playful approach to drawing. U P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Ur.). *Play and learning in the early years* (str.113-127). London: Sage.
- Root-Bernstein, R.S., i Root-Bernstein, M., M. (2001). *Sparks of genius: the thirteen thinking tools of the world's most creative people*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Ruff, H. A., i Capozzoli, M. C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 year of life. *Developmental Psychology*, 39, 877-890.
- Russ, S. W. (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneider, E. (2009). Longitudinal observations of infants' object play behavior in the home context. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 29, 79-87.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Smith, P. K. (2004). Play: Types and functions in human development. U B. J. Ellis i D. F. Bjorklund (Ur.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (271–291). New York: Guilford.
- Smith, P. K. (2007). *Children and play*. Oxford: Wiley- Blackwell.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sylva, K., Bruner, J.S., i Genova, P. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. U J. S. Bruner, A. Jolly, i K. Sylva (Ur.), *Play: its role in development and evolution* (55-67). Harmondsworth: Penguin.
- Trawick-Smith, J. (2018). The Physical Play and Motor Development of Young Children: A Review of Literature and Implications for Practice. Center for Early Childhood Education Eastern Connecticut State University.

http://www.easternct.edu/cece/files/2014/06/BenefitsOfPlay_LitReview.pdf. Pristupljeno 27. lipnja 2018.

Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., i Verma, M. (2012). The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. Toys Industries of Europe.

Whitebread, D., Neale, D., Liu, H. J. C., Solis, L. S., Hopkins, E., Hirsh-Pasek. K. i Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. Denmark: The LEGO foundation.

Yawkey, T. D., i Pellegrini, A. D. (2018). *Child's play: developmental and applied*. New York, NY: Routledge.