

Tamara M. Milošević

doi: 10.19090/zop.2018.27.173-195

Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača, Novi Sad

UDC:371.382

371.695

Pregledni rad

DEČJA IGRA: PRILIKA ZA RAZVOJ SOCIO-EMOCIONALNIH VEŠTINA*

Apstrakt: Nalazima brojnih istraživanja potvrđena je značajna povezanost između socio-emocionalne stabilnosti dece i opšteg uspeha u situacijama prilagođavanja u okvirima različitih socijalnih situacija, akademskog postignuća, pozitivnih efekata vaspitno-obrazovnog rada, mentalnog zdravlja i stabilnog funkcionisanja. Predškolski i školski period pružaju značajnu mogućnost za neometan razvoj socijalnih veština - komunikacije, empatije, saradnje, poštovanja pravila, konstruktivnog rešavanja problema, kao i sposobnosti prepoznavanja, razumevanja i prihvatanja svojih i tuđih emocionalnih doživljaja - emocionalnih veština. Jedan od načina podržavanja razvoja navedenih veština kod dece različitih uzrasta predstavlja domen dečje igre. U radu se razmatraju teorijski doprinos i praktične implikacije značaja i uloge dečje igre - sa svim kapacitetima i varijantama - na socio-emocionalni razvoj dece. Glavni zaključak rada odnosi se na činjenicu da igra predstavlja bazično i prirodno tlo za uspostavljanje i održavanje humanih i iskrenih odnosa doprinoseći razvoju i negovanju veština neophodnih za uspešan rast i razvoj dece.

Ključne reči: dete; socio-emocionalni razvoj; veštine; igra, igračke.

UVOD

Istraživanja sociologije detinjstva (npr. Džejms, 2004) pokazuju da uključivanje dece u odnose sa vršnjacima doprinosi oblikovanju njihovog identiteta i predstavlja temelj za razvijanje osećaja pripadnosti (prema: Colić i Velišek Braško, 2014). Posredstvom vršnjaka deca učestvuju u jednoj od najdominantnijih aktivnosti tokom detinjstva - igri. Kako ističe Saton-Smit (1989:266), „deca koja se duže vremena igraju zajedno razvijaju vlastite

* Deo rada pod naslovom „*Mogućnosti socio-emocionalnog razvoja dece kroz igru*“ izložen je usmenim putem na Četvrtom međunarodnom i interdisciplinarnom skupu mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka „Konteksti“ 1. 12. 2017. godine.

sisteme komunikacije“. Parker i Gotman (1989) navode da stepen zadovoljstva i uživanja tokom interakcije u igri u najvećoj meri zavisi od uspostavljene *saradnje* kao socijalne veštine (prema: Klarin, 2006). Uspešna interakcija sa vršnjacima u igri (Denham & Holt, 1993; Parker & Asher, 1987) predstavlja prediktor za mentalno zdravlje i opšte funkcionisanje (prema: Petrović, 2006). Putem igre dete izražava svoje iskustvo, uočava i razume osećanja (svoja i tuđa), integriše se u grupu i jača svoje samopouzdanje i samopoštovanje (Colić i Velišek Braško, 2014). Ona ima centralnu ulogu u životu dece i predstavlja ključni facilitator za učenje i razvoj odražavajući kulturne i društvene kontekste u kojima dete živi (KidsMatter, 2012), te označavajući vezu između igrača, njihovih akcija i interakcija (French, 2007).

Igra kao društvena aktivnost integriše veliki broj agensa koji utiču na razvoj veština iz socio-emocionalnog korpusa povezujući dete, porodicu, vaspitače, učitelje, vršnjake i druge značajne osobe iz detetove neposredne sredine. Svojim slobodnim karakterom igra omogućuje prostor za neometano istraživanje i razvoj svih komponenti potrebnih za uspešnu adaptaciju na nove okolnosti i, uopšte, holistički rast i razvoj. Socio-emocionalni razvoj, s jedne, i dečja igra, s druge strane, predmet su interesovanja i istraživanja velikog broja teoretičara i praktičara, a cilj i fokus ovog rada usmereni su ka tematici povezivanja ova dva konstrukta, i to u kontekstu pitanja „*na koji način se posredstvom igre mogu razvijati i negovati veštine iz oblasti socio-emocionalnog razvoja?*“.

SOCIO-EMOCIONALNI RAZVOJ DECE

Socio-emocionalni razvoj predstavlja bazičnu komponentu dečjeg zdravlja i opšteg blagostanja (Klemenović, 2014; Petrović, 2006) i uključuje (Cohen et al., 2005) iskustvo deteta, izražavanje i upravljanje emocijama i sposobnost uspostavljanja pozitivnih i nagrađivanih odnosa s drugima (Marić Jurišin, 2014). Objedinjuje nekoliko međusobno povezanih područja razvoja, obuhvatajući *društvenu interakciju*, *emocionalnu (samo)svest* i *samoregulaciju* (Jones et al., 2015). *Društvena interakcija* podrazumeva odnose u koje stupamo s drugima, uključujući odnose uspostavljene s odraslima i vršnjacima. Deca se uče usmeravanju, pružanju pomoći, zajedničkoj igri, empatiji i saradnji uopšte. *Emocionalna (samo)svest* uključuje sposobnost prepoznavanja i razumevanja sopstvenih i tuđih osećanja i akcija pobuđenih emocijama, kao i svesnost o tome kako vlastita osećanja i akcije utiču na nas ali i na druge. Dok *samoregulacija* predstavlja sposobnost izražavanja misli, osećanja i ponašanja na društveno odgovarajući način, gde samokontrola predstavlja jednu od osnova samoregulacije (Jones et al., 2015). Uglavnom, nužno i značajno jeste sagledavanje socijalnih i emocionalnih ciljeva iz razvojne perspektive (Petrović, 2006).

Na socijalno-emocionalni razvoj utiču tri grupe faktora: biologija, odnosi i životna sredina (*National Conference of State Legislature - NCSL*, 2005). *Biologija* podrazumeva temperament deteta i druge genetske uticaje. Zatim, *odnosi* uspostavljeni s primarnim starateljima i članovima porodice predstavljaju bazu za uspostavljanje i održavanje kvalitetnih i pozitivnih odnosa i sa drugim ljudima u detetovom okruženju (vaspitači, učitelji, treneri i slično). *Životna sredina*: ekološki toksini, zlostavljanje, siromaštvo i nasilje u porodici i zajednici jesu njeni nepovoljni faktori koji negativno utiču na

socijalni i emocionalni razvoj. Jednostavno rečeno, socijalno-emocionalno blagostanje deteta zavisi od niza različitih faktora (NCSL, 2005). Razvoj socijalnih i emocionalnih veština omogućava deci da „uče od odraslih iz svog okruženja, da sklapaju prijateljstva, da izraze svoje misli i osećanja, i da se uspešno nose sa frustracijom“ (Marić Jurišin, 2014:35). Takođe, stabilan socio-emocionalni razvoj je snažan prediktor kasnijeg akademskog, socijalnog i emocionalnog uspeha (Marić Jurišin, 2014; Petrović, 2006). U svetlu svega navedenog, potrebno je uočiti pozitivne okolnosti i kapacitete dečje sredine koji mogu i treba da utiču na harminičan i celovit razvoj ovog domena ličnosti.

IGRA KAO PRILIKA ZA RAZVOJ

Igra posmatrana kroz aktivnosti deteta može se opisati kao način samostalnog i divergentnog delovanja, pri čemu dete bira šta i kako želi da radi, i koliko će to trajati (Krnjaja, 2012). U igri postoji „paradoks oslobađanja od svih ograničenja i pravila koja važe u realnom svetu, a sa druge strane, postavljanje pravila u igri od strane njenih učesnika“ (Krnjaja, 2012:115). Disciplina i poštovanje pravila dolaze iz samog procesa igre (Kamenov, 2009), jer, da bi dete privelo igru kraju, mora da poštuje pravila postavljena od strane onih koji učestvuju (Kamenov, 2009; Krnjaja, 2012). Tačnije, situacija igre jeste snaga odnosno pokretač koji dete vodi u nova otkrića i na viši stupanj razvoja (Rajić i Petrović Sočo, 2015).

Važne funkcije igre za dobrobit deteta (Krnjaja, 2012:118) odnose se na:

1. razvoj kapaciteta za istraživanje i delovanje u promenjenim uslovima;
2. izgrađivanje ličnog i kulturnog identiteta;

3. razvijanje komunikacije i interakcije s drugima;
4. razvijanje mašte i simboličkog predstavljanja.

Igra je definisana kao suštinska za razvoj deteta jer doprinosi kognitivnoj, fizičkoj, socijalnoj i emocionalnoj dobrobiti dece. Saton-Smit (1989) ističe da je ona sistem komunikacije kojim se mogu izraziti sve skrivene želje, težnje, strahovi i razmišljanja koja se često ne mogu jednostavno izraziti u svakodnevnim okolnostima. Na primer, deca koja nemaju puno porodičnih obaveza obično vole *igre pretvaranja* kojima kopiraju stvaran život, tačnije kompenzuju svoju ulogu koju žele da imaju u domaćinstvu i porodici (Klemenović, 2014). Prema nekim autorima (Tailor & Carlson, 1997; Lillard, 1993), igra predstavlja jedan od glavnih izvor za razvoj razumevanja sebe i drugih (prema: White, 2012). Istraživanja pokazuju da se socijalni i emocionalni razvoj deteta može pospešiti uključivanjem odraslih koji nude razvojno odgovarajuća iskustva i angažuju decu u namerno odabranim i isplaniranim aktivnostima (KidsMatter, 2012; Sung, 2018). Fišer (Fisher, 1992) ističe da igra poboljšava napredak ranog razvoja od „33% do 67%, povećanjem prilagođavanja, poboljšanja govora i smanjenja socijalnih i emocionalnih problema“ (prema: Goldstein, 2012:7).

Igra je osnovni deo socijalnog i emocionalnog učenja. Tokom igre deca izgrađuju otpornost (rezilijentnost), razvijaju sposobnost da regulišu sopstvene emocije i ponašanje, uče da upravljaju stresom i stupaju u odnose s drugima. Tompson (Thompson, 2008) ističe da igra deci pruža mogućnost za „*licem u lice*“ emocionalnu razmenu i angažovanje u ciljno usmerenim aktivnostima i kooperativnim zadacima (prema: KidsMatter, 2012). Igra i fantazija omogućuju regulaciju sopstvenih misli i osećanja, tačnije, priliku za objedinjavanje mašte i realnosti (White, 2012). Ginsburg (Ginsburg, 2007) je

identifikovao važnost igre u razvijanju novih veština; kroz igru deca izgrađuju nova znanja, modele, značenja i razumevanja iz trenutnih iskustava, što utiče na postojeće znanje u dugoročnom pamćenju (prema: KidsMatter, 2012)

Proces igre omogućava deci da istražuju, da se osećaju prijatno, da regulišu svoja „izazovna“ osećanja (strah ili tuga) i „snažna“ osećanja kao što su ljutnja, bes i slično (KidsMatter, 2012). Tačnije, pruža im se prilika (Bretherton, 1989; Fein, 1989) da savladaju različita osećanja sa kojima se „bore“ na prihvatljiv način (prema: White, 2012). Kako ističe Saton-Smit (1989:266), „u samoj prirodi igre je da iskazuje neku razliku, antitezu, neko suprodstavljanje“. Istraživači Barnetta & Storm (1981) realizovali su eksperiment u kojem su jednoj grupi dece puštali snimke sa tužnim krajem, a drugoj grupi deci snimke sa srećnim krajem (prema: White, 2012). Deca koja su gledala snimak sa tužnom tematikom bila su više anksiozna i nesrećna nakon filma nego njihovi vršnjaci koji su gledali snimak sa srećnim krajem. Kada su dobila priliku za igru nakon filma, deca iz grupa izloženih neprijatnim emocijama provela su više vremena u priči povezanoj sa događajima iz filmskog klipa, za razliku od dece u grupi sa pozitivnim emocijama. Ovo vodi do zaključka da u igri dolazi do internalizacije i eksternalizacije emocija putem različitih emocionalnih doživljaja (Brajša Žganec, 2003).

Iako je spisak dobrobiti igre za razvoj socio-emocionalnih veština dugačak, najupečatljiviji dokaz proizilazi iz onih studija koje su pokazale poboljšanja u verbalnom izražavanju, rečniku, jezičkom razumevanju (Smilanski, 1968), sposobnosti razlikovanja fantazije od stvarnosti, kontrole impulsivnog ponašanja (Saltz, Dikon, & Johnson, 1977) i razvijanja

empatičnost (Saltz, Dikon & Džonson, 1977; Saltz & Dikon, 1974) (prema: White, 2012). Dakle, igra značajno podržava svaki aspekt socijalnog i emocionalnog razvoja dece kroz svoje različite oblike i funkcije; posredno i neposredno utiče na razvoj konkretnih socio-emocionalnih veština dece.

REFLEKSIJE U PRAKSI

Jedno od sprovedenih istraživanja (Rajić i Petrović Sočo, 2015) pokazalo je da deca školskog uzrasta značajno pozitivnije percipiraju igru kao zabavnu i funkcionalnu, dok deca predškolskog uzrasta značajno pozitivnije percipiraju igru kao igranje sa igračkom. Nalazi drugog istraživanja (Krnjaja, 2012) pokazuju da su za decu od 3 do 5 godina najvažnija druga deca u igri, zatim igračke, a tek onda odrasli. Igra u svim svojim oblicima i sa svim funkcijama ima i „dijagnostički“ i „terapeutski“ kontekst razmatranja. Tačnije, igra predstavlja ogledalo za eksternalizovanje ili internalizovanje problema (Jurčević Lozančić, 2011). U ovom radu najvažniji razvojni značaj i bitnu konotaciju ima njena uloga u podsticanju socio-emocionalnog razvoja. Deca tokom igre regulišu emocije, razgovaraju o njima, uspostavljajući i održavajući odnose, uče se konstruktivnom rešavanju konflikata, empatiji, saradnji i razvoju svih drugih veština koje im mogu pomoći da izgrade rezilijentne kapacitete koji dolaze do izražaja u novim, nepoznatim i stresnim situacijama. Vođeni idejom da se sistematizuju različiti načini koji posredstvom igre decu mogu dovesti do konkretnih situacija u kojima mogu da razviju svoje socio-emocionalne kapacitete, u radu su sublimirana (*Tabela 1*) različita dostupna teorijska gledišta i praktične implikacije.

Tabela 1 - Razvoj socio-emocionalnih veština posredstvom igre

Aktivnost/ igra	Potencijalni efekti
Fotografije emocionalnih doživljaja	Uočavanje i imenovanje različitih vrsta emocija; razgovor o različitim emocionalnim doživljajima, načinu ispoljavanja i (samo)regulaciji
Tematske priče	Priče za učenje, slikovnice i sl. koje decu dovode u priliku da reše, razmisle i(li) razrade određenu problemsku situaciju; razvijanje veštine konstruktivnog rešavanja konflikata
Simboličke igre	Refleksija onoga što dete oseća, misli i želi, kao i asimilacija iskustva stečenog kroz različite socijalne i emocionalne odnose
Dramske igre	Razvoj kooperacije i fleksibilnosti, mogućnost za samoizražavanje i zajedničko delanje; saosećajnost sa likovima iz priča i bajki
Igre s pravilima	Deca poštuju pravila i rituale s ciljem uspostavljanja socijalnih odnosa i uopšte sprovođenja igre; značajne za razvoj osećaja uspeha i neuspeha
Saradničke igre	Deca se uče saradnji, deljenju, razmeni, strpljenju i fer igri
Lični kovčević/spomenar	Aktivnost za podsticanje samopoštovanja
Play terapija	Igra kao „ventil“ za različita neprijatna emocionalna i socijalna iskustva
Igre sa igračkama (lutke, puzzle, kocke...)	Značaj i uloga predmeta za igru i igračaka u procesu uspostavljanja interakcije i održavanja odnosa; posrednici u dečjem iskustvu
Igre bez igračaka (Toy-free kindergarten)	Mogućnost uticaja na dečji razvoj putem slobodne igre bez igračaka; dolaze do izražaja simbolička igra i samoinicijativa
Koba Yagi Toys	Edukativne igračke napravljenije s ciljem podsticanja razvoja socio-emocionalnih veština

Dečje razumevanje i transformaciju emocija moguće je podsticati na različite načine. Jedan od proverenih i često korišćenih jeste upotreba *kartica (fotografija)* sa prikazom raznih emocionalnih doživljaja (Brajša Žganec, 2003, Petrović, 2006). U jednoj studiji (Brajša-Zganec, 2003) deci su prikazane različite fotografije na kojima je bilo isto dete, ali prikazujući šest različitih emocionalnih stanja: tužno, ljuto, veselo, prestrašeno, iznenađeno i začuđeno. Slike su preuzete iz francuske društvene igre (Nathan, 1998), ali je zabrinuto lice kasnije izbačeno iz analize jer su deca pokazala poteškoće u uočavanju ove emocije (Brajša Zganec, 2003). Deci su postavljena pitanja „*Kako se oseca dete na slici?*“ i potom „*Da li si se ti nekad tako osećao/la. Opiši nam*“. Ovo je prilika u kojoj deca mogu da uče i razgovaraju o različitim emocijama, i prijatnim i manje prijatnim. Može da dođe do razrade na dalje korake, postavljanjem pitanja „*Kako si reagovao/la kada si se tako osećao/la?*“, pri čemu se uče različiti načini rešavanja socijalnih i emocionalnih poteškoća. Nadovezuju se i aktivnosti *tematske priče/slikovnice* koje mogu pomoći deci da razumeju društvene interakcije, situacije, očekivanja i različita socijalna pravila. Roditelji, vaspitači i učitelji mogu ih koristiti kao alat za pripremu deteta za nove situacije govoreći o izazovima ponašanja unutar određene situacije ili ih naučiti nekim novim veštinama (*Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, CSEFEL*). U zavisnosti od situacije, potreba i očekivanja, teme za priče mogu biti različite, kao, na primer, „Polazak u školu“, „Šta znači biti prijatelj“, „Osećam se...“, „Svađa oko...“, „Potrebno mi je...“ i slično. Predstavnici organizacije (*Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning – CSEFEL*) - nastale s ciljem promovisanja socio-emocionalnog razvoja i spremnosti dece za školu - razvili su tehniku nazvanu

Kornjača tehnika (The Turtle Technique), zamišljenu kao pomoć deci u kontrolisanju besa kroz tri koraka: 1. stop - kada se dete počne osećati uzmemireno ili ljuto; 2. disati (*breathe*) - udahnuti tri puta i 3. razmisliti (*think*) - šta se može uraditi da bi problem bio rešen (*Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, CSEFEL*)

Nezaobilazan deo razmatranja u okvirima ove tematike svakako jesu različite kategorizacije igara koje svojim resursima nedvosmisleno utiču na socio-emocionalni razvoj dece. Najveći doprinos regulisanju emocija i prerađivanju socijalnih odnosa daju *simboličke igre*. U oblicima pismenog i usmenog izražavanja često se uočavaju različiti izrazi za ovu vrstu igre: igra mašte, igra uloga, igra pretvaranja, igra fikcije, imaginativna igra među decom poznata kao „kobjagi igra“ (Duran, 2003). Kroz *kobjagi igru* (Lillard et al., 2011) deca uče kako da se izraze, razumeju situaciju, zamene objekat u igri sa partnerima, ali i druge socijalne veštine kao što su deljenje i saradnja sa drugima (Sung, 2018). Neki stručnjaci (Whitebread & Jameson, 2010) istakli su značaj simboličke igre i ulogu sociodramske igre u poboljšanju samoregulacije dece sklone impulsivnosti (prema: Whitebread, Basilio, Kvalja & Verma, 2012). U *dramskoj igri* dete može eksperimentisati različitim ulogama: jednog dana je vatrogasac a sledećeg beba (White, 2012). Takođe, učešćem u simboličkoj igri dolazi do oslobađanja od egocentrizma, povećavaju se nivoi samokontrole i usklađivanja sa ponašanjem grupe, kao i međusobne saradnje (Kamenov, 2009). Deca kroz uloge koje preuzimaju u igri razvijaju refleksiju na ono što su doživela, ono za šta su zainteresovana, ono što znaju i žele da saznaju. Pored toga što ih razumeju, deca u igri i transformišu emocije, tačnije „grade uvid u emocije ili ‘pogled iznad’“ (Krnjaja, 2012:119). U sociodramskoj igri

istovremeno se realizuje uloga i time uspostavlja kontrola nad ponašanjem do čega dolazi posredstvom te uloge. U procesu razlikovanja ponašanja od konteksta kontrole ponašanja dolazi se do početne faze razvoja refleksije koja predstavlja osnovu moralnog rasuđivanja i delovanja (Krnjaja, 2012). U *igri s pravilima* disciplina proističe iz same igre jer, kako je već istaknuto, dete poštuje postavljena pravila kako bi se igra realizovala do kraja (Kamenov, 2009). Drugi autor (Ivić, 1983) tvrdi da igre s pravilima imaju dve glavne funkcije: socijalnu integraciju i socijalnu diferencijaciju (prema: Duran, 2003). Jedna od funkcija igre sa pravilima, kako ističe Krnjaja (2012), ide u pravcu izgrađivanja ideniteta jer deca uče da poštuju rituale, određuju i poštuju pravila i samim tim razvijaju sposobnosti uspostavljanja i održavanja odnosa s drugima. Takođe, razvoju empatije i saradnje u velikoj meri doprinose različite *saradničke igre*, gde deca zajedničkim snagama i grupnom aktivnošću dolaze do zadanog cilja. Jedan od primer je saradničko građenje kule od čaša. Strpljenje, zajednički trud, preciznost i saradnja dolaze do izražaja kroz ovu igru.

Jedna od aktivnosti koja može doprineti razvoju deteta u celini proizilazi iz okvira seminara pod nazivom *Razvoj samopoštovanja kod dece* Ibolye Gere i Ljubice Dotlić, nastalog u okviru UNICEF-ovog projekta „Podsticanje samopoštovanja putem kooperativne komunikacije“. Rezultati Rozenbergovog (Rosenberg) istraživanja na temu povezanosti samopoštovanja, s jedne strane, i samokontrole, s druge, pokazali su da je pojedinac taj koji u značajnoj meri utiče na događanja u svom okruženju i kontroliše ih, te da je sve povezano sa visokim stepenom samopoštovanja (prema: Gera i Dotlić, 1996). Jedna od aktivnosti kojom se može negovati razvoj ove veštine - koja posredno utiče na razvoj samokontrole kao socio-

emocionalne veštine - jeste aktivnost nazvana *Lični kovčežić*. To je matrica koja u predškolskoj ustanovi i porodici razvija dečje samopoštovanje posredstvom: građenja dečje potrebe za privatnošću; podrškom detetu da bira pod kojim uslovima i kome želi da poveri svoje misli, osećanja ili želje. To je lično napravljena i ukrašena kutija u koju dete stavlja lične produkte u okviru četiri kategorije: moje telo, moje reči, moja osećanja i moje želje (isto). Kategorije *moje reči* (lepe i ružne reči i moji blagoslovi) i *moja osećanja* (ko mi je drag, čega se plašim, stid i dosada) jesu u najbližoj vezi sa razvojem socio-emocionalnih veština.

Sve više se ukazuje na doprinos igre u terapeutske svrhe. Jedan od aktuelnih pristupa je i *Terapija igrom (Play Therapy)*, u okviru koje postoje direktivna, nedirektivna i porodična *Play* terapija. Britanska asocijacija terapeuta igrom (*The British Association of Play Therapists*) opisuje terapiju igrom kao „efikasnu terapiju koja pomaže deci u promeni ponašanja, razjašnjavanju njihovog self koncepta i izgradnji zdravih odnosa“. U terapiji igrom deca ulaze u dinamičan odnos s terapeutom koji omogućava izražavanje, istraživanje i razumevanje njihovog teškog i bolnog iskustva. Terapija igrom pomaže deci „da pronađu zdravije načine komuniciranja, grade bogatije odnose, razvijaju rezilijentnost i olakšavaju emocionalnu pismenost” (www.bapt.info). Udruženje terapeuta za igru osnovala je 1992. godine grupa cenjenih praktičara koji su predstavili i prvi primenili terapiju igrom u okviru Britanije. Ona se u našoj sredini realizuje putem različitih nevladinih institucija (*Play* centar, Harmonija centar i druge) od strane za to edukovanih pojedinaca.

U terapiji igrom koriste se različite igračke, a jedno istraživanje ukazuje na značaj primene lutke u vaspitno-obrazovnim aktivnostima: Hicela

i Sindik (Hicela i Sindik, 2011) ističu da lutke pomažu deci da razviju sposobnost razumevanja stvari iz različitih perspektiva, što predstavlja preduslov za razvoj tolerancije, empatije i socio-emocionalne inteligencije uopšte. Svoje istraživanje realizovali su podstaknuti pitanjem da li je upotreba lutke kao didaktičkog sredstva u vaspitno-obrazovnom procesu u korelaciji sa pojavom prosocijalnog i agresivnog ponašanja. Sastavili su eksperimentalnu i kontrolnu grupa, pri čemu su vaspitači u eksperimentalnoj grupi lutku koristili češće i na različite načine. Glavni nalaz ovog istraživanja upućuje na to da redovna upotreba lutke na različite načine (lutkarske predstave, improvizacije, dramatizacije i slično) u vaspitno-obrazovnom procesu utiče na podsticanje socijalnog ponašanja dece (isto). Takođe, upotrebom lutke (Kobolt i sar., 2005; Majaron i sar., 2004; Modrić, 1999) podstiče se interakcija na relaciji vaspitač-dete, dete-dete, uopšte - dijadni odnosi koji doprinose samoregulisanju ponašanja dece, razvoju empatije i saradnje (Hicela i Sindik, 2011). Rezultati drugog istraživanja (Colić i Milošević, 2017), kojem je cilj da se ispituju omiljene igračke dece predškolskog uzrasta kao i način na koji se sa njima igraju, ukazuju na podatak da igračke često uslovljavaju i određuju proces igre i da su se kao najčešće igračke izdvojile replike crtanih junaka, lutke i prevozna sredstva. To je u uskoj vezi sa činjenicom da je igra način da dete uči o stvarnosti i očekivanjima kulture kojoj pripada. Tokom igre (Carlson, Taylor, & Levin, 1998; Farver & Hoves, 1993; Vigotski, 1967) deca internalizuju obrasce kako da se ponašaju u društvu i kako su stvari u društvu postavljenije (prema: White, 2012), a u svemu tome igračke predstavljaju posrednika između dečjeg iskustva u procesu igre.

Širenju ideje o značaju socio-emocionalnih veština daju doprinos i različita udruženja građanja i nevladine organizacije. Kako se primena terapije igrom realizuje u okvirima nevladinog sektora, tako postoje udruženja koja imaju za cilj proizvodnju različitih edukativnih igračaka. Jedno od njih je *Koba Yagi - Centar za edukaciju i razvoj*. Ono proizvodi kreativne igračke koje podstiču emocionalni razvoj; namenjene su deci uzrasta od 3 do 12 godina. Tu su „*Uradi sam*“ igračke sa različitim temama za razvoj raznovrsnih veština, *Monsterz* - igračka za suočavanje sa strahovima, *Enimalz lutka* - za razvoj mašte. Takođe, pokretači su *Škole za superheroje*, interdisciplinarnog edukativnog programa namenjenog deci od 4 do 14 godina, kroz koji žele da inspirišu decu da sebe vide kao stvaraocce, umetnike, naučnike, tačnije - one koji su pokretači promena (www.kobayagi.com).

Međutim, postoje programi, projekati i istraživanja (Schubert & Strick, 1996) koji ukazuju na značaj i ulogu *igre bez igračaka*. Takva igra utiče na sve aspekte dečjeg razvoja, ali je posebno značajan njen uticaj na socio-emocionalni razvoj. *Vrtić bez igračaka (Toy-free kindergarten)* je projekat u Nemačkoj koji je imao cilj da ispita i proveri to da li su deca „zavisna od igračaka“ i da li je moguće igrati se bez igračaka i predmeta za igru (Schubert & Strick 1996). Uklonili su sve igračke iz vrtića i druge predmete (papir, makaze i druge alate za rad) - ostao je samo nameštaj. Vaspitači su bili pripremljeni za realizaciju ovog projekta, koji je trajao tri meseca, a roditelji, bake i deke su takođe bili upućeni u njegovu pripremu i realizaciju. Efekti programa nakon evaluacije svih aktera (Schubert & Strick 1996) doveli su do sledećih zaključaka:

1. *reakcije dece*: više prostora za igru; više zajedničke igre; korišćenje nameštaja za igru; „kutak za lutke“- pojačan imaginativni efekat igre uloga; više zabave;
2. *reakcije vaspitača*: vaspitači kao saigrači; aktivna i upravljачka uloga dece; češće uspostavljanje i održavanje kontakata dece; dominantna simbolička igra, uključivanje svih u sve;
3. *reakcije roditelja*: u početku strah, kasnije iznenađenje načinom igre dece u kućnim uslovima; „dosada“ i „igračka dana“- prošlost; saradnja i samostalnost dece znatno izraženije.

Uopšte, može se zaključiti da i igre koje uslovno ne uključuju igračke i predmete za igru doprinose razvoju socio-emocionalnog domena ličnosti. Deca češće traže saradnika za igru u drugom detetu ili odrasloj osobi, upostavljaju interakciju i teže održavanju i negovanju odnosa. Dolazi do izražaja simbolička igra: dete se nalazi u situaciji u kojoj treba da se snađe u okvirima onoga što ima na raspolaganju, pri čemu njegova kreativnost dolazi do izražaja i samim tim ono preuzima različite uloge i raznovrsnije ponašanje. Dakle, potrebno je osigurati prostor i vreme za samostalnu i nestruktuiranu igru deteta, jer trenuci osame su podržavajući za razvoj emocionalne i socijalne sfere dece.

Uloga odraslih u svim navedenim aktivnostima varira od tipa i cilja aktivnosti i efekata koji se žele postići datom akcijom. Vard (Ward, 1996) je ukazao na ulogu odraslih u podsticanju kvaliteta igre: *obezbeđivanje slobodnog vremena i adekvatnog prostora za realizaciju određene aktivnosti; aktivna uloga roditelja, vaspitača, učitelja i drugih odraslih u samom procesu igre* (posebno se izdvajaju zajedničko čitanje priča, razgovori o različitim temama, uloga saigrača i slično); *obezbeđivanje materijala za*

relazaciju određene igre, što nužno zahteva konkretne igračke ili predmete za igru (prema: Klarin, 2006). Sam proces interakcije – kao čest rezultat igre – ima veliku i afirmativnu ulogu u razvoju veština iz socio-emocionalnog domena. Pozitivne i podržavajuće interakcije koje proističu iz odnosa sa drugima podržavaju sve aspekte društvenog i emocionalnog razvoja dece. Uz to, kvalitet privrženosti koju dete izgradi s odraslima iz svog okruženja pozitivno korelira sa njegovim osećajem prihvatanja i sigurnosti u drugim situacijama (KidsMatter, 2012; Klarin, 2006). Suštinska uloga odraslih u igri ogleda se u tome da oni treba da budu podrška, a nikako da budu oni koji upravljaju igrom. Australijski okvir za rano učenje (*The Australian Early Years Learning Framework*) preporučuje strategije koje odrasli mogu da koriste, a to su otvorena pitanja, objašnjavanje, razmišljanje i rešavanje problema, što sve podstiče svako pojedinačno učenje dece (KidsMatter, 2012).

ZAKLJUČAK

Opservacioni podaci (Raver & Knitze, 2002) pokazuju da između „4% i 6% male dece ima ozbiljne emocionalne i bihevioralne probleme, a između 16% i 30% njih predstavljaju poteškoće nastavnicima u procesu nastave“ (prema: Lee, 2006:2). To ukazuje na potrebu preispitivanja prakse i teorije u pravcu istraživačkih doprinosa popularizaciji tematike socio-emocionalnog razvoja. Deci je potrebna podrška u razvoju određenih veština koje se posredstvom porodičnih uslova nisu razvile. Bebe uče i razvijaju socijalne i emocionalne veštine u odnosu „lice u lice“ kroz interakciju s odraslima koji im se obraćaju, drže ih i neguju, dok starija deca razvijaju socijalne i emocionalne veštine tokom različitih iskustava koja potenciraju samoregulaciju, pozitivne vršnjačke odnose, simboličku igru, diskusije,

debate i druge vidove komunikacije (KidsMatter, 2012). Vud (Vood, 2004) ističe da deca tokom igre demonstriraju i vežbaju verbalnu i neverbalnu komunikaciju, visok nivo emocionalnih i socijalnih veština, kreativnu upotrebu materijala za igru, imaginaciju, divergentno mišljenje i razvoj sposobnosti rešavanja problema (prema: French, 2007).

U duhu svega napisanog u radu, može se zaključiti da se deca uključena u *složene igre* u predškolskoj i školskoj dobi ponašaju manje agresivno i povučeno, da im *simbolička igra* pomaže u prevladavanju određenih strahova, te reflektovanju svega što su doživela, doprinosi veštom preuzimanju različitih životnih uloga, saradnji i empatiji. *Tematske priče, knjige i slikovnice* dovode decu u priliku da razmišljaju i razrađuju određene socijalne i emocionalne problemske situaciju na koje se nadovezuju *dramske igre* posredstvom kojih deca razvijaju kooperaciju, fleksibilnost i saosećajnost sa likovima iz priča i bajki. Putem *saradničke igre i igre s pravilima* deca uspostavljaju socijalne odnose i poštuju postavljena pravila s ciljem uspešnog sprovođenja igre, razvijaju veštine čekanja na red, strpljenja, kooperacije i upoznavanja se sa situacijama uspeha i neuspeha. Takođe, upotreba *lutke* u vaspitno-obrazovnim situacijama značajna je za podsticanje prosocijalnog ponašanje dece, tačnije, predmeti za igru i igračke shvaćeni su kao posrednici u procesu uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima, gde su posebno prikazane edukativne igračke *Koba Yagi Toys* napravljene s ciljem podsticanja socio-emocionalnog razvoja. U skladu sa multidisciplinarnim karakterom rada, navedeni su efekti programa *igre bez igračaka*, koji su pokazali pozitivan i značajan uticaj na razvoj socijalnih veština doprinoseći razvoju samoinicijative, uspostavljanju češćeg i bogatijeg odnosa na relaciji dete-odrasli. Istaknuti su i drugi oblici podrške razvoju

socijalnih i emocionalnih veština, kao što je *Lični kovčežić* ili spomenar koji utiče na razvoj samopoštovanja kod dece, te karakteristike *Play terapije* kao „ventila“ za različita neprijatna emocionalna i socijalna iskustva deteta.

Navedeni zaključci ukazuju na učinkovitost u pogledu podsticanja pozitivne socio-emocionalne klime posredstvom igre, uspostavljanja pozitivnih i značajnih odnosa, uočavanja, razumevanja i prihvatanja raznovrsnih emocionalnih i socijalnih doživljaja. Teorijski je razmatrana tema koja u okvirima ovog naučnog područja nije dovoljno i značajno ispitana. S tim u vezi, u radu je ukazano na određena teorijska razmišljanja, nedoumice i razmatranja sa engleskog i neengleskog govornog područja, što sve može da pobudi dublja i detaljnija metodološka istaživanja povezanosti igre i socio-emocionalnog razvoja dece, a to i jeste implikacija i preporuka autora rada. Porodica, vaspitači, učitelji i svi profesionalci koji posredno i neposredno dolaze u kontakt sa decom trebalo bi da budu upoznati sa dobrobitima igre kao prilike za razvoj i negovanje socijalnih i emocionalnih veština koje dete čine „čovečnijim“ i da svesno koriste igre koje su u ovom radu rasvetljene u poželjnom pravcu. Važno je da nije potrebno raditi isključivo sa decom koja imaju neke poteškoće u ispoljavanju i uočavanju sopstvenih i tuđih socijalnih i emocionalnih doživljaja i situacija, već je nužno posvetiti pažnju negovanju i razvoju „mekih veština“ kod sve dece, jer u procesu interakcije s okruženjem svako dete zauzima i druge perspektive sem vlastite, te stoga igra treba da podstiče prosocijalno ponašanje, razmenu, pomoć, saradnju i da omogućava prijatne i pozitivne interakcije i odnose između deteta i vršnjaka, deteta i odraslih.

CHILDREN'S PLAY: AN OPPORTUNITY TO DEVELOP SOCIO-EMOTIONAL
SKILLS

ABSTRACT

Many researches have shown that socio-emotional stability of children is closely related to their success in adjusting to different social situations, academic achievement, positive effects of educational work, mental health, and stable functioning in general. Preschool and school-age periods give important opportunities to the uninterrupted development of social skills: communication, empathy, co-work, respect of rules, constructive problem-solving, as well as competence to recognize, understand and accept oneself, as well as other's emotional experiences – emotional skills. Children's play is a way to support development of those skills in children of different ages. This paper is about theoretical contribution and practical implications of the importance and roles of children's play, with all its capacities and variations, in children's socio-emotional development. The main conclusion refers to the fact that the play represents the basic and natural ground for establishing and maintaining human and straight relations, thus contributing to the development of skills that are essential to successful child's growth and development.

KEY WORDS: child, socio-emotional development, skills, play, toys.

REFERENCE

- Brajša Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Colić, V. i Milošević, T. (2017). Omiljeni način igranja predškolske dece, *Međunarodno stručno-naučni skup „Vaspitanje i obrazovanje kroz igru, umetnost i stvaralaštvo“ (HOLIPRI 2017)*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Pirot, 13-14.10.2017.
- Colić, V. i Velišek Braško, O. (2014). Drugarstvo predškolske dece. *Norma*, XIX (2), 196-207.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- French, G. (2007). *Children's Early Learning and Development*. Dublin: Barnardos (NCCA).
- Gera, I., i Dotlić, Lj. (1996). *Ja: priručnik za podsticanje dečjeg samopoštovanja*. Novi Sad: Izdavačko preduzeće Matice srpske
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health and Well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Hicela, I. i Sindik, J. (2011). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom, *Paediatrica Croatica*, 55 (1), 23-33.
- Jones, E. D., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str.153-175). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kids Matter, A. E. C. M. H. I. (2012). *Literature Review: Social and Emotional skills*. Retrieved September 8, 2017. from the www.kidsmatter.edu.au/sites/default/files/public/KMEC-component4-Literature-Review.pdf
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Klemenović, J. (2014). How Do Today's Children Play and with Which Toys. *Croatian Journal of Education*, Vol. XVI, 16 (Sp.Ed.1), 181-200.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113-132). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Lee, E. J. (2006). *Measuring Social Competence in Preschool-Aged Children Through the Examination of Play Behaviors* (Graduate Theses and Dissertations). University of South Florida.
- Marić Jurišin, S. (2014). *Implikacije ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- National Conference of State Legislatures NCSL (2005). *Helping young children succeed - Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Retrieved October, 10. 2017. from the: <https://www.zerotothree.org/resources/136-helping-young-children->

succeed-strategies-to-promote-early-childhood-social-and-emotional-development

- Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija - karakteristike i međusobni odnosi* (magistarski rad). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Rajić, V. i Petrović Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 64(4), 603-620
- Saton-Smit, B. (1989). *Igračke i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Schubert, E. & Strich, R. (1996). *Toy-free Kindergarten*. München: Bayern
- Sung, J. (2018). How young children and their mothers experience two different types of toys: a traditional stuffed toy versus an animated digital toy. *Child & Youth Care Forum*, 47 (2), 233–257.
- White, E. R. (2012). *The Power of Play - A Research Summary on Play and Learning*. Minnesota Children's Museum.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M. & Verma, M. (2012). *The Importance of Play - A Report on the Value of Children's Play with a Series of Policy Recommendations*. Belgium: Toy Industries of Europe. Retrieved October 20. 2017. from the:
http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_the_importance_of_play.pdf

Elektronski izvori:

British Association of Play Therapists, posećen 25. oktobra 2017. godine na <http://www.bapt.info/>

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning – CSEFEL, posećen 10 septembra 2017. godine na: <http://csefel.vanderbilt.edu/>

Koba Yagi Toys, posećen 15. oktobra 2017. godine na: <http://www.kobayagi.com/>

