

Биљана Ј. Стојановић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 371.382-053.4
159.922.72.072-053.4
ИД БРОЈ: 188146444
Стручни рад
Примљен: 14. 6. 2011.
Прихваћен: 10. 10. 2011.

ЗНАЧАЈ СИСТЕМА ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА ЗА РАЗВОЈ ДЕЧЈЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ

Айсиџраќи: У овом раду анализирани су теоријске поставке о развоју перцепције код деце на раним узрастима и основне поставке о могућностима да се уз помоћ дидактичких игара утиче на овај развој. Перцепција је функција која се учи, што значи да се у њеном развоју може постићи више захваљујући васпитно-образовном процесу. С обзиром да у предшколском и раном школском узрасту игра представља специфичан начин учења деце и садржи изванредне формативне могућности, подробно смо објаснили и анализирали везу система дидактичких игара и могућност да се применом овог система утиче на развој перцепције. У раду је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја. Полазећи од претпоставки да је могуће усмерено делујући на начин и садржај дечје игре и изазвати напредак у развоју перцепције код деце, ствара се потреба да се научно утемеље и емпиријски провере услови тог развојног деловања.

Кључне речи: перцепција, дидактичке игре, дете, школа

УВОД

У предшколском и раном школском узрасту веома је важно омогућити прибављање богатих перцептивних искустава, јер стицање ових искустава и њихова мисаона прерада, уз упознавање вербалних ознака за појмове на којима ће се градити, одвојени су процеси, које треба ставити у међусобну функцију. Између развоја чулног опажања и општег развоја детета постоји повратна спрега. Она се огледа у чињеници да се путем опажања стиче чулно искуство, али и да на опажање утиче искуство које је дете прикупило и уобличио у систем представа и појмова о предметима, појавама и процесима у свету око себе. „То значи да ће смисао, који ће дете придавати опажењем, у највећој мери зависити од већ изграђених когнитивних структура од којих се састоји његово искуство, односно, да је опажање посредовано мишљењем, формулативним појмовима којима се иде у сусрет стварности“ (Каменов, 2008: 4).

Иако наука тек треба да одговори на питања у вези са тумачењем односа између перцептивног и општег развоја детета, подаци указују да се преко чула и те како може деловати на развој целовите личности детета, односно, да сметње у овом развоју могу успорити општи развој. Потврда о значају негована чулне перцепције код предшколаца долазе из млађих разреда основне школе, нарочито првог, у коме искуснији учитељи много пажње поклањају управо перцепцији, као основи на којој се могу градити способности и стицати знања школског типа. Има индиција да богато и разноврсно коришћење чула на разним узрастима, нарочито у играма брижљиво дидактички структурираним материјалима може значајно потпомоћи и интелектуални развој деце. Богата и разноврсна чулна искуства су незаменљива, нарочито у предшколском и раном школском периоду, када још нису развијени савршенији системи прибављања и прераде информација, иако задржавају своје место у когницији током читавог живота.

Перцепција је функција која се учи, што значи да се у њеном развоју може постићи више захваљујући васпитно-образовном процесу. Ако се све остави спонтаном развоју, његови домети биће далеко испод дечјих могућности, али и потреба које намеће живот у свременом свету у коме чулна осетљивост није изгубила ништа од свог значаја. Психолошка истраживања су показала да без одговарајућих вежбања опажање код деце остаје дуго површно и парцијално и не обезбеђује неопходну основу за општи умни развој, као и за успешно обављање разних делатности, односно, лакше и брже усвајање знања и вештина у почетним разредима основне школе.

У предшколском и раном школском узрасту, игра представља специфичан начин учења деце. Латентно искуство којим она располажу у игри се уобличава и претвара у сазнање. Међутим, за овај процес је још значајније то што игра омогућава да се обрасци понашања, као носиоци психичких потенцијала, трансформишу, па чак и да се јављају нови, чиме она учествује у развијању ових потенцијала. Ове трансформације омогућавају стално реструктурирање искуства и стварање нових комбинација и облика понашања, који се могу прилагођавати приликама. Због тога игра представља и специфичну вежбу способности комбинаторике, чији је резултат комбинаторичка флексибилност, коју Брунер сматра за највећу добробит игре (Брунер и др., 1976).

Према томе, игра садржи изванредне формативне могућности. Способности које се кроз њу стичу у раном детињству уграђују се у сложеније способности, које ће се развити у старијим узрастима, и представљају предуслове за њихово јављање. Да би се обезбедио овај континуитет између разних садржаја и облика игре и развојних карактеристика деце, што је услов васпитавања играма, потребно је да се у њима огледа одређен систем.

Као врста игре са правилима јавља се дидактичка игра, чија се специфичност огледа у њеној педагошкој усмерености. Поред тога што поседује сва општа својства игара, конституисана је тако да садржи интелектуалне активности ради потпомагања интелектуалног развитка. Систем дидактичких

игара представљају игре, пробране, обрађене и структуриране у флексибилан систем, који задовољава психопедагошке захтеве за њихово оптимално деловање на развој виших менталних функција.

Полазећи од претпоставки да је могуће усмерено делујући на начин и садржај дечје игре изазвати напредак у развоју перцепције код деце, ствара се потреба да се научно утемеље и емпиријски провере услови тог развојног деловања. Зато, васпитни систем треба да садржи један редослед операција и садржаја за акцелерацију и амплификацију развоја. Истовремено, његова главна одлика треба да буде еластичност, прилагодљивост и отвореност у односу на дечје потребе, интересовања и могућности. С обзиром на то да је у читавом менталном развоју, као и стицању одговарајућег когнитивног искуства, најважнија акција самог детета, треба створити такве услове који би подстицали активност на што вишем нивоу, уз неговање самосталности, оригиналности, поверења у сопствене снаге и изграђивање позитивне слике о себи. Значајан услов за одвијање активности детета претпоставља постојање структуриране образовне средине у којој ће дете наћи подстицаје за свој оптимални развој.

О активном учењу, које подразумева игру у којој је дете активно, говоре многи аутори. „Активно учење зависи од употребе-коришћења предмета из свакодневног живота, играчака, опреме и оруђа. Активно учење код деце почиње манипулацијом предмета, коришћењем свог тела и чула у сазнавању света. Манипулишући предметима дете стиче реалну слику о свету и разговара о томе са другим људима. Кроз ове типове конкретних искустава са материјалима и људима дете почиње да изграђује апстрактне појмове“ (Hohman and Weikart, 1995: 17).

Други аутори (Медоуз, Кешдан, 2000) сматрају да су теорије о томе како деца уче повезане са одговором на питање какво треба да буде васпитање и образовање.

Овакво схватање васпитања и образовања отвара велике могућности за деловање на развој перцепције која представља важну когнитивну функцију и има велику улогу у процесу сазнавања, под условом да се уважавају потребе детета и његове развојне карактеристике.

Већина психолога посматра игру у развојној линији са мишљењем и учењем, наглашавајући њену когнитивну функцију. „Међу њима посебно место заузима Пијаже, који игру схвата као асимилацију искуства детета у његову сопствену шему света, која је припрема за каснију акомодацију на овај свет. За њега је карактеристично да преко промена у начинима играња идентификује стадијуме дечјег интелектуалног развоја“ (Каменов, 2010: 34). На околност да у игри детета први пут долази до разилажења смисаоног и оптичког поља, као и на значај тог чина за развој апстрактног мишљења, указује Виготски: „У игри се дете учи да делује у спознатљивој, тј. мисаоној, а не очигледној ситуацији... независно од онога што види“ одређујући своје понашање смислом ситуације, полазећи од значења ствари“ (Виготски, 1971: 54).

Игри се даје предност у односу на друге образовне поступке и друге врсте наставних активности пре свега зато што подразумева акцију у којој дете комбинује операције, манипулише и експериментира како на физичким објектима, тако и на симболичком материјалу.

МЕТОДОЛОШКА ОБЈАШЊЕЊА

Циљ истраживања:

Кроз анализу теоријских поставки о развоју перцепције код деце на раним узрастима утврдити да ли постоје могућности да се уз помоћ дидактичких игара утиче на овај развој.

Задачи истраживања:

1. Дефинисање основних појмова истраживања;
2. Преглед владајућих ставова и схватања у литератури у подручју истраживања развоја перцепције и дидактичких игара;
3. Истраживања о значају система дидактичких игара за развој дечје перцепције на нашим просторима.

Методолошки приступ:

У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја.

1. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА ИСТРАЖИВАЊА

Ради прецизнијег одређења формулисаног проблема, на овом месту је потребно разјаснити термине **перцепција** и **систем дидактичких игара**.

Перцепција је сложена психичка функција која оспособљава организам да уз помоћ чулних органа прима, прерађује и организује чулне утиске и стиче сазнања о стањима и променама у својој околини. “Перцептивна организација представља процес у коме се из разноврсних чулних података стварају опажаји” (Нешић, 2006: 35). Она представља целовит одраз предмета, појава или процеса, који се не заснива само на непосредним информацијама прибављеним од чула већ на укупном претходном искуству стеченом у интеракцији са природном и друштвеном средином. „Ово искуство које служи за интерпретацију података до којих долазе чулни органи, подразумева у одређеној мери познавање и разумевање онога што се опажа, што значи да на перцепцију утиче и оно што појединац пројектује од свог претходног сазнања о томе“ (Каменов, 2008: 7). Развој опажања се, пре свега, огледа у томе што се усавшава и усложњава оперативна страна перцептивних процеса. То се изражава како у квалитету опажајних слика које све верније одражавају стварност, тако и у чињеници да начини упознавања са том стварношћу постају

све адекватнији потребама детета за деловањем. Осим тога, опажање постаје све сврсисходније, зависи од воље и намера детета, што се такође одражава у његовој ефикасности.

Поставка око које има највише слагања између разних теорија јесте поставка о томе да се дете развија кроз сопствену активност. Игра је зато централна активност детињства која, повезана са претходном, указује на изузетан значај игре у дечјем развоју. Тако се долази до идеје да је игром могуће плански и организовано утицати на развој менталних функција. Игра је врло сложена активност, уткана у све људске делатности. Њу одређује извесна оријентација у понашању играча и више карактеристика, од којих су најопштије: слобода, уз добровољно прихватање правила, издвојеност из свакодневног живота и ограниченост у времену и простору, непродуктивност и фиктивност. Као посебан облик игре постоје дидактичке игре које су, поред тога што поседују сва општа својства игара, конституисане тако да садрже интелектуалне активности ради потпомагања интелектуалног развоја. „Дидактичка игра представља ситуацију у којој се за дете јављају интелектуални проблеми које не може, или може само делимично, да реши на основу ранијих искустава. Напор који при том улаже у решавање, омогућен високом мотивацијом коју игра садржи, основна је полуга развојног деловања на интелигенцију“ (Каменов, 1989: 83). **Систем дидактичких игара** представљају игре које су одабране, обрађене и структуриране у одређен систем, који се усклађује са општим особеностима дечјег развоја, а избор игара и редослед њихове примене зависе од интелектуалних и афективних потреба, образовања које је дете стекло и когнитивног стила који је изградило.

2. ПРЕГЛЕД ВЛАДАЈУЋИХ СТАВОВА И СХВАТАЊА У ЛИТЕРАТУРИ У ПОДРУЧЈУ ИСТРАЖИВАЊА РАЗВОЈА ПЕРЦЕПЦИЈЕ И ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА

У овом делу приказаћемо најзначајније ставове о развоју перцепције и о улози дидактичких игара у развоју детета.

Пијаже сматра да интелигенција проиходи из оних акција које преображавају објекте и стварност, и да је сазнање, чији развој можемо да пратимо код детета, у суштини, последица активне и оперативне асимилације. „Насупрот томе, емпиристичка традиција, која је извршила огроман утицај на педагогију, сматра да је сазнавање нека врста копирања стварности, а тиме интелигенција води порекло из самог опажања. Чак и Лајбниц, који је устао у одбрану сензуализма, мада не прихвата да се форма појмова, судова и закључака изводи из „чула“, ипак сматра да њихов садржај потпуно проистиче из чула; као да у менталном животу постоје само сензације и разум... а не и акције. Да бисмо разумели развој детета, неопходно је, дакле, да испитамо развој опажаја... Опажање представља посебан случај сензо-моторних актив-

ности. Особено обележје опажања, међутим, састоји се у томе што оно зависи од фигуративног вида сазнавања стварности, док је акција у целини у суштини операциона и мења стварност“ (Пијаже, 1978: 133). Из тих разлога, он сматра да је веома важно одредити улогу опажања у интелектуалном развоју детета у односу на развој акције или развој операција које произлазе из акција током потоњих интериоризација и структурација. Свест, према Пијажеу, не добија готове психичке садржаје преко чула, па се, према томе, не може говорити о утисцима које добијамо гледањем као довољним изворима сазнања. Релативна адекватност перцепције предмета је у ствари „резултат, не једног непосредног контакта, већ једног конструкторског процеса у току којег субјект тежи да употреби своје некомплетне информације, и делимично деформисане и нејасне, да би их ујединио у један систем који довољно одговара својствима предмета: дакле, до тога се не долази другачије него посредством једне симултане, кумулативне и корективне методе, која је на терену перцепције заснована на процесу децентрације или координације сукцесивних центрација, имајући за ефекат да коригује деформације везане за сваку од њих“ (Piaget, 1961: 452).

За боље разумевање процеса опажања нарочито је важна поставка према којој перцепција далеко превазилази чулно и непосредно дато. С. Лангер уводи појам „апстрактивног или интелектуалног виђења“ које у подацима што их прибављају чула занемарује све осим извесне форме утеловљене у њима, а његов први производ је „дословно сазнање, апстраховано поимање ствари, с којим су повезане као примери. Такво виђење је, само по себи, процес формулисања; наше разумевање видљивог света започиње у нашим очима. Као његов резултат настаће здање људског знања које се указује пред нама, не као огромна збрка извештаја чула, већ као склоп чињеница које су симболи и закона који су значење тих симбола“ (Лангер, 1967: 65).

Још је Коменски указивао на важност развијања перцепције код деце на раним узрастима. Он инсистира на очигледности уводећи „златно правило дидактике“, према коме приликом перципирања појава треба ангажовати што више чула. Међутим, Коменски се не зауставља само на чулном опажању, већ тражи и прераду опаженог, размишљање о њему и вербализовање.

Када се говори о важности васпитања чула, као важног васпитног задатка, свакако треба поменути Фребела, творца првог система предшколског васпитања. Код њега налазимо сензорне вежбе, јер он сматра да су појаве и збивања на које дете наилази у својој околини главно средство његовог развоја. Међутим, оне саме по себи представљају један хаос који утиче конфузно и несистематски на његов развој. Издвојити ове појаве и збивања да би их наново средили у нешто врло хармонично и корисно за дете је, за Фребела, најважнији задатак васпитања (Michelet, према: Каменов, 2008: 27). Приметна је код Фребела антиципација идеје о структурираној средини, као и увиђање потребе да се дечја чула ангажују на одговарајући начин, као и да се успостави веза између онога што прибављају чула и најапстрактнијих

идеја које се на тај начин откривају деци (на пример, лопта је симбол савршенства и бесконачности).

Примену сензорних вежби у формативне сврхе наилазимо и код Ж. Итара, који је заједно са Ж. Ж. Русоом добро схватио корист од васпитања чула, али он под утицајем филозофије сензуализма, не обраћа пажњу на оно што се са чулним утисцима даље збива у духу, тако да је своју методику свео на вежбање чула и јачање пажљивости, не успевајући да дубље утиче на интелектуалне функције. (Каменов, 2008). Сегуен је наставио рад Итара и он је сматрао да сензорно васпитање јесте основа без које је прерада идеја незамислива, али та прерада неће бити могућа без индукције, дедукције, компарације и примене онога што је сазнато опажањем. Због тога је припремио материјал којим није настојао само да омогући стварање представа, него да обезбеди развој мишљења помоћу манипулисања, кроз слободну и индивидуалну употребу.

М. Монтесори је читав развој детета схватала пре свега као сензорни развој, због чега је цело васпитање усмерила на култивисање дечјих чула. Њен материјал је имао првенствени задатак да подстиче сензо-моторну активност, чиме је веровала да понајвише доприноси умном развоју (Каменов, 2008). Пошавши од васпитања чула, Монтесори је повезивала, најбрже што је било могуће, говор са манипулисањем предметима, приближивши се на тај начин интелектуалном васпитању које је схватала у најужој повезаности комбинација перцепције са моторичким процесима. Дете, по њеној концепцији, треба да буде изложено великом броју утицаја разноликих подстицаја. Веровала је да ће помоћу припремљеног рада и средине повећати сензитивност деце тако да постану експерти за класификацију.

На сличан начин М. Доналдсон посматра перцепцију. По њеном мишљењу развоју перцепције погодују сви поступци којима се доприноси превазилажењу ограничења у дечјем мишљењу, посебно синкретизма, везаности за појединачно које се опажа, непрецизне одређености појмова и недостатака логичке координације међу њима. „Потребно је учити да се властитим мишљењем управља на нове, ванконтекстуалне начине, ослобођене старих веза које истовремено подржавају и спутавају“ (Доналдсон, 1982: 110).

Превазилажење конкретности дечјег мишљења, формирање појмова, усвајање термина за њихово именовање, као и других знакова за представљање стварности, доводи до конфликта између *иконичкој* и *симболичкој* начина представљања. Да би дете могло да користи информације које добије из средине, оно ствара посреднике између себе и света заузимајући све већу дистанцу у простору и времену у односу на непосредно дато. Брунер је описао три врсте таквог представљања: акциону, иконику и симболичку реперезентацију. Он каже да је за постизање конзервације потребно превазилажење онога што се тренутно опажа као услов одржања инваријантности. На основу инваријантности дете почиње схватати да ствари имају сталан идентитет ван идентитета који су стекле због неке акције извршене на њима. Временом дете прелази с једне представе о свету, стечене кроз акцију (акциона репрезен-

тација) на представу засновану претежно на изгледу ствари (иконичка репрезентација). После тога, оно почиње да схвата сталност ствари без обзира на промене изгледа, што значи да је конструисало један стабилнији модел свега карактеристичан за симболичку репрезентацију (Брунер, 1972а).

К. Ками препоручује организовање перцептивних активности, истичући потребу отклањања пасивности визуелне перцепције стављањем детета у ситуацију да активно конструише просторну конфигурацију. Значајно је да ће дете тако учвршћивати менталну слику која ће олакшавати визуелну дискриминацију (Ками, 1971а).

Када говоримо о различитим схватањима дечје игре, свакако треба поћи од *когнитивне теорије* дечје игре за чије представнике је карактеристично да игру посматрају као специфичну сазнајну делатност, која је од највећег значаја за развој симболичких функција. Пијаже тумачи игру у функцији развоја когнитивних способности, пошто, по његовом мишљењу, исти фактори који одређују интелектуални развитак одређују и развитак игре. Тако је игра феномен који прати развој интелектуалних функција и рефлектује главне карактеристике појединих етапа. Пијаже сматра да је дечја игра један процес образовања симбола као посредника између човека и стварности. Игра је управо она дечја активност у којој код њих настају системи симбола. Правећи разлику између дечје имитације и дечје игре, Пијаже читав развитак детета тумачи кроз два комплементарна процеса: процес акомодације и процес асимилације, који је у свом чистом облику игра. Укратко, за њега је игра примена образаца стечених имитацијом на нове ситуације.

У вези са когнитивним теоријама дечје игре, треба поменути и допринос Виготског, који сматра да је игра практична машта, или машта у дејству, па према томе и пут да дете осмисли емоције и вреднује своје друштвено искуство, односно начин сазнавања. Дете се креће, напредује кроз активност игре, и због тога Виготски игру назива „водећом активношћу“, односно детерминирајућом у односу на његов развитак (Виготски, 1971). „Функција игре у развоју детета је двојака: развој сазнајних функција и развој воље. Основна функционална вредност игре је што ослобађа дете ситуационе везаности... у игри се први пут јавља разилажење смисаоног и оптичког поља... У игри се дете учи да делује у спознатљивој, мисаоној а не очигледној ситуацији, ослањајући се на унутрашње тенденције и мотиве, а не на мотиве и побуде које полазе од ствари“ (Виготски, 1971: 54–55). Перцепција, том приликом, постаје генерализована и односи се на битно, на значење ствари, без обзира на оно што се види. Чињеница да се ствара замишљена ситуација, с гледишта развитака разматра се као пут за развијање апстрактнијег мишљења. Пијаже се у схватању игре разликује од Виготског по томе што сматра да се игра одвија само на субјективном плану (пратећи развој на објективном плану, као његов негатив и узредна делатност у том развоју), док Виготски каже да је игра директно укључена у развој детета, и представља једну од етапа когнитивног развитака.

И психолози *московске школе* посматрају игру у развојној линији са мишљењем и учењем, истичући њену когнитивну функцију. „Игра се разматра као историјски настао вид дечје делатности, која репродукује деловање одраслих и односе међу њима, усмерене ка сналажењу и упознавању предметне и социјалне стварности“ (Болдирев, према: Каменов, 2010: 58). Код ових аутора разрађен је појам „водеће активности“ и истакнуто схватање да психички развој у великој мери зависи од услова и природе активности коју обавља субјект одређеног узраста. На сваком квалитативно својеврсном узрастном ступњу развоја доминантан значај заузима један од водећих облика активности који одређује начине усвајања, а у извесном смислу такође и природу и обим садржаја који се усвајају. Такав водећи облик активности за ране узрасте јесте предметна манипулација, за предшколске узрасте игра, за школске учење.

Мноштво аутора указује на тесну повезаност између развоја симболичких игара и развоја мишљења детета. С једне стране у игри се одражава структура мишљења, а с друге, мишљење се формира кроз игру.

3. ИСТРАЖИВАЊА О ЗНАЧАЈУ СИСТЕМА ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА ЗА РАЗВОЈ ДЕЧЈЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ НА НАШИМ ПРОСТОРИМА

Постоји више истраживања у нашој земљи која су се бавила овим проблемима (Бркић, Добрић, 1984; Нешић, 2000; Каменов, 2008; Вуловић, 2011 и др.). Међутим, док су одређени аутори истраживали развој перцепције код деце предшколског или школског узраста, други су одвојено испитивали феномен дечје игре и њен утицај на развој деце, осим Е. Каменова, који је испитивао утицај система дидактичких игара на развој дечје интелигенције. Поред тога што су ова два феномена – систем дидактичких игара и развој перцепције код деце – испитивана засебно, истраживања и њихови резултати су се углавном тумачили са психолошког аспекта. Други разлог за избор ове теме садржан је у чињеници да перцептивна искуства представљају основу за развој мишљења и општег развоја и да су предуслов успешног учења. Зато је важно на који начин ће бити организован васпитно-образовни рад у школским условима. Наиме, наопходно је да се у процесу образовања деце чињенице преводе на перцептивни облик представљања, као и да се чешће организују сазнајне активности у којима ће преовлађивати опажање у конкретним ситуацијама и непосредној делатности.

С друге стране, иако су психолози и педагози свесни значаја игре у развоју детета, ипак се игри не поклања довољно пажње иако она представља важно формативно средство у васпитно-образовном раду и основна је активност детета на раним узрастима. Посебно је значајно одредити улогу игре у раном школском узрасту и учинити је значајним чиниоцем учења и развоја.

Полазећи од дечје потребе да сазнаје својим чулима, организоване перцептивне активности су од посебног значаја за њихов целокупни развој. Образовање деце првог разреда основне школе подразумева организовање сазнајних активности путем опажања, у конкретним ситуацијама. Богата и разноврсна чулна искуства подстичу когнитивни развој детета, па тако и развој способности да опажају и схваћају простор и просторне односе, да извршавају логичке операције на конкретним предметима и појавама, да развијају појмове о геометријским облицима у равни и простору, да опажају и схваћају мере, мерење и временске односе (Добрић, 1979, Каменов, 1999, Шаин, 2005). Поменута чулна искуства се временом прерађују у свести детета и устаљене практичне активности прерастају у мисаоне, којима дете у наредном ступњу развоја овладава, без потребе извршавања практичних радњи. Стога се интериоризација практичних радњи сматра једним од основних механизма развоја и васпитања деце на раном школском узрасту.

Истраживања су потврдила да правилно култивисана дечја игра подстиче развој њихових менталних способности и убрзава процес преласка на виши ниво менталног развоја, посебно када је реч о дидактичким играма (Каменов, 2008). У прилог овој констатацији иду могућности примене различитих врста варијанти игара за децу, које подстичу развој поменутих способности, а чија је применљивост и ефикасност у пракси потврђена (Марковић и сарадници, 2000, Стојановић и Трајковић, 2009).

Ове чињенице су веома битне, јер деца која полазе у школу још увек имају изражену потребу за игром. Ову констатацију не можемо занемарити у организацији наставних активности. Истраживања савремених аутора потврђују да учење кроз игру и на млађем школском узрасту представља ефикасан начин усвајања знања и његовог трансфера у овим ситуацијама (Dryden & Vbs, 2004; Izrael & Buzan, Kopas-Vukašinić, 2006).

Увидом у *Наставни план и програм за први и други разред основног образовања и васпитања* (2010), тачније програмске задатке за област математичких појмова, утврдили смо да су присутни садржаји којима се развија перцепција деце кроз игру или игролике активности. Ипак се поставља питање да ли су у довољној мери примењене дидактичке игре и на који начин се оне реализују у раду са децом првог разреда основне школе.

ЗАКЉУЧАК

Васпитање и образовање детета на раном школском узрасту има својих специфичности условљених, пре свега, његовим узрастним карактеристикама, којима је у великој мери одређен његов положај у друштву, односно у процесу васпитања и образовања. Ове карактеристике одређују значај васпитања у раном детињству приликом кога се морају узимати у обзир законитости развоја у том периоду, без чега нема ни успешног васпитно-образовног деловања на њега, односно одговарајуће подршке.

Чињенице које су наведене у раду иду у прилог тврдњама да је могуће конституисати и применити у пракси школских установа такав систем дидактичких игара који ће сачувати суштинске карактеристике дечје игре и поред њихове педагошке обраде, у коме ће бити неговано дивергентно и стваралачко мишљење паралелно са конвергентним мишљењем и упознавањем логике одраслих, чија правила неће изазвати код деце ригидност и функционалне фиксације, већ ће бити подстицај за трагање за оригиналним решењима.

Дете на раном школском узрасту није у стању да утиске које му прибављају чула прерађује, тумачи и складишти као одрасли, искуство које стиче на тај начин није уобличено, нити континуирано. Последица тога је да се много од овог искуства губи из памћења, односно да се деца често не сећају онога што је битно, већ само неважних детаља. Зато је неопходно да се у процесу њиховог образовања, чињенице преводе на перцептивни облик представљања, као и да се чешће организују сазнајне активности у којима ће преовлађивати опажање у конкретним ситуацијама и непосредној делатности. То, међутим, не искључује могућност да дете, нарочито на млађем школском узрасту, уз помоћ одраслог преводи своја чулна искуства на вербални, односно концептуални план, као и да усваја нека уопштенија и апстрактнија знања и развија логичко расуђивање. У тим процесима незаменљиву улогу има игра.

ЛИТЕРАТУРА

Bruner (1972): Jarome Bruner, *The Relevance of Education*, London: George Allen and Unwin.

Брунер (1976): Цером Брунер, „Процес образовања“, *Педагогија*, Београд, број 2–3, стр. 275–321.

Валон (1959): Хенри Валон, *Од чина до мисли*, Загреб: Напријед.

Виготски (1971): Лав Виготски, „Игра и њена улога у психичком развојку детета“, *Предшколско дете*, 1974/4, Београд, стр. 48–61.

Вуловић (2011): Ненад Вуловић, *Примена метода активне учења на диференцираним садржајима теорије у истраживачкој настави математике* (докторски рад), Јагодина: Педагошки факултет.

Добрић (1979): Недељка Добрић, „Развијање почетних математичких појмова у предшколским установама“, Београд: Педагошка академија за образовање васпитача у Београду.

Добрић, Бркић (1984): Недељка Добрић, Петар Бркић, *Развијање опажања и схватања играча код предшколске деце*, Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда.

Доналдсон (1982): Маргарет Доналдсон, *Ум дете*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Dryden & Vos (2004): Gordon Dryden and Jeannette Vos, *Револуција у учењу: како променили начин на који сви учи*, Београд: Тимграф.

Izrael & Buzan (1991): Лара Израел и Тони Бузан, *Моћ гечјеј ума: њосијаније теије на брзакa*, Београд: Финеса.

Каменов (1989): Емил Каменов, *Интелиектуално васпишање кроз иру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов (1999): Емил Каменов, *Предшколска педагогија*, књига прва, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов (2008): Емил Каменов, *Мудроси чула, 1. гео, Игре за развој оијажања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов (2010): Емил Каменов, *Мудроси чула, 2. гео, Развијање гечје интелиенције*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ками (1971): Констанс Ками, „Педагошке импликације Пијажеове теорије: разлике у односу на друге теорије и савремену образовну праксу“, *Предшколско геше*, 1971/4а, стр. 406–415.

Копас-Вукашиновић (2006): Емина Копас-Вукашиновић, „Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста“, *Зборник института за педагошка истраживања*, XXXVIII, 1 (174–189).

Лангер (1967): Сјузан Лангер, *Филозофија у новом кључу*. Београд: Просвета

Марковић (2000): Мирјана Марковић и др., *Корак њо корак, 2. гео*, Београд: Креативни центар.

Медоуз, Кешдан (2000): Сара Медоуз и Ашер Кешдан, *Како њомоћи гечји да уче*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Нешић (2000): Благоје Нешић, *Развијање ѡерцејивних сијособности ученика*, Ниш: Филозофски факултет.

Нешић (2006): Благоје Нешић, *Развојне и ѡрансферне ѡромене у ѡримарним менијалним сијособностима ученика*, Ниш: Филозофски факултет.

Piaget (1961): Jean Piaget, *Les mécanismes perceptifs*. Paris: PUF.

Пијаже, Инхелдер (1978): Жан Пијаже, Бербел Инхелдер, *Интелиектуални развој гечјејта*, Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.

Стојановић, Трајковић (2009): Биљана Стојановић, Пеђа Трајковић, *Маѡемаѡика у гечјем врѡићу*, Нови Сад: Драгон.

Hohmann, Weikart (1995): Mary Hohmann and David P. Weikart, *Educating Young Children: Active Learning, Practices for Preschool and Child Care Programs*. Publication of the High/Scope Press, 1995.

Шаин (2005): Мара Шаин, *Сојсѡвеним искусијвом до знања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Biljana J. Stojanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE SIGNIFICANCE OF THE SYSTEM OF THE DIDACTIC GAMES FOR THE CHILDREN'S PERCEPTION

Summary: In this paper we analyze the theoretical assumptions about the perceptual children's development in the very early age and also we analyze the possibilities to make an influence on a child's development by using didactic games. The perception is the function that is learned which means that in its development we may accomplish even more thanks to the educational and the upbringing process. Concerning the fact that in the early preschool and the early school age, the game represents the specific way of children's learning and possesses the remarkable formative possibilities, we have explained and analyzed the connection of the system of didactic games and the possibility to influence the development of the perception in this way. In the paper we have used the descriptive method and the content analysis.

Key words: perception, didactic games, a child, school