
Komparacija mišljenja odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja djece

Marijana Miočić¹
Sandra Janković²

Sažetak

Igra ima različite uloge u djetetovu životu. Osim što se promatra kao najčešća djetetova aktivnost, igra ima značajnu odgojnu ulogu. Također, igra se može promatrati kao sredstvo djetetova učenja. Igrajući se, dijete konstruira nova znanja, stvara nove neuronske veze. Na temelju toga može se uočiti međusobna isprepletenost igre i učenja pri čemu značajnu ulogu imaju odrasli. Kako će i na koji način dijete razumjeti igru i koristiti je u stjecanju novih znanja, ovisi o njegovoj interakciji s odraslima iz svoje okoline. Kvaliteta odvijanja igre te njezina značajnost u učenju djeteta ovisi o (ne)aktivnoj ulozi odraslog tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Iz recentne literature može se uočiti kako se igru povezuje s dječjim fizičkim i psihičkim zdravljem, no isto tako s poticanjem kognitivnog razvoja i kreativnosti. Igru, kao multifunkcionalnu aktivnost, karakterizira potpuna usmjerenost djeteta te ona predstavlja zonu proksimalnoga razvoja. Igra kao oblik učenja omogućuje djetetu, uz ugodne i pozitivne emocije, prelazak na više razine kognitivnoga i socijalnoga razvoja, što predstavlja njenu iznimnu vrijednost u svakodnevnom odgojno-obrazovnom procesu. Postavlja se pitanje koliko su odrasli svjesni važnosti igre kao sredstva učenja. Refleksijom i samorefleksijom odgojitelja i učitelja, anketnim upitnikom oblikovanim za potrebe ovog istraživanja, ispitat će se na koje načine se promatra igra kao oblik učenja djece rane i predškolske dobi te rane školske dobi. Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenja odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja djece.

Ključne riječi: djetetov psihofizički i kognitivni razvoj, uloga odraslih, važnost igre, zona proksimalnog razvoja

1. Uvod

Igra je glavna aktivnost djeteta kojom ono samostalno upoznaje svijet, socijalizira se, razmišlja, promišlja te se kognitivno, fizički i socioemocionalno razvija. Igra predstavlja ugodnu aktivnost čije se dobrobiti često zanemaruju jer je etiketirana kao nešto jednostavno i prirodno, što se zbiva neovisno o angažmanu odraslih. Utjecaj igre na fizički, psihički, emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj djece od neizmjerne je važnosti. Ona omogućava djeci da

¹ **Marijana Miočić**, docentica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

² **Sandra Janković**, asistentica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

uče o sebi, drugima i svojoj okolini. Predškolske ustanove, ali i škole, trebaju biti u mogućnosti ponuditi povoljne uvjete i raznolike pedagoške programe kako bi svako dijete samostalno moglo izabrati svoj put prema cjelovitom razvoju. Djeca su u prošlosti imala više mogućnosti za igru i istraživanje svoje okoline, što je omogućavalo izgradnju njihove osobnosti i osiguralo iskustva koja su omogućila zdravu bazu za kasnije učenje. Upravo ova činjenica važna je smjernica učiteljima koji razmatraju je li igra mjesto u školi. Prema konvenciji o pravima djeteta, dijete ima pravo na igru i slobodu izbora o obliku svog sudjelovanja u kulturnom životu zajednice sukladno njegovoj dobi (UN, 1989). U društvenom kontekstu igra je kao oblik učenja još uvijek podcijenjena (Murray, 2018). Tome je uzrok nerazumijevanja prirode djetetova razvoja, prava djeteta, odgovornosti odraslih i mnogih drugih društveno uvjetovanih razloga. Igra je kompleksna aktivnost koja uključuje raspon različitih ponašanja, akcija i interakcija, koje za igrača mogu imati više značenja (Wood, 2013). U isto vrijeme, ona može biti ozbiljna i smisljena, ili trivijalna i besmislena (isto, str 5). Kompleksnost igre vidljiva je u ponašanju, procesu i pristupu zadatku (Howard, 2017).

2. Igra u kontekstu ranog razvoja djeteta

Igra nije nešto što djeca samo vole raditi, ona je njihova potreba, nužna za pravilan cjelokupan razvoj. Igra uvelike ovisi o kontekstu u kojem se odvija. Sve što dijete čini u igri pod utjecajem je socijalnog, povijesnog i kulturnog konteksta. Igra pruža prilike djeci koristiti i primijeniti njihovo znanje i vještine, iskazati maštovite, humoristične i zaigrane oblike mišljenja kroz multi-modalne interakcije, simboličku aktivnost i ponašanja. Učenjem kroz igru dijete razvija svoje motoričke vještine, ulazi u interakciju i komunikaciju s drugima, istražuje svoju okolinu, stječe kompetencije za konstruktivno rješavanje problema (Howard, 2017). Motoričke vještine koje djeca nesvjesno razvijaju putem igre su hvatanje, penjanje, trčanje i uz to razvoj ravnoteže. Fina motorika, također se razvija različitim igrama i igračkama. Na kognitivnoj razini djeca uče rješavati probleme, razvijaju pažnju i pamćenje te uče osnovne pojmove kao što su boje, oblici, slova i brojevi i slično. Također, mogu učiti materinji i strane jezike. Bruce (2010:284) slobodnu igru vidi kao prozor u „alternativne svjetove koji izdižu dijete u igri na njegovu najvišu razinu djelovanja. Djeca, sudionici u slobodnoj igri, posjeduju nepresušno vrelo ideja, osjećaja i povezanosti sa svijetom i ljudima u svome neposrednom okruženju“. Igra je često razlog zbog kojeg se rani i predškolski odgoj i obrazovanje promatra kao manje vrijedna dimenzija odgoja i obrazovanja. Tek se u školi “ozbiljno” uči. Unatoč prepoznavanju važnosti igre, ne postoji jedinstvena definicija

igre. Razlog tome je što je definirati igru gotovo nemoguće. Obzirom da se radi o potrebi djeteta, ona se posve drugačije odnose prema zadacima koji se pojavljuju u igri, nego onima u drugim oblicima aktivnosti (Kamenov, 2006). Igru se potiče djetetov cjelokupni razvoj, izražavanja samog sebe. Igru djetete spoznaje sebe, sposobnosti, vještine, kompetencije. Znanje o pravilima, ritualima i običajima kroz različite oblike igre uključuje učenje o tome kako osigurati ulazak, preuzeti određenu ulogu, razviti trenutak, surađivati i napustiti igru. Igra je za dijete polazišna točka razvoja; prvi nesvjestan dodir s učenjem i razvijanjem. Ono promatra, oponaša i primjenjuje. Svaka igra je učiteljska na svoj način. Najveće prijetnje slobodnoj igri predstavljaju pretjerana upotreba medija i stav da je vanjska igra preopasna.

2.1. Pedagogizacija igre

Termin pedagogija igre, pristup u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, prepoznaje i cijeni doprinos odgojno-obrazovnih aktivnosti baziranih na igri u razvoju različitih segmenata osobnosti djeteta (Ciolan, 2013). Wood (2009), prema Synody (2010), pedagogiju igre definira kao pokušaj povezivanja igre i pedagogije u vrtiću – ona se odnosi na: a) resurse vrtića i organizaciju okruženja za učenje, b) strukturu dnevne rutine i c) strategije koje odgojitelji koriste kako bi djeca učila kroz igru i igrovne aktivnosti. U svijetu se koriste i pojmovi poput “metoda igre” ili “učenje bazirano na igri” (eng. play based learning). Materijali za slobodnu igru, kojima se djeca mogu vraćati iznova u svom dnevnom ritmu, posjeduju određeni potencijal za izgradnju društvenih veza i omogućuju da se one pretvore u prijateljstva koja imaju značajke: postavljanja problema, rješavanja problema i zajedničkog učenja. Pojedini autori smatraju kako su igra i učenje isprepleteni te kako djeca, konstruirajući svoja znanja kroz igru, stječu nova znanja (Michnick Golinkoff, Hirsh-Pasek i Singer, 2006). Stoga se igra može svrstati u jednu od strategija podučavanja (Wilkinson, 2008., Christie, 2006; Perry, 2001).

Iako rezultati istraživanja pokazuju pozitivan učinak igre na učenje, mnogi obrazovni sustavi i dalje ne potiču igru kao model učenja, već i dalje zastupaju strukturirane i didaktičke metode učenja smatrajući da taj oblik učenja priprema djeteta za školu i školska postignuća (Jay i Knaus, 2018). Prema Zosh i sur. (2017) pet je bitnih karakteristika učenja kroz igru, a to su: radost, smisao, aktivan angažman, društvena interakcija i ponavljanje. Igra se ponajviše smatra oblikom učenja djece rane i predškolske dobi. Razlog takvom shvaćanju igre često je u promatranju igre i učenja kao dihotomnih konstrukata (Pyle i Danniels, 2017) te što se učenje kroz igru uglavnom povezuje isključivo kao učenje tijekom predškolskog doba (Jay i Knaus, 2018; Smith, 2015). Učenje kroz igru može se promatrati kroz sljedeće pristupe: aktivno učenje, suradničko, kooperativno,

iskustveno učenje, projektno učenje, učenje vođeno ispitivanjem i otkrivanjem te problemsko učenje (Parker i Thomsen, 2019). Isti autori sugeriraju učenje korištenjem integrirane pedagogije koja se temelji na ranije navedenim pristupima i može dati pozitivne rezultate učenja u sljedećim područjima: društvenom, emocionalnom, tjelesnom, kreativnom i kognitivnom. S obzirom na rezultate različitih istraživanja dobrobiti učenja kroz igru i za djecu u osnovnoj školi, postavlja se pitanje zašto se igra kao oblik učenja ne implementira u kurikulum osnovne škole, zašto se sustavi međusobno ne usklade kako bi se osigurao odgojno-obrazovni kontinuitet djeteta.

Naime, oblik igre mijenja se razvojem djeteta i temeljem promjena koje se događaju u njegovu životu, kao što je prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Naime, polaskom u školu dijete se susreće s novim obvezama (pisanje domaćeg rada, učenje, boravak u školi) koje iziskuju energiju i vrijeme pa dijete ima manje slobodnog vremena za igru. Nove životne okolnosti rezultiraju očekivanjima od uže i šire okoline, koji vode psihološkom pritisku na dijete i njegovu volju za igrom. Utjecaj navedenih promjena na dijete ovisi o njegovoj osobnosti te obitelji u kojoj dijete odrasta. Smanjenje vremena provedenog u igri može doprinijeti razvijanju školskih vještina, ali i utjecati na smanjenje kreativnosti, tjelesne aktivnosti te slobode izražavanja. Stoga je neophodno održati ravnotežu između školskih obveza i igre, osigurati djetetu vrijeme za raznovrsne aktivnosti koje pozitivno utječu na njegov razvoj (Martlew, 2011). Kako bi „povećali“ djetetovu spremnost za školu, odgojno-obrazovni sustavi u većini zemalja uvode obvezu usvajanja čitalačke i matematičke vještine u predškolskoj dobi, čineći to nauštrb djetetova cjelovita razvoja i njegovih individualnih sposobnosti (Miller i Almon, 2009).

2.2. Važnost igre u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Meta-analizom šezdeset i dvije različite studije iz dvadeset i četiri različita nacionalna konteksta, autorice Bubikova - Moan, Næss Hjetland i Wollscheid (2019) svrstavaju odgojitelje u dvije skupine – one koji djeci omogućavaju slobodnu igru i one koji u dječju svakodnevnicu integriraju različite igre. Razlika koju primjećuju je da su djeca iz prve skupine imala brojne mogućnosti za razvoj jezičnih i socijalnih vještina, dok su djeca iz druge skupine iskazivala veći niz različitih vještina, kao što je razvoj školskog učenja, odnosno vještine čitanja i pisanja. Odgojitelji smatraju da igra pridonosi cjelovitom razvoju djeteta, posebno u području socioemocionalnog, kognitivnog i jezičnog razvoja (Bubikova-Moan, Næss Hjetland i Wollscheid, 2019) te da je igra temelj za buduće učenje (Hunter i Walsh 2014; Pui-Wah i Stimpson, 2004). Nasuprot tome, pojedini autori su skeptični u pogledu učinkovitosti igre na učenje (Walsh i Gardner, 2006).

2.2.1. Uloga odgojitelja u dječjoj igri

Uloga odgojitelja u dječjoj igri, kao obrazovnoj metodi, gdje je odgojitelj uključen u proces odvijanja igre, može se definirati kao aktivna, a gdje je odgojitelj promatrač tijekom odvijanja igre, gdje nije u procesu igre, definira se kao pasivna (Rengel, 2013; Han, 2009;). Osim navedenih uloga odgojitelja u dječjoj igri, prisutne su i specifične uloge kao što su: poticatelj, suigrači, model, opskrbljivač, partner u igri, promatrač, (Perry, 2001). Uloga odgojitelja u dječjoj igri kao i oblik njegova sudjelovanja ovisi o djetetovim kompetencijama i sudjelovanju (Babić, Irović, 2004), o kronološkoj dobi i stupnju razvoja djeteta (Bodrova i Leong, 2003). Suptilnom prisutnošću tijekom igre odgojitelj podržava djetetovo iskazivanje različitih interesa (Miller i Almon, 2009). Iako svjesni koliko važnu ulogu igra ima u pripremi djeteta za školu, odgojitelji se i dalje propituju trebaju li više poticati usvajanje školskih vještina kod djece ili poticati aktivnosti primjerene dobi i razvojnim mogućnostima djeteta (Bodrova i Leong, 2003).

2.3. Važnost igre u školi

Kontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolskog obrazovanja može se promatrati s aspekta strukturirane nastave u odjeljenjima za mlađu djecu (primjerice, u programu predškole u dječjem vrtiću), kroz ostvarenje ishoda učenja koji se provode u okviru programa koji se temelji na igri, a namijenjena su mlađoj djeci (DEEWR, 2009) ili pak integraciji vođene igre koja je orijentirana na učenje u nižim razredima osnovne škole (Bröstrom, 2005). Odgojno-obrazovna praksa u dječjem vrtiću temelji se na pristupu usmjerenom na dijete, kojim se potiče djetetova radoznalost i interes za učenje kroz igru. Promatranje djetetove aktivnosti, interakcija s okolinom, praćenje i poticanje djetetova razvoja i iskustva temelje pedagoškog planiranja i rada odgojitelja, što je u suprotnosti s radom u osnovnoj školi gdje prevladava pristup predviđen kurikulumom; aktivnosti se planiraju prema unaprijed utvrđenim ciljevima kako sva djeca trebaju postići određene rezultate, određena znanja u predviđenom vremenskom okviru (Cecconi, 2012; Fisher, 2011).

Periodi igre u školi pomažu učenicima u održavanju pažnje, izgradnji prijateljstva, poboljšanju raspoloženja, suradničkom i nekonfliktnom radu bez uključivanja odraslih. Kognitivni razvoj odvija se u vrijeme odmora od visoko strukturiranog školskog dana. Učenje temeljeno na igri postalo je važna strategija poticanja sudjelovanja učenika u različitim aktivnostima s ciljem razvoja vještina neophodnih kod polaska u prvi razred osnovne škole (Parker, Thomsen i Berry, 2019). Prema njihovu mišljenju kreatori obrazovnih politika, obrazovni

djelatnici te znanstvenici - istraživači odgojno-obrazovne prakse potiču učenje temeljeno na igri; smatraju ga razvojno prikladnim jer „iskorištava“ urođenu znatiželju djece školske dobi. Unatoč pozitivnom mišljenju, ističu kako ne postoji dovoljan broj dokaza i praktičnih smjernica kako učenje temeljeno na igri učinkovito primijeniti u školskom kontekstu. Osjećaj slobode koji djeca imaju ohrabruje ih da se uključuju u interaktivne igre koje uključuju komunikaciju i stvaraju autentične scenarije za rješavanje problema. Djeca bi danas trebala imati iste mogućnosti za nestrukturiranu igru kao prijašnje generacije. Najbolju priliku za osiguravanje svoj djeci vrijeme za igru pružaju školski odmori (Macpherson Parrott i Cohen, 2020). U osnovnoškolskom sustavu igru smatraju neozbiljnom i nepovezanim aktivnosti, jer su učitelji navikli na rigidnije strukture nastavnog plana i programa i ciljeve postignuća (Martlew i sur.2011). Igra se opisuje kao nagradna aktivnost djetetu nakon ozbiljnog posla kao što je učenje (Whitebread i sur. 2012). Kada se igru i učenje gleda s dva različita aspekta, igra i rad, negira se obrazovna uloga igre, što ograničava potencijal igre kao učinkovite pedagoške metode iskoristive za rad u učionici s djecom školske dobi (Nilsson i sur., 2018). Iako se često provode istraživanja o dobrobiti primjene igre kao oblika učenja u osnovnoj školi, nisu dobiveni jedinstveni rezultati, niti je postignuta dosljednost koja bi potakla primjenu igre kao oblika učenja kao ni razumijevanju dobrobiti igre u razvoju djeteta (Lillard i sur., 2013; Pyle, DeLuca i Daniels, 2017).

2.3.1. Uloga učitelja u dječjoj igri

Uvidom u rezultate pojedinih istraživanja može se uočiti da učitelji ne znaju na koji način kreirati kurikulum koji će sugerirati uvođenje igre u nastavni proces kao oblik učenja (Moyles i sur, 2002). Prema mišljenju Wood i Attfield (2005) najbolji mogući pristup planiranja kurikuluma treba biti kombinacija kurikuluma škole, koji se temelji na obliku učenja tijekom kojeg dijete stječe specifične vještina i znanja i kurikuluma predškole igrom, koji se temelji na igri kao obliku učenja sukladno interesima i razvojnim mogućnostima djeteta. Iako se igra i učenje promatraju kao različiti „dijelovi svijeta“, uloga učitelja je integrirati igru i učenje u nastavni proces, nudeći djeci izazove i pružajući im podršku tijekom učenja i usvajanja novih znanja (Pramling Samuelson i Johansson, 2006).

2.3.2. Razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja o igri djeteta kao obliku učenja

Učitelji i odgojitelji imaju različite poglede na stupanj konceptualne kompatibilnosti između igre i učenja (Bubikova Moan, Næss Hjetland i Wollscheid, 2019). Autori navode kako odgojitelji smatraju da je između učenja i igre prisutna prirodna povezanost te kako je učenje proces koji se prirodno događa tijekom igre. Osim različitog mišljenja o igri kao obliku učenja, prisutna je i razlika u njihovoj implicitnoj metodici. Međutim, potrebno je istaknuti kako i učitelji međusobno različito primjenjuju igru tijekom nastavnog procesa što su potvrdili rezultati istraživanja koje su proveli Pylea, Priolette i Poliszczuka (2018) identificirajući dvije skupine učitelja: onih koji primjenjuju slobodnu igru u učionici i onih koji su integrirali različite vrste igre u svakodnevni nastavni proces. Rezultati navedenog istraživanja pokazali su kako su učitelji koji primjenjuju slobodnu igru u učionici mišljenja da djeca imaju dovoljno mogućnosti za razvoj verbalnih komunikacijskih i društvenih vještina tijekom interakcije s vršnjacima i odraslima, ali da složenije jezične vještine, kao što je čitanje, zahtijeva formalnije i izravnije vodstvo koje slijedi strukturirani nastavni plan. Nasuprot njihovu mišljenju, skupina učitelja koja implementira igru u nastavni proces, smatra kako fleksibilno uvođenje različitih vrsta igara potiče niz vještina poput vještina čitanja i pisanja.

Osim različite percepcije odgojitelja i učitelja o značajnosti igre u djetetovu učenju (Smith, 2015) kao i različitosti pedagoških očekivanja predškolskog i osnovnoškolskog sustava o načinu djetetova učenja (Nicholson i Hendry, 2020) prisutno je ocjenjivanje, odnosno instrumenti i pristupi mjerenju koliko je dijete usvojilo novih znanja i vještina primjenom učenja temeljenog na igri (DeLuca i Hughes, 2014).

3. Metodologija

U ovom radu prikazat će se rezultati istraživanja mišljenja odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja djece i njenoj primjeni u svakodnevnim aktivnostima tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Upitnik korišten za provedbu ovog istraživanja prilagođena je verzija upitnika kojeg je za potrebe istraživanja koristila Rengel (2013). Upitnik se sastojao od 4 dijela: sociodemografski podatci (spol, dob i staž u struci, položen stručni ispit, položajno zvanje), skale mišljenja odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja, ulozi odgojitelja i učitelja u primjeni igre tijekom odgojno-obrazovnog procesa, te pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, kojima se željelo dobiti potpuniji uvid u mišljenje učitelja i odgojitelja o vrstama igre i oblicima njezine primjene u svakodnevnim aktivnostima, mišljenje o načinu odvijanja nastave na sveučilišnoj razini s ciljem poboljšanja prakse

učenja i poučavanja temeljenog na igri te o eventualnoj potrebi kontinuiranog usavršavanja o primjeni igre u odgojno-obrazovnom procesu.

Na ljestvici procjene mišljenja sudionika istraživanja o ulozi igre u djetetovu razvoju ($k=8$) i ulozi učitelja i odgojitelja u dječjoj igri ($k=5$) sudionici istraživanja imali su mogućnost na Likertovoj skali od pet stupnjeva, u rasponu od uopće se ne slažem (1) do potpuno se slažem (5) izraziti stupanj vlastite procjene važnosti navedene tvrdnje.

Cilj istraživanja bio je ispitati i utvrditi postoje li razlike u mišljenju odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja djece i njenoj primjeni.

Sukladno cilju istraživanja postavljena je sljedeća hipoteza:

H1: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja o njihovoj ulozi u igri i ulozi igre u djetetovu razvoju

U istraživanju su sudjelovali učitelji ($N=57$) nižih razreda osnovne škole i odgojitelji ($N=65$) iz dječjih vrtića s područja Zadarske županije. Istraživanje je provedeno online. Anketni upitnik ispunjavao se putem *Google obrasca*. Podatci dobiveni ovim istraživanjem obrađeni su u programu Statistica 14.0. Za obradu dobivenih rezultata istraživanja korištena je frekvencijska analiza podataka, deskriptivna analiza podataka te t-test kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja u odnosu na pojedinu tvrdnju te z - test proporcija kako bi se utvrdilo postoji li razlika u postotku mišljenja odgojitelja i učitelja u odnosu na pojedinu tvrdnju.

4. Analiza i interpretacija rezultata

U Tablici 1. prikazani su sociodemografski podatci sudionika istraživanja.

Tablica 1. Sociodemografski podatci

| TVRDNJE | | UČITELJI | | ODGOJITELJI | |
|-----------------------|-----------------------|----------|------|-------------|------|
| | | f | % | F | % |
| Spol | Muško | 2 | 3 | 0 | 0 |
| | Žensko | 55 | 97 | 65 | 100 |
| | ne želim se izjasniti | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Dob | do 25 godina | 7 | 12,3 | 7 | 10,8 |
| | 26-35 godina | 13 | 22,8 | 12 | 18,5 |
| | 36-45 godina | 9 | 15,8 | 19 | 29,2 |
| | 46-55 godina | 16 | 28,1 | 23 | 35,4 |
| | 56 i više godina | 12 | 21,1 | 4 | 6,2 |
| Stručna sprema | VŠS | 12 | 21,1 | 48 | 73,8 |
| | VSS | 43 | 75,4 | 16 | 24,6 |
| | mr.sc | 2 | 3,5 | 1 | 1,5 |
| Stož u struci | 1-5 godina | 12 | 21,1 | 22 | 33,8 |
| | 6-10 godina | 9 | 15,8 | 3 | 4,6 |
| | 11-20 godina | 13 | 22,8 | 20 | 30,8 |
| | 21-30 godina | 16 | 28,1 | 16 | 24,6 |
| | 30 i više godina | 7 | 12,3 | 4 | 6,2 |
| Stručni ispit | Da | 46 | 80,7 | 51 | 78,5 |
| | Ne | 11 | 19,3 | 14 | 21,5 |
| Napredovanje u struci | Mentor | 4 | 7 | 8 | 12,3 |
| | Savjetnik | 0 | 0 | 1 | 1,5 |
| | ništa od navedenog | 53 | 93 | 56 | 86,1 |

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 1. može se vidjeti kako je većina sudionika istraživanja ženskog spola, posebice kod ispitanika u kategoriji odgojitelja. U kategoriji učitelja prisutno je 3% muškaraca.

Tijekom istraživanja željelo se utvrditi postoji li razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja o ulozi igre u razvoju djeteta. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Mišljenje učitelja i odgojitelja o ulozi igre u djetetovu razvoju

| TVRDNJE | UČITELJI | | | ODGOJITELJI | | | t-test | p |
|---|----------|------|-------|-------------|------|-------|--------|-------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Igra proširuje dječja znanja. | 57 | 4,62 | 0,707 | 65 | 4,66 | 0,930 | 0,262 | 0,792 |
| Igra razvija dječju maštu. | 57 | 4,81 | 0,470 | 65 | 4,70 | 0,921 | 0,819 | 0,824 |
| Kroz igru djeca uče vladati emocijama. | 57 | 4,84 | 0,447 | 65 | 4,66 | 0,858 | 1,433 | 0,303 |
| U igri djeca razvijaju istražujuće ponašanje. | 57 | 4,84 | 0,447 | 65 | 4,62 | 0,936 | 1,634 | 0,204 |
| U igri djeca razvijaju samopouzdanje i samostalnost. | 57 | 4,75 | 0,508 | 65 | 4,60 | 0,939 | 1,081 | 0,558 |
| U igri djeca uče surađivati i razrješavati konflikte. | 57 | 4,84 | 0,447 | 65 | 4,64 | 0,933 | 1,490 | 0,272 |
| Igra je najučinkovitiji način dječjeg učenja. | 57 | 4,34 | 0,901 | 65 | 4,56 | 0,965 | 1,275 | 0,404 |
| U igri se razvija kreativnost. | 57 | 4,78 | 0,552 | 65 | 4,66 | 0,952 | 0,839 | 0,802 |

Na temelju dobivenih rezultata istraživanja i primjenom t-testa utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u mišljenju odgojitelja i učitelja o ulozi igre u djetetovu razvoju. Iz rezultata prikazanih u Tablici 2. može se vidjeti kako učitelji i odgojitelji visoko procjenjuju značaj igre u svim segmentima razvoja djeteta. Najmanje slaganje, iako visoko procijenjeno, iskazuju u odnosu na tvrdnju *Igra je najučinkovitiji način dječjeg učenja* ($M=4,34$), dok se najviše slažu s tvrdnjom *Igra razvija dječju maštu* ($M=4,81$). Rezultati potkrepljuju činjenicu da je igra važan oblik učenja kod djece na način da potiče razvoj motoričkih, kognitivnih, socijalno-emocionalnih i jezičnih vještina te razvija kreativnost i maštu (Klarin, 2017).

Rezultati ranije provedenih istraživanja pokazuju kako je mišljenje odgojitelja da značajnost igre u djetetovu razvoju balansira između konceptualizacije igre kao autentične djetetove aktivnosti te smatraju da je igra odgojno-obrazovno sredstvo pomoću kojeg dijete stječe specifična znanja i vještine (Rengel, 2013).

Da bi se dobio uvid u mišljenje učitelja i odgojitelja o njihovoj ulozi u dječjoj igri, ponuđene su sljedeće tvrdnje: uloga promatrača, organizatora, modela, suigrača i procjenitelja te su učitelji i odgojitelji prema vlastitom mišljenju imali mogućnost zaokružiti u kojoj se ulozi vide. Svoj odgovor su trebali dodatno pojasniti.

Tablica 3. U dječjoj igri najčešće sam u ulozi:

| TVRDNJE | UČITELJI | | ODGOJITELJI | | z | p |
|----------------|----------|------|-------------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | | |
| promatrača. | 22 | 38,6 | 33 | 50,8 | -1,348 | 0,177 |
| organizatora. | 17 | 29,8 | 4 | 6,2 | 3,455 | 0,000 |
| modela. | 0 | 0 | 1 | 1,5 | -0,940 | 0,347 |
| suigrača. | 18 | 31,6 | 24 | 36,9 | -0,619 | 0,535 |
| procjenitelja. | 0 | 0 | 3 | 4,6 | -1,642 | 0,101 |

Iz rezultata prikazanih u Tablici 3. može se uočiti kako se učitelji i odgojitelji vide u ulozi promatrača. Međutim, primjenom z-testa utvrđena je statistički značajna razlika ($z=3,455$; $p<0,000$) u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na ulogu organizatora. Učitelji (29,8%) u odnosu na odgojitelje (6,2%) više procjenjuju da su u dječjoj igri u ulozi organizatora. Odgojitelji se u odnosu na učitelje više vide u ulozi promatrača, a najmanje se vide u ulozi modela (1,5%). Učitelji se ne vide ni u ulozi modela (0%) ni u ulozi procjenitelja (0%). Uvidom u ranije provedena istraživanja uočeno je kako uključivanje odgojitelja u dječju igru ima značajnu ulogu za djetetovo učenje i razvoj (Bodrova, Leong, 2003; Han, 2009; Johnson, Christie i Yawkey, 1999). Prema Johnson, Christie i Yawkey (1999) prednost uključivanja odgojitelja u dječju igru temelji se na ukazivanju djetetu o vrijednosti igre u stjecanju različitih znanja, razvija se interakcija među vršnjacima, produljuje se djetetova pažnja, razvija privrženost između djeteta i odraslih aktivnih sudionika.

Osim mogućnosti zaokruživanja tvrdnje s kojom se slažu, učitelji i odgojitelji imali su mogućnost dodatno objasniti zašto smatraju da odabrana uloga opisuje njihovo ponašanje u djetetovoj igri tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Ranije prikazani kvantitativni podatci potkrijepljeni su kvalitativnima te je sukladno tome, za potrebe ovog rada iz odgovora učitelja i odgojitelja izabrano nekoliko obrazloženja. O ulozi promatrača učitelji su se izjasnili sljedećom izjavom: *Volim promatrati kako djeca igraju neku određenu igru i promatrati njihova ponašanja za vrijeme igre, pogotovo dok su neke važnije stvari u pitanju, vezane za igru.*, dok su odgojitelji izjavili: *U ulozi promatrača dobivam uvid o dječjim interesima te sukladno tome mogu organizirati i ostale aktivnosti te prilagoditi prostor sobe dnevnog boravka i materijale kako bi potaknula razvoje mašte a samim time i dječju igru. Ulogom promatrača pratim i razvoj svakog djeteta u svim razvojnim područjima.*

Uloga suigrača kod učitelja je izražena izjavom: *Učenicima i meni je zabavnije kad igre igramo zajedno.* te kod odgojitelja *Smatram da kao suigrač u igri sam*

ravnopravna s djecom i trebam poštivati pravila te igre jer na takav način pružam djeci samopouzdanje i osjećaj ravnopravnosti u igri.

Odgovitelji su se o ulozi modela izrazili izjavom *Uključujući se u igru svojim primjerom pokazujem kako se nositi s porazima, dajem na važnosti igri kao odrasla osoba koja aktivno sudjeluje...* te o ulozi procjenitelja izjavom *Procjenjujem smjer i razvoj djece, nakon toga ulazim u druge uloge.* O navedenim ulogama učitelji se nisu izjašnjavali, koji su se za razliku od odgojitelja vidjeli u ulozi organizatora, što je vidljivo iz izjave: *Smatram se organizatorom jer svako dijete u današnje vrijeme treba potaknuti na igru.*

Iz odgovora učitelja i odgojitelja može se uvidjeti kako, iako igru smatraju značajnim za dijete i njegov razvoj, različito razumiju vlastitu ulogu u igri djece kao i značaj igre za dijete i odvijanje odgojno-obrazovnog procesa.

Rezultati istraživanja koje je proveo Einarsdóttir (1998) o ulozi odgojitelja u dječjoj igri uloga ukazuju kako su odgojitelji mišljenja da oni trebaju voditi igru te kako trebaju i sudjelovati u igri kada procijene da je to potrebno. Autori Tarman i Tarman (2011) smatraju da bi učitelji uglavnom trebali biti u ulozi modela i demonstratora te izbjegavati direktno upravljanje dječjom igrom. Autorica Šagud (2002) smatra da bi odgojitelji najčešće trebali biti u ulozi zainteresiranog promatrača. Kontinuirana kontrola razvija nesamostalnu, pasivnu i nesigurnu djecu. Odgojitelj bi trebao biti manje izražen u svojoj ulozi te zainteresirano promatrati kako bi znao procijeniti kad i kako može obogatiti dječju igru.

Da bi se dodatno utvrdilo mišljenje učitelja i odgojitelja o njihovoj ulozi u dječjoj igri, ponuđene su im dvije tvrdnje gdje im je ponuđeno da zaokruživanjem iskažu svoje slaganje s jednom od njih.

Tablica 4. Uloga učitelja i odgojitelja u dječjoj igri

| TVRDNJE | UČITELJI | | ODGOJITELJI | | z | p |
|--|----------|------|-------------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | | |
| Djecu ne treba „poučavati“ igri, ona se prirodno znaju igrati. | 29 | 50,9 | 41 | 62,5 | -1,359 | 0,173 |
| Vođenje i poticanje odraslog neophodno je za razvoj dječje igre. | 28 | 49,1 | 24 | 37,5 | 1,359 | 0,173 |

Iz Tablice 4. vidljivo je, primjenom z-testa, da ne postoji statistički značajna razlika ($z=-1,359$; $p<0,173$) u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na tvrdnju *Djecu ne treba „poučavati“ igri, ona se prirodno znaju igrati.* Odgojitelji (62,5%) u odnosu na učitelje (37,5%) češće smatraju kako djecu ne treba poučavati igri jer se djeca po prirodi znaju igrati. Također, ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na tvrdnju *Vođenje i poticanje odraslog neophodno je za razvoj dječje igre.* Međutim, iz rezultata je vidljivo kako učitelji

više (49,1%) od odgojitelja (37,5%) preferiraju vođenje i poticanje odrasle osobe radi razvoja dječje igre.

Rezultati pojedinih istraživanja pokazali su kako se kvaliteta obrazovnih ishoda ne postiže vođenjem dječje igre (Wood, 2008), dok su rezultati ostalih istraživanja pokazali kako vođenje može poboljšati djetetovu sposobnost igranja i poticajno djelovati na socijalni, kognitivni i jezični razvoj (Smilansky, Shefatya, 1990). Dakle, važno je znati kada i kako intervenirati u dječjoj igri, a to zahtijeva znanje, iskustvo i vještine (Hunter i Walsh, 2014; McInnes i sur., 2011). Istraživanja koja su proveli Wood i Bennett (1997) pokazuju kako su odgojitelji mišljenja da im je ugodnije sudjelovati u strukturiranim aktivnostima igre nego u igri uloga jer ne žele i ne mogu nametati djeci svoje ideju dok su djeca u zano-su igre. Također, rezultati pojedinih istraživanja pokazuju kako je intervenciju učitelja u igri potrebno pažljivo i vješto isplanirati ukoliko se želi poboljšati učenje djece (Wang i Hung, 2010).

Tijekom istraživanja željelo se ispitati mišljenje učitelja i odgojitelja koja je njihova uloga u dječjoj igri, dobrobit njihove uloge u dječjoj igri te postoji li statistički značajna razlika u njihovu mišljenju.

Tablica 5. Važnost uloge učitelja i odgojitelja u dječjoj igri

| TVRDNJE | UČITELJI | | | ODGOJITELJI | | | t-test | p |
|---|----------|------|-------|-------------|------|-------|--------|-------|
| | N | M | SD | N | M | SD | | |
| Djeca se najbolje znaju igrati sama pa uplitanje odraslih samo kvari dječju igru. | 57 | 3,22 | 1,069 | 65 | 3,5 | 0,889 | 1,536 | 0,249 |
| Odrasli su u igri važni jer uče djecu novim igrama. | 57 | 3,72 | 0,728 | 65 | 3,35 | 0,811 | 2,599 | 0,018 |
| Odrasli unaprjeđuju dječju igru nadzirajući poštivanje pravila. | 57 | 3,22 | 1,128 | 65 | 2,96 | 0,944 | 1,348 | 0,355 |
| Odrasli mogu poboljšati dječju igru pomažući djeci u rješavanju sukoba. | 57 | 3,03 | 1,230 | 65 | 3,45 | 0,988 | 2,029 | 0,084 |
| Odrasli unaprjeđuju dječju igru predlažući teme za igru. | 57 | 3,12 | 1,008 | 65 | 2,93 | 1,019 | 1,013 | 0,612 |

Obradom dobivenih rezultata i primjenom t- testa utvrđena je statistički značajna razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na tvrdnje *Odrasli su u igri važni jer uče djecu novim igrama* ($t=2,599$; $p<0,018$). Učitelji smatraju kako odrasli imaju važniju ulogu u dječjoj igri jer na taj način uče djecu novim igrama.

Osim mišljenja učitelja i odgojitelja o njihovoj ulozi i važnosti njihove uloge u dječjoj igri, istraživanjem se željelo ispitati njihovo mišljenje na koji način dobivaju najbolji uvid u dječju igri. Njihovo mišljenje iskazano je u Tablici 6. Za

potrebe utvrđivanja mišljenja i prisutnosti eventualne razlike u mišljenju u odnosu na skalu *Najbolji način dobivanja uvida u dječju igru* ponuđene su sljedeće tvrdnje: *svakodnevnom promatranjem dječje igre, osobnim istraživanjem dječje igre, proučavanjem rezultata istraživanja o dječjoj igri te sudjelovanjem u dječjoj igri*. Učitelji i odgojitelji imali su mogućnost zaokruživanjem iskazati s kojom se tvrdnjom najviše slažu.

Rezultati ranijih istraživanja pokazali su kako se odgojitelji nedovoljno uključuju u igru ili se uključuju kako bi utjecali na ponašanje djeteta u igri ili ispravili način na koji se odvija igra (Babić i Irović, 2004; Bodrova i Leong, 2003; Ginsberg, 2007; Gmitrova i Gmitrov, 2003; Han, 2009). Rengel (2013) kao mogući razlog odgojiteljeve nedovoljne uključenosti vidi u inzistiranju na mjerljivim ishodima učenja (spremnost za školu); organizacijskim i programskim opterećenjima; nesposobnosti odgojitelja pratiti logiku dječje igre i implicitnu teoriju odgajatelja o igri (Rengel, 2013). Autorice Babić i Irović (2004) također tvrde kako je mjesto igre u odgojno-obrazovnoj praksi upitno neovisno o njezinim odgojnim i obrazovnim potencijalima te odgojiteljevom deklarativnom prepoznavanju važnosti igre za djetetov razvoj i učenje s obzirom da su odgojitelji skloni formalnim zadacima i socijalnoj funkciji igre, što čini nesklad između njihove implicitne teorije odgajatelja i odgojno-obrazovne prakse.

Tablica 6. Način najboljeg uvida u dječju igru

| TVRDNJE | UČITELJI | | ODGOJITELJI | | z | p |
|---|----------|------|-------------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | | |
| Svakodnevnom promatranjem dječje igre. | 27 | 47,4 | 44 | 67,7 | -2,270 | 0,023 |
| Osobnim istraživanjem dječje igre. | 5 | 8,8 | 1 | 1,5 | 1,843 | 0,065 |
| Proučavanjem rezultata istraživanja o dječjoj igri. | 0 | 0 | 1 | 1,5 | -0,940 | 0,347 |
| Sudjelovanjem u dječjoj igri. | 25 | 43,9 | 19 | 29,2 | 1,678 | 0,092 |

Prema dobivenim rezultatima istraživanja prikazanim u Tablici 6. vidljivo je kako većina učitelja i odgojitelja smatra da se najbolji uvid u dječju igru može dobiti *svakodnevnom promatranjem dječje igre te sudjelovanjem u dječjoj igri*. Primjenom z-testa utvrđena je statistički značajna razlika ($z = -2,270$; $p < 0,023$) u mišljenju učitelja i odgojitelja o najboljem načinu uvida u dječju igru u odnosu na tvrdnju *Svakodnevnom promatranjem dječje igre*. Odgojitelji u odnosu na učitelje više smatraju da se *svakodnevnom promatranjem dječje igre* može dobiti najbolji uvid u dječju igru. Učitelji uopće ne misle da se *Proučavanjem rezultata istraživanja o dječjoj igri* može dobiti najbolji uvid u dječju igru. Iz dobivenih

rezultata, a primjenom z-testa utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na tvrdnje *Osobnim istraživanjem dječje igre* ($z=1,843$; $p<0,065$) te *Sudjelovanjem u dječjoj igri* ($z=1,678$; $p<0,092$).

Učitelji i odgojitelji, osim procjene važnosti svoje uloge u dječjoj igri i načina na koji mogu dobiti najbolji uvid u dječju igri, imali su mogućnost iskazati koju vrstu igara preferiraju tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Njihova preferencija iskazana je u Tablici 7.

Tablica 7. Preferencije učitelja i odgojitelja pri odabiru igara

| TVRDNJE | UČITELJI | | ODGOJITELJI | |
|---|----------|------|-------------|------|
| | f | % | f | % |
| ... spontane dječje igre po slobodnom izboru djece. | 30 | 52,6 | 61 | 93,8 |
| ... vođene igre u kojima Vi nudite temu igre i usmjeravate djecu. | 27 | 47,4 | 4 | 6,2 |

Iz rezultata prikazanih u Tablici 7. vidljivo je kako gotovo svi odgojitelji više (93,8%), a vrlo mali broj učitelja (6,2%) preferiraju *spontane dječje igre po slobodnom izboru djece*. Učitelji su podijeljenog mišljenja preferiraju li više *spontane po slobodnom izboru djece* ili *vođene aktivnosti u kojima Vi nudite temu igre i usmjeravate djecu*, iako se 5% više učitelja izjasnilo da preferiraju spontane dječje igre po slobodnom izboru djece. Duran (2001) smatra da dijete u slobodnoj igri odabire one igre koje potiču njegov razvoj, odnosno ispunjavaju njegove osobne potrebe, oslobađaju ga od napetosti te mu omogućuju regulaciju fizičkog, spoznajnog i socioemocionalnog razvoja. Pitanjem otvorenog tipa učitelji i odgojitelji imali su mogućnost iskazati koje igre najčešće koriste tijekom odgojno-obrazovnog procesa i s kojim ciljem. Igre koje odgojitelji i učitelji najčešće koriste tijekom odgojno-obrazovnog procesa moguće je svrstati u kategorije s obzirom na cilj. Igre koje učitelji koriste u svrhu usvajanja čitalačkih kompetencija su: *križaljke, slagalice, pantomima, vješala, grad-selo-država, učenje padeža kroz igru*, dok za isti cilj odgojitelji koriste *brojalice, igre riječi, digitalne edukativne igre i pričanje priča*. Matematičke kompetencije učitelji razvijaju: *igrom memory, povezivanje arapskih i rimskih brojki, bingo i tombola*, dok odgojitelji koriste *brojalice, Wordwall, društvene igre kao Čovječe, ne ljuti se i domino*. Treća kategorija, razvoj prirodoslovnih kompetencija, učitelji razvijaju igrama *memory, dan-noć*, dok odgojitelji koriste igre kao što je *Moja desna strana je..* kako bi razvijali prostornu orijentaciju. Iz odgovora učitelja i odgojitelja može se uočiti kako u odgojno-obrazovnom procesu igru koriste za stjecanje znanja na djeci zanimljiv način. Unatoč razlici u mišljenju o vlastitoj ulozi u dječjoj igri

kako i ulozi igre kao obliku djetetova učenja, učitelji i odgojitelji na sličan način primjenjuju igru tijekom odgojno-obrazovnog procesa te s istim ciljem da djeca na što jednostavniji i njima blizak način razviju samostalnost u svim segmentima svog razvoja.

U tablici 8. prikazano je koliko vremena učitelji i odgojitelji osiguravaju za igru u dnevnom rasporedu aktivnosti.

Tablica 8. Vrijeme osigurano za igru u dnevnom rasporedu aktivnosti

| TVRDNJE | UČITELJI | | ODGOJITELJI | | z | p |
|-----------------------|----------|------|-------------|------|--------|-------|
| | f | % | f | % | | |
| 1 sat | 30 | 52,6 | 4 | 6,2 | 5,712 | 0,000 |
| 1 do 2 sata | 14 | 24,6 | 9 | 13,8 | 1,509 | 0,131 |
| 2 do 3 sata | 4 | 7 | 14 | 21,5 | -2,256 | 0,023 |
| 3 do 4 sata | 2 | 3,5 | 7 | 10,8 | -1,530 | 0,126 |
| Koliko god djeca žele | 0 | 0 | 24 | 36,9 | -5,118 | 0,000 |
| Ostalo | 7 | 12,3 | 7 | 10,8 | 0,261 | 0,794 |

Iz rezultata prikazanih u tablici 8. uočava se razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja koliko vremena posvećuju igri u dnevnom rasporedu aktivnosti. Primjenom z-testa utvrđeno je kako učitelji više ($z=5,712$; $p<0,000$) od odgojitelja omogućuju sat vremena igri u dnevnom rasporedu aktivnosti. Odgojitelji u odnosu na učitelje više ($z= -2,256$; $p<0,023$) omogućuju 2 do 3 sata igre u dnevnom rasporedu aktivnosti. Također, utvrđena je značajna razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja u odnosu na tvrdnju *Koliko god djeca žele* ($z= -5,118$; $p<0,000$). Odgojitelji omogućuju djeci da se igraju koliko god žele u dnevnom rasporedu aktivnosti. Niti jedan učitelj nije izrazio slaganje s navedenom tvrdnjom. Dobiveni rezultati, pretpostavlja se, posljedica su različitog mišljenja učitelja i odgojitelja o slici o djetetu, o oblicima učenja djeteta, što je na određen način sukladno kurikulumu ustanove koju dijete pohađa, ali i inicijalnom obrazovanju učitelja i odgojitelja tijekom kojeg su stekli spoznaje o načinu učenja djeteta i razumijevanju igre kao jednog od oblika učenja. Prepreku uvođenja igre u školske kurikulume predstavlja problem vrednovanja ishoda igrovnih aktivnosti (DeLuca and Hughes, 2014).

Učitelji prepoznaju važnost prakse i češćeg kontakta s djecom, što su iskazali sljedećim odgovorima na pitanje „Kako bi nastava na sveučilišnoj razini mogla pomoći studentima i nastavnicima u poboljšanju prakse učenja i poučavanja temeljenog na igri?“:

Češće uključivanje studenata u rad u razredu, razne edukacije i učitelja i studenata. Izravan kontakt u radu s djecom za studente je izuzetno bitan; Više neposrednog kontakta s učenikom; Studenti bi trebali od prvog dana biti među djecom; Studenti trebaju više vremena provoditi u nastavi; Više sudjelovati u praktičnoj nastavi, educirati ih o raznim digitalnim platformama i mogućnostima koje nude i sl.

Odgovitelji kao rješenje navedenog pitanja, također navode važnost praktičnog rada studenata:

Organizacija zajedničkih radionica (student, profesor i osoba iz prakse); Povećati praktično znanje: posjet dječjim vrtićima, promatranje djetetove igre (po kronološkoj dobi), planiranje neposrednog okruženja.; Promatranjem dječje igre koju za koju će studenti samostalno pripremiti okruženje. Dokumentiranjem dječje igre, fotografijama, snimcima, dječjim izjavama, uradcima, refleksijom s kolegama, analiziranjem dječjih postupaka, studenti će bolje razumjeti dječju igru.; Pri praksi svaki student bi trebao znati cilj igre ovisno o godinama djeteta. Možda razmjena iskustava među studentima nakon prakse.; Svi mi najbolje učimo vlastitim iskustvom pa bi bilo dobro barem dio učenja i na sveučilišnoj razini temeljiti na igri.

No isto tako, odgojitelji prepoznaju važnost uključivanja tematike igre u kolegije na studijskom programu:

...na predavanjima moglo koristiti više primjera, ili potaknuti studente da iznose svoje primjere i ideje; Kroz kolegije posvećene igri.; Kroz većinu kolegija bi trebalo studente educirati kako djeca uče kroz igru.; Edukacija kako i na koji način promatrati djecu u igri.; Psihologija igre je dobar i kvalitetan početak. Naučiti prepoznati kada i na koji način je potrebno uključivanje odraslih u igru.

Učitelji i odgojitelji odgovarali su na pitanje otvorenog tipa o potrebi kontinuiranog usavršavanja na temu igre u odgojno-obrazovnom procesu. Pokazali su interes za usavršavanja na temu učenja utemeljenog na igri.

Odgovitelji su navedeno iskazali izjavama: *Da, odgojitelj uvijek unaprjeđuje svoje znanje. i Obrazovanje nudi veliki broj kolegija koji nas usmjeravaju i osvještavaju o važnosti igre u dječjem svijetu. Voljela bih možda dobiti upute na koji način kvalitetnije promatrati dječju igru te znati prepoznati djetetovu potrebu i biti sigurna u svoju procjenu.* Učitelji su izjavili sljedeće: *Zainteresirana sam za to područje zato što djeca mogu puno više naučiti igrom nego kroz klasičnu nastavu. Možda, iako mislim da lako smislim igru za učenje, ali zbog nedostatka vremena i velikog broja djece ne uspijevam ostvariti sve što želim, zamislim.*

Na temelju obrazlaganja svojih mišljenja te iskazivanja potrebe promjena u obrazovanju i daljnjem usavršavanju može se uočiti da su učitelji i odgojitelji slažu u mišljenju kolika je važnosti igre za djetetov razvoj, ali različito shvaćaju vlastitu ulogu u dječjoj igri kao i vremenu za igru i vrsti igre koju preferiraju tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. Njihova promišljanja, što se može zaključiti iz njihovih riječi, mogu biti posljedica različitog obrazovanja i usvojenih spoznaja o oblicima učenja djeteta predškolske i rane školske dobi te značaju upravo igre u spontanijem i djetetu primjerenijem obliku usvajanja novih znanja i vještina. Mišljenja učitelja i odgojitelja, sudionika ovog istraživanja, potkrjepljuju rezultate ranije provedenih istraživanja. Naime, rezultati istraživanja koje su proveli (Fung i Cheng 2012; Hegde i Cassidy, 2009) ukazuju na prisutnost tradicionalnog pristupa poučavanja djeteta te se sugerira profesionalno kontinuirano usavršavanje stručnih djelatnika kako bi se tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa gradio i provodio sukladno kompetencijama pojedinca na teoretskim spoznajama o igri kao obliku učenja odnosno metodici temeljenoj na igri. Također, potrebno je istaknuti kako su ranija istraživanja također ukazala na neusklađenost i neusuglašenost obrazovne politike među sustavima, ali i zaključcima pojedinih istraživača koji se implementiraju u pojedinim odgojno-obrazovnim praksama (Bergen, 2014; Brooker, Blaise i Edwards, 2014, Rogers 2010a).

5. Zaključak

Analizom podataka utvrđeno je kako postoji razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja o igri kao obliku učenja. Navedene razlike proizlaze iz drugačije slike o djetetu i njegovu načinu učenja, koje je uvjetovano samim prostorom i njihovim temeljnim obrazovanjem. Sudionici su svjesni važnosti igre za razvoj djeteta i njegovu dobrobit zbog čega sugeriraju češću primjenu igre tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. Ističu potrebu dodatnog educiranja kako primijeniti igru u svakodnevnim aktivnostima, razvijati je i analizirati njezin doprinos za poboljšanje djetetova usvajanja novih znanja te razvijanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Prema mišljenju sudionika istraživanja, da bi sami stekli dovoljno znanja o primjeni i značajnosti igre, potrebno je veće povezivanje teorije i prakse, njihovo samostalno implementiranje igre u odgojno-obrazovni proces. Vještim i kompetentnim vođenjem djeca u predškolskim ustanovama i školama mogu na zabavan način učiti i razvijati svoje potencijale.

Rezultati istraživanja pokazuju kako učitelji i odgojitelji visoko procjenjuju značaj igre u svim područjima djetetova razvoja. Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti kako postoje razlike u mišljenju učitelja i odgojitelja o njihovoj ulozi u dječjoj igri, međutim, razlike nisu statistički značajne. Razlika u

mišljenju učitelja i odgojitelja o vremenu koji posvećuju igri tijekom dnevnog rasporeda aktivnosti, pri čemu odgojitelj više vremena posvećuju igri, pokazatelj je da odgojitelji pridaju veću važnost igri u odgojno-obrazovnom radu. Također, prisutna je razlika u preferenciji vrste igara koje učitelji i odgojitelji implementiraju tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Naime, odgojitelji više preferiraju spontane igre po slobodnom izboru djece dok učitelji više preferiraju vođene igre u kojima odrasla osoba nudi temu igre i usmjerava dijete. Prema razlici preferencije vrste igre koju koriste u odgojno-obrazovnom radu može se uočiti i razlika u njihovu mišljenju o oblicima djetetova učenja, njihovoj ulozi u djetetovu učenju, a samim tim i slici koju imaju o djetetu. Neovisno o razlici mišljenja u pojedinim segmentima važnosti dječje igre, uloge učitelja i odgojitelja, kao i zastupljenosti igre tijekom dnevnog rasporeda aktivnosti može se zaključiti da učitelji i odgojitelji prepoznaju važnost igre u djetetovu razvoju te je implementiraju u odgojno-obrazovni rad.

6. Literatura

1. Babić, N., Irović, S. (2004). Djeca i odrasli u igri. U Babić, N. ; Irović, S., Redžep-Borak, Z. (ur.). Zbornik radova *Rastimo zajedno*. Centar za predškolski odgoj, Visoka učiteljska škola. Osijek, 15-24
2. Bergen, D. (2014). Foundations of Play Theory.” In *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, edited by Elizabeth Brooker, Mindy Blaise, and Susan Edwards. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE, 9-20
3. Brooker, E., Blaise, M., Edwards, S. (2014). “Introduction.” In *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, edited by Elizabeth Brooker, Mindy Blaise, and Susan Edwards. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE. 1- 4
4. Bröstrom, S. (2005). Children’s Perspectives On Their Childhood Experiences. U: Einarsdóttir, J., Wagner, J.T. (ur.). *Nordic Childhoods And Early Education. Philosophy, Research Policy And Practic In Denmark, Finland, Iceland, Norway And Sweden*. Greenwich, Connecticut: IAP Information Age Publishing. 223-255.
5. Bodrova, E., Leong, D.J. (2003). The Importance of Being Playful. *Educational Leadership*. 60(7), 50-53
6. Bruce, T. (2010). *Early Childhood: A Guide for Students*, SAGE Publications Ltd.
7. Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., Wollscheid, S. (2019). ECE teachers’ views on play-based learning: a systematic review, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(21), 1-25.
8. Cecconi, L. (2012). *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un’indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*. Milano: Franco Angeli.
9. Ciolan, L.A. (2013) Play to learn, Learn to play. Creating better opportunities for learning in early childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 186 – 189.

10. Christie, J. F. (2006). Play as a Medium for Literacy Development. In D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings* (2nd edition) New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 181-186
11. DeLuca, C., Hughes, S. (2014). Assessment in early primary education: An empirical study of five school contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 441-460.
12. Department of Education, Employment and Workforce Relations - DEEWR (2009). *Belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia*. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf.
13. Duran, M. (2001). *Dijete i igra*, 2. prošireno izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Einarsdóttir, J. (1998). The Role of Adults in Children's Dramatic Play in Icelandic Preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*. 6(2), 87-106
15. Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. *Early Years*, 31(1): 31-42.
16. Fung, C. K.H., Cheng P.W. (2012). Consensus or Dissensus? Stakeholders' Views on the Role of Play in Learning." *Early Years: An International Journal of Research and Development* 32 (1): 17-33.
17. Ginsberg, K.R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*.
18. Gmitrova, V., Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
19. Han, M. (2009). Teacher-Child Co-Play. In R. Carlisle (Ed.), *Encyclopaedia of Play in Today's Society*. London: Sage Publications. 701 - 705
20. Hegde, A., Cassidy, D. J. (2009). Kindergarten Teachers' Perspectives on Developmentally Appropriate Practices (DAP): A Study Conducted in Mumbai (India)." *Journal of Research in Childhood Education* 381-367 :(3) 23. <https://doi.org/10.1080/02568540909594667>
21. Hunter, T., Walsh, G. (2014). From Policy to Practice?: The Reality of Play in Primary School Classes in Northern Ireland." *International Journal of Early Years Education* 22 36-19 :(1). <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>
22. Howard, J. (2017). *Mary D. Sheridan's Play in Early Childhood: From Birth to Six Years*. Routledge.
23. Johnson, J. E., Christie, J. F., Yawkey, T. D. (1999). *Play and Early Childhood Development* (2nd edition). London: Longman.
24. Jay, J.A., Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 112-126. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
25. Kamenov, E. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Zavod za udžbenike.
26. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
27. Lillard, A., (2013). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50,379–401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>

28. Macpherson Parrott, H., Cohen, L. E. (2020). Advocating for Play: The Benefits of Unstructured Play in Public Schools. *School Community Journal*, 30 (2), 229 – 254.
29. Martlew, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children’s learning through a new pedagogy. *An International Research Journal*. Vol. 31 (1), 71 - 83 <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
30. McInnes, K., Howard, J., Miles, G., Crowley, K. (2011). Differences in Practitioners’ Understanding of Play and How This Influences Pedagogy and Children’s Perceptions of Play.” *Early Years* 133-121 .(2) 31. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>
31. Michnick Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Singer, D.G. (2006). Why Play = Learning: A Challenge for Parents and Educators. In D. G. Singer, R. Michnick Golinkoff & K. HirshPasek (Eds.), *Play = Learning. How Play Motivates and Enhances Children’s Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: Oxford University Press. 3-14
32. Miller, E., Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
33. Moyles, J., Adams, S., Musgrove, A. (2002). Early years practitioners’ understanding of pedagogical effectiveness: Defining and managing effective pedagogy. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Vol.30 (3) <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270285200291>
34. Murray, J. (2018). The play’s the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26 (4), 335-339.
35. Nilsson, M., Ferholt, B., Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. Vol. 19 (3) <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949117710800>
36. Nicholson, P., Hendry, H. (2020). A pedagogical meeting place or a problem space? Extending play -based pedagogy in Year One. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Vol. 50 184-196 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2020.1840608>
37. Parker, R., Thomsen, S. (2019). Learning through play: A review of the evidence. Retrieved from The Lego Foundation. https://www.legofoundation.com/media/1063/learningthrough-play_web.pdf
38. Perry, J. P. (2001). *Outdoor Play Teaching Strategies with Young Children*. New York: Teachers College, Columbia University.
39. Pramling Samuelson, I., Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care* 176(1): 47 -65 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443042000302654>
40. Pui-Wah, D.C., Stimpson, P. (2004). Articulating Contrasts in Kindergarten Teachers’ Implicit Knowledge on Play-Based Learning.” *International Journal of Educational Research* 352–339 :(4) 41. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.005>
41. Pyle, A., Danniels, E. (2017). A continuum of playbased learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
42. Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E. (2017). A Scoping Review of Research on Play-Based Pedagogies in Kindergarten Education.” *Review of Education* 351–311 :(3) 5. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>

43. Pylea, A., Priolette, J., Poliszczuka, D. (2018). The Play-Literacy Interface in Full-Day Kindergarten Classrooms." *Early Childhood Education Journal* 1) 46). 117–127
44. Rengel, K. (2013). Preschool Teacher's Attitudes towards Play. *Croatian Journal of Education*. 16 (1), 113-125.
45. Rogers, S. (2010a). Play and Pedagogy. A Conflict of Interest?" In *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures*, edited by Sue Rogers, 1st ed. London & New York: Routledge. 5-18
46. Smilansky, S., Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
47. Smith, S. (2015). Playing to engage: Fostering engagement for children and teachers in low socioeconomic regions through science and mathematics play-based learning (Doctoral Dissertation). <https://researchonline.nd.edu.au/theses/116/>
48. Synodi, E. (2010). Play in the kindergarten: the case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan. *International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 185–200.
49. Šagud, M. (2002). *Odgojitelj u dječjoj igri*, Zagreb: Školske novine.
50. Tarman, B., Tarman, I. (2011). Teachers' Involvement in Children's Play and Social Interaction. *Elementary Education Online*. 10 (1), 325-337.
51. UN (1989). Konvencija o pravima djeteta. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
52. Walsh, G., Gardner, W. (2006). Teachers' Readiness to Embrace Change in the Early Years of Schooling: A Northern Ireland Perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 140-127 :(2) 14 <https://doi.org/10.1080/13502930285209961>
53. Wang, Z., Hung, L. (2010). Kindergarten Children's Number Sense Development Through Board Games." *International Journal of Learning* 8) 17): 19-31
54. Wilkinson, S. (2008). 'Is there a seven in your name?' Writing in the Early Years. U:wood D. Whitebread and P. Coltman (ur.). *Teaching and Learning in the Early Years* (3rd edition) (pp. Abingdon: Routledge. 181-200.
55. Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., Verma, M. (2012). *The Importance of Play*. Belgium: Toy Industries of Europe.
56. Wood, E., Atfield, J. (2005). *Play, Learning and the Childhood Curriculum*. SAGE
57. Wyse, D., Bradford, H. (2008). 'You're supposed to tell me your name now!' Speaking and Listening in the Early Years. In D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), *Teaching and Learning in the Early Years*. Abingdon: Routledge. 141-160
58. Wood, E. (2008). *Contestation, transformation and re-conceptualisation in early childhood education*. The Routledge Reader in Early Childhood Education. London: Routledge.
59. Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. SAGE Publications Ltd.
60. Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., and Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence. Retrieved from The Lego Foundation [https:// www.legofoundation.com/media/1063/learningthrough-play_web.pdf](https://www.legofoundation.com/media/1063/learningthrough-play_web.pdf)

COMPARISON OF EDUCATORS' AND TEACHERS' OPINIONS ABOUT PLAY AS A FORM OF CHILDREN'S LEARNING

Summary

Play has different roles in a child's life. Other than being seen as the most common child's activity, play has a significant educational role. Also, play can be seen as a means of the child's learning. By playing, the child constructs new knowledge, creates new neural connections. Based on this, it is possible to see the intertwining of play and learning, with adults playing a significant role. How and in what way a child will understand play and use it to acquire new knowledge depends on his interaction with the adults around him. The quality of play and its significance in the child's learning depends on the (in)active role of the adult during the educational process. From recent literature, it can be seen that play is associated with children's physical and mental health, but also with the stimulation of cognitive development and creativity. Play, as a multifunctional activity, is characterized by the complete focus of the child and represents the zone of proximal development. Play as a form of learning enables the child, along with pleasant and positive emotions, to move to higher levels of cognitive and social development, which represents its exceptional value in the everyday educational process. The question arises as to how much adults are aware of the importance of play as a means of learning. Through the reflection and self-reflection of teachers and educators, a questionnaire designed for the needs of this research will be used to examine in which ways play is viewed as a form of learning for children of early and preschool age and early school age. The aim of this research was to examine the opinions of educators and teachers about play as a form of learning for children.

Key words: the child's psychophysical and cognitive development, the importance of play, the role of adults, the zone of proximal development