

Јасна М. Максимовић*
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Шпела С. Голубовић*
Универзитет у Новим Саду, Медицински факултет

УНИВЕРЗАЛНИ ДИЗАЈН И ПРИСТУПАЧНОСТ ИГРЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОКРУЖЕЊУ

Апстракт: Захтев за приступачношћу и доступношћу различитих игровних активности знатно одређује квалитет ране инклузије деце са сметњама и тешкоћама у развоју. Приступачност игре у инклузивном окружењу, поред прилагођавања простора и игровних садржаја различитим потребама деце, у великој мери се постиже и применом начела универзалног дизајна који позива на признавање и пружање услуга људској разноликости. Универзални дизајн се у основи дефинише као дизајн производа и окружења употребљивих за све људе, без потребе за прилагођавањем или специјализованим дизајном, али се његов концепт последњих деценија проширио на све аспекте друштвеног живота. У овом раду се, након разматрања важности игре за свеукупни развој детета, анализирају карактеристике игре деце са сметњама и тешкоћама у развоју и карактеристике игре у инклузивном окружењу, а затим се указује на основне смернице у примени универзалног дизајна у креирању и повећању приступачности игре и инклузивних игралишта.

Кључне речи: *игра, приступачност, деца са сметњама, инклузија, универзални дизајн.*

УВОД

Право све деце на игру садржано је у *Конвенцији Уједињених нација о правима детета* која је усвојена на Генералној скупштини Уједињених нација 1989. године, а ступила на снагу у септембру 1990. године. Ова Конвенција садржи низ чланова који су посебно релевантни за приступ и искуство деце у локалном окружењу и игри. Тако члан 31 гласи „државе уговорнице признају право детета на одмор и разоноду, на играње и рекреативне активности примене узрасту детета и на слободно учешће у културном животу и уметности”, а

* jasnamaximovic@gmail.com

* spela.golubovic@mf.uns.ac.rs

члан 23 „државе уговоренице признају да дете са менталним или физичким недостацима треба да ужива у пуном и пристојном животу, у условима који гарантују достојанство, промовишу самопоуздање и олакшавају активно учешће детета у заједници” (према: Woolley With, Armitage, Bishop, Curtis, Ginsborg, 2006: 304). Истраживања нам говоре да за мало дете игра није „само игра” (Lifter, Mason, Barton, 2011: 295) да није само право или правно питање, већ је кључни део овладавања развојем и усвајања физичких, друштвених и интелектуалних вештина (Yantzi, Young, McKeever, 2010).

Игра је природна активност раног детињства и као таква представља базу за различите програме предшколског васпитања и образовања. По свом одређењу, она може бити слободна, односно ослобођена било каквих правила или фиксна, одређена строгим правилима. Такође може бити пасивна и активна, може се проводити самостално или у друштву, односно деца како се развијају мењају своје преференције, почевши од самосталне игре до игре са групом вршњака (Eberle, 2014). Многи аутори су указали на значај игре за дечији когнитивни и емоционални развој (Goswami, 2015; Kamenov 2009; Petrović-Sočo, 2013; Whitebread, Coltman, Jameson, Lander, 2009) или су описали развој и карактеристике дечије игре од раног детињства до предшколског узраста (Yawkey & Pellegrini, 2018). Студије су откриле присуство квалитативно различитих играчких активности од детињства до предшколског периода, пружајући доказе о развојном низу у игри. Резултати су показали да се промене у игри дешавају са развојем и да се те промене могу операционализовати и регистровати (Lifter et al., 2011).

Играње са другом децом утиче на начине на који се деца међусобно повезују, формирају групе и осећају се као део групе или део своје локалне заједнице. Када се деца играју, користе свој језик, правила и вредности, а игра им помаже да развију сопствене идентитете (Casey, 2010; Ginsburg, 2007, према: Gleave & ColeHamilton, 2012). Дете се креће, напредује кроз активност игре, и због тога Виготски игру назива „водећом активношћу”, односно детерминишућом у односу на његов развој (Vigotski, 1971, према: Максимовић и Јаблан, 2011). Листа развојних подстицаја који се остварују кроз игру је садржајна и широка: правилан физички развој (развој мишића и складан развој свих делова тела); вентил за вишак енергије; искуство давања и примања и жеља за социјалним контактима; учвршћивање осећања самопоштовања и стабилизација слике о себи; морални развој и мноштво других карактеристика. Недостатак игре има супротне и негативне ефекте који резултирају децом која имају „слабије способности у моторичким задацима, нижи ниво физичке активности, лошију способност суочавања са стресним или трауматичним ситуацијама и догађајима, лошију способност да процене и управљају ризиком, и лошије социјалне вештине, што доводи до потешкоћа у преговарању о друштвеним ситуацијама, као што је решавање сукоба и културних разлика, са резултирајућим негативним утицајима на друштво” (Woolley With et al., 2006: 305). Игра као развојни механизам дакле нема алтернативу тако да је могућ-

ност да се играју са својим вршњацима и за децу са сметњама у развоју од изузетне важности (Вукашиновић-Копас, 2006; Woolley With et al., 2006).

ИГРА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Због природног контекста који игра пружа разне процене, ране интервенције, наставни планови и програми, инклузивни програми и сл. користе активности игре за постизање широког спектра развојних циљева (језичких, моторичких, друштвених) како код деце типичног развоја тако и код деце са сметњама и тешкоћама у развоју (Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch, McClure, 2011). Истраживање игре последњих деценија пружило је опсежне доказе о важности игре за процену и интервенцију у оквиру ране инклузије деце са сметњама. Игра је важна из три главна разлога: (а) повећава вероватноћу смештаја и учења у природним, инклузивним, мање рестриктивним окружењима; (б) прилагодљива је и може се користити у више окружења као контекст за уграђивање интервенције, увежбавање нових вештина (нпр. симболичко размишљање, моторичко планирање), спровођење аутентичних процена и пружа могућности за друштвени и комуникативни интерактивни рад (ц) има предиктивну вредност за комуникацијске и друштвене вештине (Lifter et al., 2011).

Игра и карактеристике игре деце са сметњама и тешкоћама у развоју били су у предмет истраживања одређеног броја радова. Једна група радова бави се развојним карактеристикама и игром као обликом стимулације и партиципације ове деце (Driscoll & Carter, 2009; Lifter, Ellis, Cannon, Anderson, 2005; Максимовић и Јаблан, 2011; Vig, 2007; Westby, 2000) док је у другој групи фокус на карактеристикама игре код деце са одређеним обликом сметње или тешкоће у развоју (Celeste, 2006; De Campos, Rocha, Cicuto & Savelsbergh, 2010; Ђурић-Здравковић, Јапунца-Милисављевић, Милановић-Доброта, Банковић, 2019; Hartman, Houwen, Scherder, Visscher, 2010; Patry & Horn, 2020; Stanley & Konstantareas, 2007; Richardson, 2002; Tamm & Skär, 2000). Након анализе ових радова могу се извести одређени закључци. Прво, док је за децу типичног развоја игра спонтани облик развоја који није неопходно посебно подстицати, код деце са сметњама у развоју постоје бројне унутрашње и спољашње баријере које отежавају активирање овог важног развојног механизма. Друго, како деца са сметњама у развоју могу показати обрасце игре јединствене за одређене развојне проблем, посматрање њихове игре побољшава процес идентификације њиховог развојног статуса и може послужити као значајна дијагностичка процедура у одређивању и перцепцији развојних интервенција на раном узрасту.

Деца у игри користе своје тело и чула да истражују и уче, а деца са сметњама у развоју често ове алате различито користе како би истражили средину, организовали је и прилагодили је својим способностима и потребама.

Тако се играчке вештине деце која су слепа или имају значајна оштећења вида, у већој или мањој мери, разликују од вештина деце која виде. Разлике се пре свега огледају у ограниченом понашању у игри и отежаним друштвеним интеракцијама, односно у стицању и испољавању социјалних компетенција (Celeste, 2006). Играјући се са различитим предметима деца са оштећењем вида их истражују држећи их уз тело, трљајући их о лице или очи, или гризући или лижући предмете. Можда неће пустити играчке, јер их је тешко пронаћи поново. У поређењу са децом која виде, мала деца која су слепа више се баве физичким манипулацијама и понављајућим или стереотипним играма, показују мање спонтану игру, ретко анимирају лутке или животиње и показују кашњења у развоју симболике и игре улога. Тростер и Брамбирг (Troster & Brambring, 1994, према: Максимовић и Јаблан, 2011) карактеристике и специфичности игре ове деце описују као: ређе истражују околину и окружење; у односу на вршњаке типичног развоја ређе се спонтано играју; више воле играчке које производе звук; избегавају експлоративне игре, када треба да се укључе у интеракцију са друговима, окрећу се интеракцији са одраслима и сл. Млађа слепа деца често проводе непропорционално велику количину времена играјући се сама или не радећи ништа.

И код деце са интелектуалним сметњама често срећемо тешкоће у развоју моторике као и смањену способност разумевања правила игре. Перцептивно-моторни дефицити код ментално ретардиране деце, ограничавају њихову могућност обраде информације. Обрада информације је знатно спорија и једноставнија (Hartman et al., 2010). Ови дефицити се директно одражавају на сам квалитет покрета и организовање моторних активности, што ову категорију хендикепираних чини неспретнијим, у односу на децу просечне интелигенције. Та неспретност се манифестује при одевању, манипулативним активностима, у игри, раду и комуникацији са другима. Са развојем детета игре постају сложеније, маштовитије, захтевају веће учешће, имају све значајнију социјалну компоненту, па је разумљиво због чега постоје значајне разлике у начину на који се игра дете са интелектуалним сметњама у односу на дете просечних или веома развијених способности. Истраживања указују на често присуство ниског нивоа интеракције у игри, ометања или чак искључености из игре деце с интелектуалним сметњама (Бројчин и сар., 2011), као и на то да су ова деца мање окупирана структурисаном игром и да ређе користе игре претварања у односу на децу типичног развоја (Barton, 2015, према: Ђурић-Здравковић и сар., 2019).

И код деце са дијагнозом аутизма је учење и вежбање различитих вештина кроз игру отежано. Тешкоће са језиком, друштвеним вештинама, па чак и разумевањем одговарајуће употребе играчака и предмета дефинишу карактеристике детета са аутизмом (American Psychiatric Association, 2013; Jarrold, 2003, према: Patry & Horn, 2020). Истраживање је показало да она често имају кашњења и разлике у игри, тако да је игра или потпуно одсутна, или је одложена, као и да нема потребну сложеност и варијације у свом садржају (Stanley & Konstantareas, 2007).

Там и Скар (Tamm & Skär, 2000) су методом интервјуа и посматрања током игре десет испитаника са дијагнозом церебралне парализе, узраста од 6 до 12 година, дошли до закључка да су ова деца најчешће искључена из игре са вршњацима или да су укључена онда када је то неопходно да би игра успела. И Ричардсон (Richardson, 2002) у својој студији проналази да деца са телесним сметњама недостају вештине у започињању и одржавању интеракција са вршњацима. Он закључује да се ови недостаци, поред реалних физичких ограничења који их искључују из активности, могу приписати и „потешкоћама у читању друштвених знакова, недостатку знања о одговарајућим начинима укључивања других у интеракције и недостатку искуства из стварног живота за обогаћивање друштвеног или играчког искуства. Учесталост са којом су се укључивали у подржаване друштвене интеракције са одраслима можда је умањила њихове могућности да се укључе у развојно прикладније интеракције са вршњацима” (Richardson, 2002: 302). Налази показују да деца са мешовитим специфичним поремећајима развоја, која имају бољи квалитет социјалних вештина, мање ометају игру и имају мање скорове при процени искључености из игре (Ђурић-Здравковић и сар., 2019).

Деца са сметњама у развоју најчешће нису у стању да покажу социјалну компетентност у контакту са друговима, што води ка томе да се најчешће сама играју. Ова деца примају мање позитивних одговора на сопствене социјалне напоре или покушаје да остваре социјалне интеракције, а као резултат тога показују и мање интересовања за своје другове типичног развоја. С друге стране, вршњаци их ретко позивају на забаве и најмање су пожељни као партнери у игри (Celeste, 2006).

ИГРА У ИНКЛУЗИВНОМ ОКРУЖЕЊУ

Процес укључивања у било које инклузивно окружење, па и оно које се односи на игру, подразумева прилагођавање окружења детету, уместо очекивања да се дете уклопи у постојеће окружење. Инклузивна пракса почиње претпоставком да „сви припадају окружењу” и према томе, друштво мора пронаћи начине да окружење учини добродошлим, конструктивним и продуктивним за све (Reid & Valle, 2004: 466, према: Burke, 2013). С друге стране, висококвалитетна инклузија препознатљива је и по постојању активности подржавања и подстицања вршњачких интеракција и социоемоционалног развоја све деце, из чега произилази да је креирање инклузивног окружења питање неговања развојно примерене праксе која се ослања како на адекватно физичко окружење тако и на адекватне интерперсоналне односе унутар тог окружења. Бајси, Скинер и Грант (Buysse, Skinner, Grant, 2001) су у свом истраживању утврдили две критичне тачке квалитета инклузивног окружења: (1) осигурање адекватног програма (осигуравање различитих материјала и играчака, укљученост деце у планирање и бирање активности и материјала, равномерност активности и одмора и сл.); (2) адекватни поступци према деци

(однос деце и одраслих, интегрисање терапије или специјализованих поступака у свакодневне активности, организовање окружења које одговара на потребе сваког детета и сл.). И други аутори се слажу да је за стварање инклузивног окружења најзначајније подстицати рану инклузију, односно креирати такво окружење које ће омогућити социјалну интеракција деце са сметњама и тешкоћама у развоју и њихових вршњака типичног развоја на што ранијем узрасту и на принципима равноправности и узајамности (Nutbrown, Clough, Atherton, 2013; Одовић, Парезанин, Арсић, 2017).

Рана инклузија се односи на време када предшколска деца потребу за специјалном едукацијом или сличном подршком добијају док су у потпуности укључена у предшколски васпитно-образовни систем са типичним вршњацима истог календарског узраста. Облици организованости деце са сметњама у развоју у инклузивном окружењу могу да буду различити, од сервиса, преко приватних обданишта, центара дневне или породичне неге, до јавних предшколских васпитно-образовних установа (Power-deFur & Orelove, 1997, према: Сакач и Марић, 2016: 96). Ипак, „да би учествовала у игровним и друштвеним активностима са типичним вршњацима, многа деца са сметњама и тешкоћама у развоју захтевају и технолошку и људску подршку, у приступачним и погодним окружењима” (Yantzi et al., 2010: 65). Она неће аутоматски научити интеракцију са вршњацима, па су неопходне планиране интервенције од којих су најважније оне које подразумевају инклузивну игру (McConnell, 2002). Академска литература сугерише да је пружање деци „инклузивних простора” за заједничку игру важан први корак у исправљању дискриминације, маргинализације и искључености” (Yantzi et al., 2010: 76). Док се за типичну децу искљученост из одређених облика игровних активности може компензовати у другим сегментима активности, искуство деце са сметњама у развоју и њихових родитеља указује да се маргинализација на коју наилазе у различитим просторима за игру снажно одражава и на њихова шира социјална искуства (Wooley et al., 2006). Истраживање је потврдило чињеницу да укључивање деце са сметњама у развоју у вршњачку игру зависи како од самог детета и његовог узраста, личности и природе оштећења тако и од вршњака и њихових ставова. Налази су у складу са тврдњом да деца раде на сопственој социјализацији, као и да начин на који се деца са сметњама примају и како се осећају у игровном окружењу игра кључну улогу у томе да ли сматрају да тамо припадају (Yantzi et al., 2010).

Инклузивни контексти игре могу се дефинисати као простори у којима су деца са и без инвалидитета у могућности да се заједно баве слободним временом (Jeanes & Magee, 2012). Инклузивни контексти пружају окружење у којем деца са инвалидитетом могу постићи циљеве, бити активни учесници и имати аутономију и избор над својим слободним искуством. Укључивање је основни принцип у сваком приступачном окружењу и требало би да подржи појам заједничке игре и приступа окружењима уопште (Nind & Seale, 2009, према: Burke, 2013). Истраживање Вули и сарадника (Wooley et al., 2006), које се бавило могућностима укључивања деце са сметњама у развоју на шест

школских игралишта у Јоркширу у Енглеској, показало је да су деца са и без оштећења била укључена у различите врсте игре на игралиштима. Такво укључивање омогућила су сама деца са сметњама у развоју својом фокусираношћу и жељом да учествују; коришћење дечије опреме за инвалиде; прилагођавање игре од стране вршњака и стварање различитих могућности за игру, било од стране деце са сметњама у развоју или од њихових вршњака.

Аутори Прелвиц и Скар (Prellwitz & Skar, 2007), са циљем да стекну увид у то како из дечије перспективе изгледа могућност коришћења игралишта за укључивање у креативну и друштвену игру, су у свом истраживању интервјуисали двадесеторо деце са различитим нивоом способности. Открили су да за типичну децу игралишта служе као „референтна тачка”, изазивају њихове физичке способности и пружају им прилику за друштвену интеракцију и играње улога. За децу са физичким оштећењима игралишта су пружала „ограничену приступачност, употребљивост и нису подржавала интеракцију са вршњацима” (Prellwitz & Skar, 2007: 144). Аутори наглашавају важност, како су артикулисали учесници њиховог истраживања, да се игралишта користе не само за физичку игру већ и као „место сусрета где се одвија игра и друштвена интеракција” (Prellwitz & Skar, 2007: 153).

Инклузивно или приступачно игралиште требало би деци са сметњама и тешкоћама у развоју да понуди прилику за игру, могућност учешћа са другом децом и начин да они и њихови родитељи буду укључени у обликовање своје заједнице (Bishop, 2004; Prellwitz & Skär, 2016; Wooley et al., 2006). Израз „инклузивно игралиште” се широм света користи да опише просторе за игру који су наменски дизајнирани да укључе све чланове заједнице (без обзира на године, способности или било коју другу видљиву разлику) у искуство игре у игралишту (Burke, 2013: 9). Аутори Жигић и Маћешкић-Петровић (2017) запажају да су приступачни простори за игру дизајнирани тако да подстичу и охрабрују заједничку игру међу децом свих способности. Када разматрају питања везана за креирање инклузивног окружења, па и инклузивних игралишта као важних места за социјализацију и дружење све деце, не мали број истраживача износе аргумент о неопходности поштовања принципа Универзалног дизајна (УД) као дизајна који је флексибилан, људски факторисан и ергономски оријентисан у свим животним просторима и областима и чија вредност је у томе што смањује сегрегацију и повећава приступачност за све (Balaram, 2001; Imrie & Luck, 2014; Steinfeld & Maisel, 2012).

УНИВЕРЗАЛНИ ДИЗАЈН И ИНКЛУЗИВНО ИГРАЛИШТЕ

Потреба да игралишта за децу имају прилагођену опрему, одговарајуће површине, лак приступ, тоалетне садржаје и сл., истакнута је као основни захтев како би на њима учествовала и деца са сметњама и тешкоћама у развоју.

Неколико студија заснованих на интервјуима са родитељима закључило је да су фактори физичког окружења и постојање физичких препрека које смањују безбедност деце на игралишту значајни ометачи приступачности деце са сметњама у развоју на игралиштима (Bedell, Khetani, Cousins, Coster, 2011; Bedell et al., 2013; O'Brien, Bergeron, Duprei, Olver, St. Onge, 2009, према: Prellwitz & Skär, 2016). Ипак, иако је омогућавање физичког приступа игралиштима важан сегмент укључивања деце у игу, он није и одлучујући. Тако, на пример, уобичајени површински материјали, попут песка и шљунка могу бити веома проблематични јер, и поред тога што су дефинисани као безбедне и приступачне подлоге за нека оштећења (вида, слуха), онемогућавају ефикасну употребу уређаја за мобилност и сужавају могућност манипулације деци са различитим моторичким сметњама. Деца која су се могла кретати кроз игралиште у својим инвалидским колицима рекла су да се заправо не могу играти у овом простору (Prellwitz & Tamm, 1999, према: Yantzi et al., 2010).

Простори се, дакле, могу тумачити као инклузивни или искључујући тек након анализе субјективних искустава деце која припадају осетљивим друштвеним групама. „Осећај припадности или неприпадности обликован је праксом, политиком, конструкцијама, претпоставкама, вредностима и приоритетима који утичу на то како се простори дизајнирају и организују” (Yantzi et al., 2010: 66). У намери да се досегне и дефинише адекватан инклузивни простор временом је концепт функционалне и физичке приступачности игралишта и других јавних простора „за специфичне групе” као водећа идеја инклузије почео да се мења у корист концепта универзалног дизајна, односно тренда ка универзално дизајнираним решењима за широк спектар људи у њиховом свакодневном и доживотном мењању (Balaram, 2001).

Концепт универзалног дизајна (УД) створио је средином осамдесетих година Рон Маце, архитекта из Северне Каролине, иначе корисник инвалидских колица. Његова дефиниција и данас је актуелна: Универзални дизајн је дизајн производа и окружења употребљивих за све људе, у највећој могућој мери, без потребе за прилагођавањем или специјализованим дизајном (Маце, 1985). Као друштвени покрет, УД позива на признавање и пружање услуга људској разноликости у дизајну окружења и објеката (Imrie, 2004; Одовић и сар., 2017; Skulski, 2007). Принцип УД се данас примењује у бројним дисциплинама и различитим доменима и као „приступ у коме сви производи, окружење и комуникације постају приступачни најширем могућем спектру корисника и читавој заједници, без обзира на способности, године и различитости, добија пуни значај” (Жигић и Маћешић-Петровић, 2017: 10).

Универзални дизајн подразумева идеје широког спектра које се односе на зграде, производе и окружења који су сами по себи доступни свим људима – старијим особама, особама са и без инвалидитета и сл. (Balaram, 2001). Сви корисници дакле, а не само они са оштећењима, требали би имати користи од оваквог приступа у дизајнирању производа и окружења.

Истраживачи Јул и сарадници (Yuill, Strieth, Roake, Aspden, Todd, 2007), бавећи се проблемом приступачности школских игралишта за децу са сметњама, засновали су своје проучавање на идеји да инклузивна својства на игралиштима могу бити од користи за сву децу без обзира на њихове способности. Ови истраживачи су испитивали утицај посебног новопроектваног школског игралишта, које је имало за циљ да повећа могућности вршњачке интеракције за децу са поремећајима из спектра аутизма применом принципа универзалног дизајна. Интеракције у игри осморо дечака од пет до седам година код којих је дијагностикован поремећај спектра аутизма снимљене су видео записима, посматране и кодиране у типове интеракције игре, након њиховог увођења у ново школско игралиште. Ново школско игралиште било је дизајнирано да подржи маштовиту игру и да обезбеди „одговарајући” ниво физичког изазова, за разлику од старог, за које се сматрало да „добро одговара свим могућностима деце”. Архитекта игралишта је, између осталог, предвидео „структурирано кретање”, као што је јасан круг око игралишта и осматрачница за децу која желе некада да гледају друге како се играју, али не и нужно да ступе у интеракцију са њима. Истраживачи су закључили да овако дизајнирано игралиште може да обезбеди подршку за „разигране интеракције вршњака и друштвене иницијације” за децу са поремећајима из спектра аутизма и њихове вршњаке без оштећења (Yuill et al., 2007: 1196). Такав налаз наглашава потенцијал који пажљиво креирано игралиште има за мотивацију и подстицање интеракције деце различитих способности и интересовања на јединственом простору за игру. На инклузивним игралиштима конципираним по принципима УД деца не морају да приступају просторима за игру на исти начин, али сва она имају фундаментално право да изађу и играју се (Yantzi, Young, McKeever, 2010).

Основни принципи пројектовања и промовисања инклузивног центра за игру огледа се у дизајну и организацији целокупног простора игралишта и микропростора унутар игралишта. Шав (Shav, 1987, према: Yantzi et al., 2010) сматра да окружење треба ујединити тако да су различити делови повезани како би се осигурао ток игре. Другим речима, простор за игру треба посматрати у смислу целог простора, а не изолованих делова опреме. Морају постојати различити простори за подршку богатим обрасцима понашања у игри који подржавају фантазију и стимулишу различите физичке, друштвене и интелектуалне вештине, а да при том одговарају и различитим физичким или когнитивним способностима детета.

Једна од кључних компоненти у дизајнирању безбедних, доступних и приступачних простора за игру по принципима УД су материјали. Тако приступачне опције материјала, насупрот шљунку и песку, укључују материјале као што су гумене плочице конструисане од дрвених влакана, пројектовани теписи, подлоге добијене дробљењем производа од гуме и сл. Песак није приступачна површина, али у комбинацији са другим површинама (нпр. сипаном гумом) може да буде елемент за сву децу. Кретање у простору за игру и око њега треба да буде једноставно и лако. Доступне површине требало би да омо-

гуће приступ инвалидским колицима, белом штапу, опреми за игру, како би деца могла да се играју уз минимални напор (Жигић и Маћешкић-Петровић, 2017).

Дизајнирање игралишта за децу са оштећењем вида по принципима УД такође полази од перцепције развојних потреба и могућности стимулације различитих чула све деце, а не само оне која имају проблеме у визуелној перцепцији. Аутори Жигић и Маћешкић-Петровић (2017) дају неке од смерница које је могуће испоштовати у креирању таквих инклузивних игралишта. Пре свега ауторке скрећу пажњу да је потребно укључити тактилне елементе у одабиру материјала који се користе на игралишту и на тај начин пружити помоћ деци у оријентацији и кретању. Ово може укључивати постављање тактилних површина (као што су гумиране подлоге) које имају за циљ да означе локацију и ивице игралишта или предмете које је потребно истражити додиром. Такође, постављање различитих текстура на тлу, на ивици зона које могу представљати опасност (на пример љуљашка и опрема у покрету) могу појачати безбедност на игралишту све деце, а не само деце са оштећењем вида. Исту функцију имају и обојене површине ивица степеника или других површина. У дизајнирању игралишта треба предвидети и окружење које има вишесензорске карактеристике: укључити звук (као што су звона, велики ксилофони, звучне лопте); користити засаде који имају занимљиве мирисе (лаванда, нана, ружа, босиљак); користити могућност воде за истраживања; додати сензорни врт. Неће сва деца желети да користе опрему на игралишту, па је због тога важно имати занимљиве ствари за истраживање (тактилни мозаик различитих текстура и површина, предмети са држачима, звонима, потенциометрима и слично), које могу бити забавне за манипулацију и довољно отпорне да стоје напољу, за интензивну употребу. На тај начин дизајн обезбеђује адекватан простор за сву децу, и омогућава да приступе и учествују у игровним активностима без обзира на ограничења која се јављају као последица сметње или тешкоће у развоју.

ЗАКЉУЧАК

Универзални дизајн је процес који даје производе (уређаје, окружење, системе) који су употребљиви и корисни најширем кругу људи. Ако принципе УД применимо у креирању инклузивне игре и простора за игру, можемо умногоме очекивати да се проблеми и препреке које се неминовно јављају због појаве развојних сметњи код деце и неадекватног окружења превазиђу и надоместе. Игралишта која су креирана по концепту УД постају доступна и омогућавају активности све деце, при чему се не искључује потреба да свако од њих игровним садржајима приступи у складу са својим могућностима и афинитетима. Истраживања показују да дечија игралишта данас не задовољавају тако дефинисане стандарде, па је због тога потребно концепт УД кодификовати у законодавству и државним прописима, а затим и практично примењивати у свим околностима које подразумевају укључивање и учествовање све деце, без обзира на њихове различитости.

Литература

- Balaram, S. (2001). Universal design and the majority world. In W. F. E. Preiser & E. Ostroff (eds.). *Universal Design Handbook*. New York: McGraw-Hill. Retrieved July 26, 2021 from the World Wide Web <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40536722/0071629238Universal-with-cover-page->.
- Bishop, K. (2004). Designing play activities for children with disabilities: How should this influence the detail of playground design? In *Proceedings of the Kidsafe National Playground Conference*, Brighton Beach, Australia, 22–24 March 2004 (149–156). Sydney: NSW.
- Brojčin, B., Banković, S. i Japundža-Milislavljević, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 419–429.
- Burke, J. (2013). Just for the fun of it: Making playgrounds accessible to all children. *World Leisure Journal*, 55(1), 83–95.
- Buysse, V., Skinner, D. & Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: perspectives of parents and practitioners. *Journal of early intervention*, 24(2), 146–161.
- Celeste, M. (2006). Play and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. *Journal of visual impairment and blindness*, 100(2), 75–90.
- Driscoll, C. & Carter, M. (2009). The effects of social and isolate toys on the social interaction of preschool children with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 279–300.
- De Campos, A. C., Rocha, N. A. C. F. & Savelsbergh, G. J. (2010). Development of reaching and grasping skills in infants with Down syndrome. *Research in developmental disabilities*, 31(1), 70–80.
- Đurić-Zdravković, A. A., Japundža-Milislavljević, M., Milanović-Dobrota, B. i Banković, S. (2019). Igra i socijalne veštine vrtičke dece s mešovitim specifičnim poremećajima razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(4), 419–441.
- Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6(2), 214–233.
- Gleave, J. & Cole-Hamilton, I. (2012). *A literature review on the effects of a lack of play on children's lives*. London: British Toy and Hobby Association. Retrieved July 26, 2021 from the World Wide Web <https://www.eerg.com.au/images/PDF/A-world-without-play-literature-review-2012.pdf>.
- Goswami, U. (2015). *Children's cognitive Development and learning*. Cambridge: Cambridge Primary Review Trust.
- Hartman, E., Houwen, S., Scherder, E. & Visscher, C. (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 468–77.

- Imrie, R. & Luck, R. (2014). Designing inclusive environments: Rehabilitating the body and the relevance of universal design. *Disability and Rehabilitation*, 36(16), 1315–1319. DOI 10.3109/09638288.2014.936191.
- Jeanes, R. & Magee, J. (2012). ‘Can we play on the swings and roundabouts?’: creating inclusive play spaces for disabled young people and their families. *Leisure Studies*, 31(2), 193–210. DOI 10.1080/02614367.2011.589864.
- Каменов, Е. (2009). *Дечја игра*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B. & Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27(4), 247–267.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225–245.
- Lifter, K., Mason, E. J. & Barton, E. E. (2011). Children’s play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281–297, <https://doi.org/10.1177/1053815111429465>.
- Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Maksimović, J. i Jablan, B. (2011). Karakteristike i uloga igre kod dece sa smetnjama u razvoju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 12(13), 313–324.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(5), 351–372.
- Nutbrown, C., Clough, P. & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years*. London: Sage Publicitanions.
- Odović, G., Parežanin, V. & Arsić, R. (2017). Architecture students' awareness of universal design application in the built environment. *Teme*, 41(3), 607–621.
- Patry, M. B. & Horn, E. (2020). Supporting the play of preschoolers with autism through peer-mediated interventions. *Young Exceptional Children*, 23(1), 3–14, <https://doi.org/10.1177/1096250618782179>.
- Petrović-Sočo, B. (2013). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 235–251.
- Prellwitz, M. & Skar, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occupational Therapy International*, 14(3), 144–155.
- Prellwitz, M. & Skär, L. (2016). Are playgrounds a case of occupational injustice? Experiences of parents of children with disabilities. *Children, Youth and Environments*, 26(2), 28–42.
- Richardson, P. K. (2002). The school as social context: Social interaction of children with physical disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(3), 296–304.

- Sakač, M. i Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93–109.
- Stanley, G. C. & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1215–1223.
- Steinfeld, E. & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. New York: John Wiley & Sons.
- Tamm, M. & Skär, L. (2000). How I Play: Roles and Relations in the Play Situations of Children with Restricted Mobility. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 7(4), 174–182.
- Vig, S. (2007). Young children's object play: A window on development. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(3), 201–215.
- Vukašinić-Kopas, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 174–189.
- Žigić, V. i Maćešić-Petrović, D. (2017). *Univerzalni dizajn u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa oštećenjem vida*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Westby, C. (2000). A scale for assessing development of children's play. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund & C. Schaefer (eds.), *Play diagnosis and assessment* (15–57). New York: John Wiley & Sons.
- Woolley With, H., Armitage, M., Bishop, J., Curtis, M. & Ginsborg, J. (2006). Going outside together: Good practice with respect to the inclusion of disabled children in primary school playgrounds. *Children's Geographies*, 4(3), 303–318.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40–52.
- Yantzi, N., Young, N. & McKeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8, 65–78, <https://doi.org/10.1080/14733281003650984>.
- Yawkey, T. D. & Pellegrini, A. D. (2018). *Child's play: developmental and applied*. New York: Routledge.
- Yuill, N., Strieth, S., Roake, C., Aspden, R. & Todd, B. (2007). Brief report: Designing a playground for children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1192–1196.

Jasna M. Maksimović

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Špela S. Golubović

University of Novi Sad, Faculty of Medicine

UNIVERSAL DESIGN AND ACCESSIBILITY OF PLAY IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Summary

The demand for accessibility and availability of various play activities greatly determines the quality of early inclusion of children with disabilities. The accessibility of play in an inclusive environment, in addition to adapting play space and game content to the different children's needs, is largely achieved by implementing the principles of universal design, which calls for the recognition of, and catering to human diversity, i.e. people of different age, size, ability or disability. Universal design is basically defined as the design and composition of products and environments so that they can be accessed, understood and used by all people, without the need for customization or specialized design, although the concept has expanded in recent decades and now refers to all aspects of social life. After considering the importance of play for the overall child's development, the authors analyze the characteristics of play of children with disabilities, and the characteristics of play in an inclusive environment, pointing to the basic guidelines in the application of universal design in order to create and increase the accessibility of play and inclusive playgrounds.

Keywords: *play, accessibility, children with difficulties, inclusion, universal design.*