

UNIVERZITET U BEOGRADU – FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU
UNIVERSITY OF BELGRADE – FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

10. MEĐUNARODNI NAUČNI SKUP

Specijalna edukacija
i rehabilitacija DANAS

Zbornik radova

10th INTERNATIONAL
SCIENTIFIC CONFERENCE

Special Education
and Rehabilitation TODAY

Proceedings

Beograd, 25–26. oktobar 2019. godine
Belgrade, October, 25–26th, 2019



UNIVERZITET U BEOGRADU – FAKULTET ZA
SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU
UNIVERSITY OF BELGRADE – FACULTY OF
SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

10. MEĐUNARODNI NAUČNI SKUP
SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA DANAS
Beograd, 25–26. oktobar 2019. godine

ZBORNİK RADOVA

10th INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION TODAY
Belgrade, October, 25–26th, 2019

PROCEEDINGS

Beograd, 2019.
Belgrade, 2019

10. MEĐUNARODNI NAUČNI SKUP
SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA DANAS
BEOGRAD, 25–26. OKTOBAR 2019. GODINE
ZBORNİK RADOVA

10th INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION TODAY
BELGRADE, OCTOBER, 25–26th, 2019
PROCEEDINGS

IZDAVAČ / PUBLISHER

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

ZA IZDAVAČA / FOR PUBLISHER

Prof. dr Snežana Nikolić, dekan

GLAVNI I ODGOVORNI UREDNIK / EDITOR-IN-CHIEF

Prof. dr Mile Vuković

UREDNICI / EDITORS

Prof. dr Vesna Žunić Pavlović

Prof. dr Aleksandra Grbović

Prof. dr Vesna Radovanović

RECENZENTI / REVIEWERS

Prof. dr Ranko Kovačević, prof. dr Vesna Bratovčić

Univerzitet u Tuzli – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, BiH

Prof. dr Viviana Langher

Università Sapienza di Roma – Facoltà di Medicina e Psicologia, Roma, Italia

Prof. dr Branislava Popović Čitić, doc. dr Slobodan Banković, doc. dr Ljubica Isaković

*Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Beograd, Srbija*

LEKTURA I KOREKTURA / PROOFREADING AND CORRECTION

Maja Ivančević Otanjac, predavač

DIZAJN I PRIPREMA / DESIGN AND PROCESSING

Mr Boris Petrović

Biljana Krasić

Zbornik radova biće publikovan u elektronskom obliku CD

Proceedings will be published in electronic format CD

Tiraž / Circulation: 200

ISBN 978-86-6203-129-7

Objavlјivanje Zbornika radova podržalo je Ministarstvo prosvete, nauke i
tehnološkog razvoja Republike Srbije.

IGRA I UČENJE KROZ IGRU KOD DECE SA RAZVOJNIM SMETNJAMA

Ružica Zdravković^{**},^a, Aleksandra Pantović^b

^aLogopedilište, Beograd, Srbija

^bUniverzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

Važnost igre sagledavana kroz različite naučne discipline ima dugu istoriju. Za ideju učenja kroz igru i uvođenje igre u vaspitno-obrazovni rad u predškolske ustanove najzaslužniji je Frebel (Frebel). Igra kao složena aktivnost sadržana je u svim oblicima ljudske delatnosti. Kroz igru deca podstiču svoju kreativnost, jezik, kognitivne kompetence, socijalne veštine i motoričke sposobnosti, podstiču razvoj kognitivnih sposobnosti uviđajući uzročno-posledične veze i podstiču razvoj viših nivoa mišljenja. Pozitivne efekte učenja kroz igru potvrđuje veliki broj istraživanja sprovedenih u Evropi, Americi i Australiji. Uprkos tome, registruje se nedovoljna primena ove metode u vaspitno-obrazovnom procesu. Razumevanje dečije igre je prvi korak ka pravilnoj implementaciji igre u školski kurikulum. S druge strane, razvoj igre kod dece sa razvojnim teškoćama ima drugačiji tok u odnosu na decu tipične populacije. Upoznavanje razvoja igre kod dece sa razvojnim smetnjama, korišćenje igre kao vida tretmana usmerenog na dete obojenog pozitivnim emocijama i empatijom, formiranje partnerskog odnosa između roditelja i terapeuta nesumnjivo podstiču lični razvoj deteta. Nema dileme da je učenje kroz igru efikasan put u pravilnoj stimulaciji ranog razvoja i da bi primena i implementacija igre u školski kurikulum olakšala savladavanje svakodnevnih teškoća sa kojima se nose deca tipične populacije i deca sa razvojnim teškoćama. Stoga, cilj ovog rada jeste isticanje specifičnosti u razvoju igre kod dece sa razvojnim smetnjama kao i važnosti primene igre u vaspitno-obrazovnom sistemu.

Ključne reči: igra, učenje kroz igru, roditelj, terapeut, dete sa razvojnim smetnjama

Uvod

Igra je složena aktivnost koja je sadržana u svim oblicima ljudske delatnosti. Za ideju učenja kroz igru i uvođenje igre u vaspitno-obrazovni rad najzaslužniji je Frebel (Edwards & Hammer, 2006; Maćešić i Žigić, 2009). Značaj igre i učenja kroz igru

^{**} ruzica.zdravkovic91@gmail.com

ogleda se kroz kognitivni i socijalni razvoj deteta, podsticanje kreativnosti, jezika, motoričkih sposobnosti, poboljšanje akademskih veština, kvaliteta pažnje i emocionalne regulacije (Hart & Nagel, 2017; Sibley & Etnier, 2003). Socijalni benefiti igre ogledaju se u veštinama formiranja i održavanja prijateljstava i uspostavljanju partnerskog odnosa među vršnjacima (Hart & Nagel, 2017). Deca su aktivni učesnici i stvaraoci sopstvenog razvoja i razvojnih procesa (Colliver & Fleeer, 2016). Igra omogućava deci da komuniciraju sa sobom i drugima, usvajaju nove veštine, daju značenje svom iskustvu (Landreth, 2002). Rano učenje mora uključiti afektivne odnose, imaginaciju i kreativnost (Pentti & Milda, 2010).

Mnoga istraživanja potvrđuju postojanje intrinzičke motivacije kod deteta da upoznaje i saznaje o svetu kao i sposobnosti da efikasno usvaja znanja kroz igru (Colliver & Fleeer, 2016; Hancock, 2014; Pentti & Milda, 2010; Piaget, 1952). Počevši od 18 meseci deca pokazuju oblike igre koji promovišu učenje. Dok se igraju stvaraju iskustvo neophodno za formiranje početnih koncepata i pojmova (Sim & Xu, 2017). U Australiji je sprovedeno istraživanje sa 28 dece uzrasta između dve i pet godina tipične populacije (TP) o pogledu na učenje kroz igru. Zaključuje se da se u toku imaginarne igre usvajaju pravila, socijalne uloge, koncept kršenja pravila, smisao i način učestvovanja u igri. Razdvajaju se doživljaji iz realnog i imaginarnog sveta igre i mentalni kapaciteti dece usmeravaju se na osmišljavanje i izvođenje aktivnosti kako bi se ispoštovao glavni cilj igre (Colliver & Fleeer, 2016). Veliki značaj pripisan je učenju kroz igru, formiranju ličnosti i karaktera i samostalnog rešavanja konflikata. Učenje je individualno, idiosinkratičko i uključuje usvajanje emocionalnih, motoričkih, kognitivnih i socijalnih veština. Strukture koje su se formirale tokom igre zasnovane su na ličnim iskustvima svakog deteta (Colliver, 2016).

Svrhu igre nikad ne možemo dokučiti ukoliko ne oslušnemo i doživljaje i iskustva dece o njihovoj igri. Razumevanje dečje igre i učenje kroz njihova iskustva su prvi korak ka pravilnoj implementaciji igre u vaspitno-obrazovni proces (Howard, Jenvey, & Hill, 2006).

Definisanje igre

Deca definišu igru i učenje na osnovu prethodnog iskustva kroz bihevioralne, sredinske i socijalne odlike. Igru određuje imaginacija, iniciranje od strane deteta, zabava, odsustvo unapred određenih ciljeva i kontrole nad aktivnostima, kao i odsustvo odraslih i prisustvo vršnjaka (Howard et al., 2006). Igra mora biti dobrovoljna, simbolička, intrinzički motivisana i praćena pozitivnim osećanjima (Shiple, 2008). Može biti organizovana od strane deteta, vođena od strane odraslog ili rezultat zajedničkog delovanja. Kroz imaginarnu igru deca obrađuju pravila i uloge koje ih okružuju u stvarnom svetu (Colliver & Fleeer, 2016).

Pregledom domaće literature pronalazimo klasifikaciju igara koja obuhvata imitativne, manipulativne, imaginativne, regularne, odnosno, igre s pravilima, didaktičke i logičke igre (Maćešić & Žigić, 2009). U zavisnosti od toga da li uključuje i vršnjake može se podeliti na individualnu (neokupirano ponašanje, posmatranje i individualno-usamljena igra) ili grupnu igru (paralelna, asocijativna i kooperativna)

(Parten, 1932). Igra se deli na funkcionalnu, konstruktivnu, igru uloga i igru sa pravilima. Ponašanje u toku igre može biti ispitivačko, karakteristično za susrete sa novim igračkama, materijalima i aktivnostima, i maštovito, imaginativno (Hancock, 2014).

Igra kod dece sa razvojnim smetnjama

Razvoj igre kod dece sa razvojnim smetnjama (RS) ima drugačiji i usporeniji tok u odnosu na decu TP. Osetljiviji su na sredinske barijere, ograničenog iskustva i izmenjenog kvaliteta samih iskustva (Maćešić i Žigić, 2009). Nedostatak socijalnih i komunikativnih veština rezultira neadekvatnim socijalnim interakcijama i stereotipnim ponašanjem (Swan & Schottelkorb, 2015). Istraživanje karakteristika ponašanja prilikom igre kod dece od 3 do 6 godina sa usporenim psihomotornim razvojem (PMR) obuhvatio je petoro dece. Korišćen je opservacioni instrument Revidirana Knox predškolska skala za igru (*Revised Knox Preschool Play Scale*), dok je za posmatranje ponašanja van igrovnog konteksta konstruisana skala u pilot istraživanju registrujući pasivno i repetitivno ponašanje. Igračke su bile raznolike i omogućavale senzornu i motornu stimulaciju, konstrukciju i igre pretvaranja. Rezultati ukazuju da deca sa usporenim PMR bez podrške odraslog u igri pokazuju igrovne obrasce koji su značajno ispod očekivanih za dati uzrast, sa prosečnim odstupanjem i do 29 meseci. Igre pretvaranja i konstruktivne igre nisu uočene, deca su pretežno koristila senzorne i igračke za podsticaj razvoja motorike, kraće od očekivanog, veći deo vremena provodila su posmatrajući druge vršnjake kako se igraju. Ističe se neophodnost uključivanja odrasle osobe u igru sa decom sa RS kao i prilagođavanje igrovnog materijala i obezbeđivanje senzorne stimulacije i pomoć pri uspostavljanju i održavanju interakcije sa vršnjacima (Fallon & MacCobb, 2013). Igra mora da stvori empatičnu, pozitivnu atmosferu i okruženje koje detetu omogućava da doživi integraciju iskustva, samoupravljanje i lični razvoj. Igrovni materijal mora biti pažljivo odabran, tako da doprinosi PMR, omogućava pozitivan odnos sa detetom, izaziva širok opseg osećanja i odgovara iskustvima iz realnog života (Landreth, 2002).

Stavovi roditelja dece sa razvojnim smetnjama prema učenju kroz igru i uloga odrasle osobe tokom učenja kroz igru

Iako usamljeno, istraživanje sprovedeno u Australiji ukazuje na raznolike stavove roditelja predškolske dece prema učenju kroz igru. Većina ispitanih roditelja podržava primenu učenja kroz igru na ranom uzrastu dok ne opravdava primenu u predškolskim programima. Roditelji jasno odvajaju igru i učenje, gde je igra dobra za socijalni razvoj deteta, dok se usvajanje akademskih veština mora sprovesti kroz tradicionalnu nastavu. Jedna majka ističe značaj igre navodeći da se koncept nedovoljno primenjuje i da dete nema dovoljno vremena da se igra i istraži sebe i socijalni kontekst u kome se nalazi (O’Gorman & Ailwood, 2012). Odnos majki prema učenju kroz igru u porodičnom okruženju ukazuje da majke pažnju usmeravaju na spremnost za školu i ističu važnost socijalnog i kognitivnog razvoja, dok se akademske veštine smatraju najvažnijim. Intrapersonalno učenje, učenje kognitivnih i socijalnih

veština objašnjeno je kroz primere igre (rešavanje konfliktne situacije sa bratom, igranje doktora, igra putovanja na more...) gde majke navode da su deca ove veštine usvojila u kućnom ambijentu isključivo kroz igru i to bez uključivanja odraslih osoba. Majke iz ovog istraživanja podržavaju holistički pristup učenju i poštovanje koncepta igre, omogućavajući deci slobodnu i igru bez usmeravanja od strane odraslih (Colliver, 2016).

Svet igre pripada detetu i odrasla osoba ne treba da nameće svoja pravila, uskraćuje kreativnost i slobodu deteta (O’Gorman & Ailwood, 2012). Ističe se topao, prijateljski i partnerski odnos sa detetom, prihvatanje njegovih osobina i interesovanja, poštovanje unutrašnjeg kapaciteta deteta da samostalno reši problem, podsticanje atmosfere bez ograničenja i prilika da dete upravlja igrom (Bratton, Ray, Edwards, & Landreth, 2009). Češće verbalizacije, preusmeravanje mogu redukovati poželjna slobodna ponašanja dece koja se javljaju u toku igre, dok razrađivanje strategija i elaboriranje sa odraslom osobom podstiče kreativnost i igru (Howard, Jenvey, & Hill, 2006). Odgovori odraslog moraju biti u skladu sa kognitivnim nivoom deteta (Ray, 2006). Participacija roditelja i stvaranje iskrenog, empatičnog, partnerskog odnosa punog poverenja u toku igre i učenja kroz igru je neophodno (Bratton et al., 2009).

Diskusija i zaključak

Uprkos istaknutim prednostima učenja kroz igru vaspitno-obrazovnim procesom dominiraju tradicionalne metode. Neki od razloga za napuštanje učenja kroz igru jesu formalni testovi i aktivnosti zasnovane na naučenim veštinama koje decu pripremaju za školsko okruženje i rigidnu strukturu školskog časa. Direktno podučavanje vodi do manjeg zadovoljstva kod dece, nedostatka motivacije, povišenog stresa i prisustva bihevioralnih problema. Kao dodatni problem autori navode i pogrešno tumačenje samog koncepta igre i učenja kroz igru, zatim nedostatak podrške od strane kolega i nadređenih, što je posledica nedovoljno edukovanog kadra za ovaj pristup učenju (Barblett, Knaus, & Barratt-Pugh, 2016). Prethodna znanja i iskustva govore u prilog češće primene igre u procesu učenja. Međutim, stavovi roditelja koji su retko pozitivni utiču na nastavni kadar koji posustaje u svojim namerama i prihvata rigidne, stroge uslove i pravila u toku časova i tretmana (O’Gorman & Ailwood, 2012).

Iako je poslednjih godina učenje kroz igru u stalnom je fokusu istraživača koji potvrđuju pozitivne efekte ovog pristupa, registruje se nedovoljna primena ove metode u vaspitno-obrazovnom procesu. Na našem području mali broj istraživača bavi se ovom temom, stoga je cilj ovog rada bio upoznavanje sa igrom kao metodom učenja, isticanje prednosti učenja kroz igru a potom i karakteristikama igre kod dece sa RS. Posebno su istaknute teškoće sa kojima se deca sa RS susreću prilikom formiranja početnih pojmova, integracije i konsolidovanja iskustva, formiranja ličnosti i koncepta samopoštovanja, samoodređenja i samoregulacije. Nema dileme da su igra i učenje kroz igru efikasni putevi u pravilnoj stimulaciji ranog razvoja i da bi njihova primena i implementacija u vaspitno-obrazovni proces olakšala savladavanje svakodnevnih teškoća sa kojima se nose deca sa RS.

Literatura

- Barblett, L., Knaus, M., & Barratt-Pugh, C. (2016). The pushes and pulls of pedagogy in the early years: competing knowledges and the erosion of play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 36-43.
- Bratton, S. C., Ray, D. C., Edwards, N. A., & Landreth, G. (2009). Child-centered play therapy (CCPT): theory, research, and practice. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 8(4), 266-281.
- Colliver, Y. (2016). Mothers' perspectives on learning through play in the home. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(1), 4-12.
- Colliver, Y., & Fleeer, M. (2016). 'I already know what I learned': young children's perspectives on learning through play. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1559-1570.
- Edwards, S., & Hammer, M. (2006). Laura's story: using problem based learning in early childhood and primary teacher education. *Teaching and teacher education*, 22(4), 465-477.
- Fallon, J., & MacCobb, S. (2013). Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: an analysis of play and nonplay behaviours. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 212-219.
- Hancock, O. (2014). Play-based, constructionist learning of pure data: a case study. *Journal of Music, Technology & Education*, 7(1), 93-112.
- Hart, J. L., & Nagel, M. C. (2017). Including playful aggression in early childhood curriculum and pedagogy. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 41-48.
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379-393.
- Landreth, G. L. (2002). Therapeutic limit setting in the play therapy relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 529-535.
- Maćešić-Petrović, D. i Žigić, V. (2009). *Laka intelektualna ometenost-razvojne i funkcionalne specifičnosti*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- O'Gorman, L., & Ailwood, J. (2012). 'They get fed up with playing': parents views on play-based learning in the preparatory year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 266-275.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Pentti, H., & Milda, B. (2010). Strong foundation through play-based learning. *Psychological Science and Education*, 15(3), 58-64.
- Piaget, J. (1952). Play, dreams and imitation in childhood. *Journal of Consulting Psychology*, 16(5), 413-414.
- Ray, D. C. (2006). Evidence-based play therapy. In C. E. Schaefer & H. G. Kaduson, (Eds.), *Contemporary play therapy: theory, research, and practice* (pp. 136-157). New York: Guilford Publications.
- Shipley, C. D. (2008). *Empowering children: play-based curriculum for lifelong learning*. Toronto: Nelson Education.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric exercise science*, 15(3), 243-256.

- Sim, Z. L., & Xu, F. (2017). Learning higher-order generalizations through free play: evidence from 2-and 3-year-old children. *Developmental psychology*, 53(4), 642-651.
- Swan, K. L., & Schottelkorb, A. A. (2015). Contact work in child-centered play therapy: a case study. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 14(4), 268-284.

PLAY AND LEARNING THROUGH PLAY AMONG CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Ružica Zdravković^a, Aleksandra Pantović^b

^aLogopedilište, Belgrade, Serbia

^bUniversity of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia

The importance of learning through play viewed through different scientific disciplines has a long history. Frebel is the most deserving of the idea of learning through play and introducing it into educational work in preschool institutions. Child play as a complex activity is present in all forms of human activity. Through play, children stimulate their creativity, language, cognitive, social, motor skills, stimulate the development of cognitive abilities by recognizing cause-effect relationships and stimulating the development of higher levels of thinking. The positive effects of learning through play are confirmed by a large number of studies conducted in Europe, America, and Australia. In spite of this, insufficient application of this method in the educational process is registered. Understanding children's play is the first step towards the correct implementation of the play in the school curriculum. On the other hand, the development of play in children with developmental disabilities has a different trend compared to children of typical population. Getting to know the development of play in children with developmental disorders, the use of play as a form of treatment directed at a child painted with positive emotions and empathy, the formation of a partnership relationship between parents and therapists undoubtedly stimulate the child's personal development. There is no doubt that learning through play is an effective way to properly stimulate early development and that their implementation in the school curriculum will facilitate the overcoming of everyday difficulties that children of typical population and children with developmental disabilities experience. Therefore, the aim of this paper is to emphasize the specificity of the development of play in children with developmental disabilities, as well as the importance of using the play in the educational system.

Key words: play, learning through play, parent, therapist, children with developmental disabilities