

PALS

PRIRUČNIK

Igra i životne veštine

Priručnik za studente, vaspitače,
učitelje, predavače i trenere



ZÜRICH UNIVERSITY
OF TEACHER
EDUCATION

Ova publikacija je nastala kao deo švajcarskih projekata koje vodi Odeljenje za međunarodne projekte u obrazovanju Univerziteta za obrazovanje nastavnika u Cirihi, koje je koordiniralo izradu, dizajn i uređenje svih materijala.

Delovi ovog novorazvijenog priručnika inspirisani su obrazovnim materijalima koji se koriste u međunarodnim projektima koje vodi odeljenje na Univerzitetu za obrazovanje nastavnika u Cirihi. Ovi materijali se mogu naći na <https://ipe-textbooks.phzh.ch/>

Ovu publikaciju je podržao Fond zajednice kantona Cirihi (Švajcarska).



Kanton Zürich
Gemeinnütziger Fonds



**Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад**



Autori

Lena Damovska
Natalie Geiger
Ivana Ignjatov Popović
Doris Kuhn
Svetlana Lazić
Sabrina Marruncheddu
Natasha Stanojkovska-Trajkovska
Alma Tasevska
Jovanka Ulić
Otilia Velišek-Braško
Wiltrud Weidinger

Video produkcija

Filip Markovinović
Miško Ivanov

Urednik

Jason Shilcock

Grafički dizajn

Barbara Müller

Redakcija

Doris Kuhn

Published in 2023

Zurich University of Teacher Education International Projects in Education (IPE)

phzh.ch/ipe

ipe-textbooks.phzh.ch

Copyright

All rights reserved. No part of this publication may be translated, reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without prior written permission from the Community Fund of the Canton of Zurich – Department for Finance, which is the sole owner of the publication. Applies worldwide.

POGLAVLJE 1**Uvod u Igru i životne veštine**

Uvod	7
1.1 Igra kao preduslov za uspešno učenje	8
1.2 Životne veštine koje proizlaze iz igre i mogućnosti učenja	11
1.3. Inkluzivna praksa kao vodeće načelo	12
1.4. Ciljevi i sadržaj ovog priručnika	13
1.5 Video	15
1.6 Literatura	16

POGLAVLJE 2**Definisanje, razvoj i vežbanje životnih veština**

Uvod	17
2.1 Okvir SZO (WHO) i okvir učenja OECD-a	18
2.2 Različiti domeni životnih veština	20
2.3 Razvijanje životnih veština – vrednovanje već postojećih kompetencija	21
2.4 Kako životne veštine doprinose učenju i akademskim postignućima	23
2.5 Implementacija u planovima i programima vrtića i škola	26
2.6 Primeri programa i materijala za podučavanje i učenje životnih veština	28
2.7 Aktivnosti za decu i nastavnike	35
2.8 Video	37
2.9 Literatura	38

POGLAVLJE 3**Kako je igra povezana sa životnim veštinama**

Uvod	39
3.1 Socio–emocionalne veštine	40
3.2 Kognitivne veštine	44
3.3 Fizičke veštine (krupne motoričke veštine – koordinacija, fina motorika)	47
3.3.1 Motorički razvoj	50
3.3.2 Dobrobiti dramske umetnosti za motorički i socijalni razvoj deteta	50
3.3.3 Uloga likovne i muzičke umetnosti u motoričkom i emotivnom razvoju deteta	59
3.4. Video	62
3.5 Literatura	64

POGLAVLJE 4 Kvalitetna igra – kriterijumi

Uvod	67
4.1 Igra kao prilika za holistički razvoj deteta	68
4.1.1 Igra podržava sve dimenzije dobrobiti deteta	69
4.2 O planiranju, implementaciji i refleksiji igrovnih aktivnosti	69
4.3 Refleksivna pedagogija: značenje participativne pedagogije – aktivno učešće dece	71
4.4 Kvalitetna igra za kvalitetno detinjstvo	72
4.5 Igra i životne veštine u kontekstu kvalitetnog roditeljstva	77
4.6 Video	81
4.7 Literatura	84

POGLAVLJE 5 Društvene promene i kako one utiču na igru

Uvod	87
5.1 Društvene promene	88
5.2 Digitalizacija	91
5.2.1 Obrazovne promene i digitalna pismenost	92
5.2.2 Dokumenti EU – digitalizacija i obrazovanje	93
5.2.3 Prilagođavanje obrazovnog kurikuluma – stvaranje novih sadržaja za razvoj i učenje	95
5.2.4 Digitalna pismenost i veštine učenja	99
5.3 Ekološka pitanja – klimatske promene	101
5.3.1 Održivi razvoj kroz igru i životne veštine	104
5.4 Migracije	107
5.5 Literatura	111

POGLAVLJE 6 Profesionalni razvoj i celoživotno učenje

Uvod	113
6.1. Osam ključnih kompetencija za celoživotno učenje	114
6.1.1. Savremeni život	116
6.1.2. Ključne kompetencije	116
6.2. Ključne kompetencije, prema OEBS i SZO, u inicijalnom obrazovanju budućih vaspitača dece predškolskog uzrasta i specijalnih pedagoga u Severnoj Makedoniji	119
6.2.1. Bazične kompetencije svih profesionalnih profila u dečjem vrtiću	121

6.3. Ključne kompetencije u obrazovanju budućih vaspitača dece predškolskog uzrasta (Srbija)	129
6.3.1. Predmetno-specifične kompetencije	130
6.3.2. Kompetencije vaspitača dece predškolskog uzrasta nakon završetka strukovnih studija	131
6.4. Video	132
6.5. Literatura	133

POGLAVLJE 7**Primeri aktivnosti koje se koriste u praksi**

Uvod	135
7.1 Sprovedite i podstičite različite vrste igre u razvoju deteta	136
7.2 Različiti načini da se pridružite deci u igri	139
7.2.1 Primer saradnički osmišljene igre	140
7.2.2 Primeri za učenje kroz igru	144
7.2.3 Kontrolna lista za decu u integrisanom programu	150
7.3 Materijali za poučavanje i učenje – projekat FACE	152
7.4 Nastavni materijali i materijali za učenje za lični razvoj	159
7.5 Video	163
7.6 Literatura	166

POGLAVLJE 8**Moderna porodica/izazovi... i Socijalizacija u porodicama**

Uvod	167
8.1 Moderna porodica / Izazovi savremene porodice	168
8.1.1 Socijalizacija u porodici	169
8.1.2 Igra u porodicama	171
8.1.3 Uticaj stresa u porodici na decu	172
8.0.4 Igra i komunikacija unutar porodice	173
8.2 Ideje za svakodnevni život u porodici	174
8.3 Implikacije za saradnju sa roditeljima i porodicama	177
8.4 Primeri i zadaci za studente	183
8.5 Video	184
8.6 Reference	188
ZAHVALJUJEMO SE:	190

POGLAVLJE 1

Uvod u Igru i životne veštine

Ivana Ignjatov Popović

Otilia Velišek-Braško

Jovanka Ulić

Svetlana Lazić

Wiltrud Weidinger

Uvod

„Dete je slobodno da odredi svoje akcije u skladu sa zakonima i potrebama igre u koju je uključeno. U igri i kroz nju, u stanju je da se oseti nezavisnim i samostalnim...“

(Fridrih Frebel (Friedrich Froebel, 1782 – 1852), pionir među vaspitačima, koji je prepoznao značaj igre kada je, 1836. godine, otvorio prvi vrtić za decu mlađu od 7 godina).

Deca u vrtiću i nižim razredima osnovne škole uče kroz mnoštvo različitih situacija. Što su deca mlađa, to se više odvija implicitno učenje i dešava se više nesvesnih procesa učenja. Deca konstantno uče, nevezano za to gde su – u porodici dok se igraju s drugom decom, u školi ili u vrtiću. Porodica i vrtić/škola predstavljaju kako životni, tako i prostor za učenje deteta. Svakodnevnne situacije i mogućnosti koje su usko orijentisane na potrebe i interesovanja obezbeđuju scenario za iskustvo, otkriće, igru i učenje (Lieger, 2020). Igra i s njom povezani, iskustveno orijentisani, projekti s jakim participativnim karakterom pokazuju se kao uzrastu primereni i značajni na osnovnom nivou (Lieger, 2014). Igra je „profesija“ svakog deteta (Krenz, 2004). Glavni način učenja za decu na osnovnom nivou je *spontano učenje* – deca ovog uzrasta doživljavaju igru i učenje kao jedno. Naročito u slobodnoj igri, deca su aktivno angažovana i motivisana da testiraju i proširuju sopstvene sposobnosti. Radeći to, uče kroz osećaj i doživljaj svim svojim čulima. Igra, kao forma učenja, teče paralelno s razvojem deteta na ovom uzrastu i povezuje se s pozitivnim emocijama. S povećanjem godina, spontano učenje polako prerasta u svesno učenje (Lieger, 2014).

Kroz igru, deca ne uče samo predmetno-specifičan sadržaj niti stiču sposobnosti specifično povezane s procesima koje moraju rešiti: matematički izazovi, formulisanje rečenica, sticanje znanja o gramatici, rečima ili specifičnim konceptima o prirodi i društvu. Oni takođe uče kako da: uspostave interakciju s drugima, rešavaju probleme samostalno ili u grupi, kritički analiziraju situacije, nose se sa svojim emocijama i koriste svoju kreativnost u različitim situacijama. Ukratko, deca stiču potrebne sposobnosti koje će im koristiti kao osnova, ne samo za predmetno orijentisana pitanja, već i za mnoge životne situacije u vrtiću i školi, kao i u njihovim budućim karijerama – dakle, kroz igru deca stiču buduće životne

sposobnosti. Do dvanaeste godine je period u kojem deca, ne samo što usavršavaju većinu svojih sposobnosti (aktivnosti kretanja, motoričke sposobnosti, kreativno razmišljanje, socijalne sposobnosti, emocije i kako ih ispoljiti i njima ovladati i sl.), već i stižu osnovno znanje. Najlakši način da ovo postignu jeste da uče kroz igru, jer je ona najprirodniji način učenja za decu. Takođe je neophodno prilagoditi obrazovni i nastavni proces dečijem razvoju i bazirati ga na iskustvenom učenju, to jest, povezati igru i učenje na smislen način.

Ovaj priručnik se bavi velikim potencijalom kombinovanja ove dve oblasti učenja: korišćenje igre kao podsticaja za sticanje i treniranje životnih veština. U srži ovog priručnika su sledeća pitanja:

- Kada učenje može da bude efikasno?
- Kako učenje kod dece u vrtiću može biti podstaknuto?
- Kako situacije u igri mogu podstaći sticanje transverzalnih ili životnih sposobnosti?
- Na koje životne sposobnosti se može pozitivno uticati kroz prilike u igri?
- Koji faktori utiču na sticanje životnih sposobnosti u situacijama u igri?
- Na koji način porodično okruženje, individualne situacije i drugi društveni faktori utiču na razvoj deteta?

1.1 Igra kao preduslov za uspešno učenje

Za dete, igra predstavlja kreativnu obradu: ona je i mašta u akciji i oblik istraživanja. Glavna odrednica igre je fleksibilnost: dobrovoljna je i nezavisna. Osnovna karakteristika igre nije aktivnost ili njen sadržaj, već specifičnost pristupa. Igra je uvek više od same aktivnosti: ona je način na koji dete pristupa aktivnosti kako je naglašeno u *Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (u daljem tekstu „Godine uzleta“, 2018). Igra omogućava svakom detetu da „prevaziđe svoje sposobnosti“ i podstiče njihov razvoj (Kamenov, 2009: 36). Deca razvijaju svoje potencijale kroz igru. Pokretači dečijeg učenja i razvoja su međusobni odnosi i delanje, a igra im omogućava da stvaraju odnose s drugima, sa svojim okruženjem, da glume (samostalno ili s drugima), da manipulišu, istražuju, doživljavaju i istražuju kroz igru i pomoću materijala za igru. Igra podstiče dečiju inicijativu za originalnim pristupima

rešavanja problema, greške u igri postaju izvori znanja i podsticaj da se traže efektivnija rešenja. Kroz igru se razvija osećaj za probleme i volja za rešavanjem novih problema u okviru prethodno stečenih iskustava.

Dečja igra se može sagledati iz više uglova. Ovaj priručnik podvlači značaj otvorene igre i proširene igre (za razliku od široko rasprostranjenih igara i aktivnosti koje se isključivo bave kognitivnim oblastima mišljenja, a osmišljene su da poboljšaju određene sposobnosti i veštine za učenje). Igra, kao odraz dečije želje da otkrivaju i istražuju svet, u centru je ovih razmatranja. U kontekstu nepovoljnih interpretacija kurikuluma orijentisanih na kompetencije, dečija se igra sve više zapostavlja u korist drugih pitanja – jednako važnih – ali isključivo orijentisanih na kognitivne sposobnosti. Dečija igra je, kada se koristi ciljano i primereno uzrastu – u učionici ili vrtiću, dečiji oblik učenja. Iz ove perspektive je igra definisana i u ovom priručniku. Posebno osmišljen za konkretno pedagošku upotrebu, ovaj priručnik koristi odrednice prema kojima „dečja igra opisuje radnju, lanac događaja ili senzacija“,

- suštinski motivisanih ili nastalih slobodnim izborom;
- više usmerenih na proces igre nego na ishod igre (sredstvo pre svrhe);
- praćenih pozitivnim emocijama i
- odvojenih od realnih životnih procesa u smislu „činiti kao da“ (Einsiedler, 1999).

U razumevanju mogućnosti razvoja i dizajna u pedagoško-didaktičkom smislu koje otvara ova definicija, ovaj priručnik se oslanja i na Petillion i Valtin (Petillion i Valtin, 1999), koji preciznije opisuju ovaj potencijal za učenje dece u nižim razredima osnovne škole i vrtiću.

Važno je bolje iskoristiti ovaj potencijal i imati hrabrosti da i dalje podstičemo decu na igrovne aktivnosti kako u vrtiću, tako i u nižim razredima osnovne škole. Posebno bi se deci iz porodica u kojima su roditelji slabijeg obrazovanja pružilo više mogućnosti da svojom igrom nadoknade sve nedostatke i dobro započnu svoje obrazovanje u trenutnoj situaciji i atmosferi bez straha. Da bi, u skladu s tim, promovisali slobodnu igru – učiteljima i vaspitačima je potrebno osnovno znanje, neophodna stručnost u didaktičkim pristupima i metodama, i stav orijentisan ka deci kako bi ih podstakli kroz ciljanu i uzrastu prikladnu igru punu mogućnosti za učenje. Ovo bi se moglo nazvati „povratkom“ igri ili „oživljavanjem“ koje je trenutno zastupljeno u raspravi o pedagoško-didaktičkim intervencijama u vrtićima i osnovnim školama. O ovome svedoči i studija

o stanju u vrtićima koju je sprovelo Odeljenje za obrazovanje Kantona Ciriha – u kojoj su prikazani nalazi koji ukazuju na potrebu za daljim razvojem igre kao oblikom učenja. Ovo se pre svega tiče „upotrebe vođenih i otvorenih formi kao što je slobodna igra“ (Einsiedler, 1999), kako bi se uspostavio ritam i „smisleno smenjivanje faza koncentracije i opuštanja“ (Isto).

Ista studija pokazuje da postoji velika raznolikost u osnovnom znanju o podučavanju i učenju i perspektivi deteta. Slobodna igra – a s njom i stav i posvećenost zahtevu za individualnu podršku i profesionalni nadzor igre – suštinska su polja delovanja za jačanje igre, a time i učenja u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Na važnost stručnog nadzora igre, kako bi se podstakao razvoj i kvalitet dečije slobodne igre, pokazuje i nedavno objavljena „ReleFant Study“ studija sa Univerziteta u Konstancu (University of Konstanz) i Pedagoškog univerziteta Turgau (Thurgau University of Education). Ova studija pokazuje i uticaj koji slobodna igra ili igra mašte mogu imati na razvoj društvenih i emocionalnih kompetencija dece.

Potreba za ovim priručnikom potvrđena je kroz dijalog s vaspitačima i učiteljima u praksi – ne samo da su potrebne kompetencije za buduće vaspitače i učitelje, već su pre svega neophodna i osnovna znanja, svest o didaktičkim mogućnostima igre i odgovarajući stav predavača na univerzitetskom nivou od suštinskog su značaja za pripremu budućih vaspitača i učitelja u ovom smislu.

Diskusija o „povratku slobodnoj igri“ aktuelna je i u anglosaksonskom diskursu. Inicijativa je došla iz kruga pedijatara koji, publikacijama poput „Pustite decu da se igraju“ („Let the Children Play“ Sahlberg & Doyle, 2019), pozivaju škole da puste decu da se igraju više kako bi se podstakao kognitivni, fizički i psihoemocionalni razvoj, te da se na taj način deca podrže i osnaže za društvo koje se menja.

„Učenje kroz igru“ (<https://learningthroughplay.com/>), Fondacije „Lego“, u osnovi se fokusira na istu poruku. Sve ovo pokazuje da nismo dovoljno otvoreni za bitnost koju deca imaju za učenje kroz igru i koju nose sa sobom kroz razne obrazovne izazove. Ovaj priručnik preuzima ovu poruku i obraća se ključnim akterima u obrazovanju dece, svim vaspitačima i učiteljima dece uzrasta 4 – 8 godina, koji mogu dati značajan doprinos promeni trenutnog stanja kada je u pitanju odnos prema slobodnoj igri.

1.2 Životne veštine koje proizlaze iz igre i mogućnosti učenja

Kako je prethodno opisano, pored predmetno-specifičnih iskustava (npr. jezičkih, naučnih...), deca stižu i mnoštvo generičkih kompetencija – *životnih veština* – kroz igru. Diskusija oko ovih generičkih kompetencija je u toku, kako na nacionalnom tako i na internacionalnom nivou.

Protivno pozadini brzog menjanja društava s ekološkog, ekonomskog i socijalnog gledišta, *OECD* (Organisation for Economic Co-operation and Development) *Okvir za učenje 2030* (Learning Framework 2030) podržava potrebu za širim edukativnim ciljevima (OECD, 2018). Kako individualno tako i kolektivna dobrobit u fokusu su ove ideje budućnosti, koja pripisuje obrazovanju važnu ulogu u kretanju ka ovim ciljevima:

“Vaspitanje i obrazovanje igraju važnu ulogu u razvoju znanja, veština, stavova i vrednosti koje omogućavaju ljudima da doprinose i imaju korist od inkluzivne i održive budućnosti“ (OECD, 2018).

Učiti kako postaviti jasne i smislene ciljeve, saradivati s drugima koji drugačije razmišljaju, naći neiskorišćene mogućnosti i raznolika rešenja za velike probleme, biće važno u narednim godinama. Obrazovanje mora težiti ka nečem većem, nego da samo pripremi mlade ljude za svet posla – „mora opremiti decu potrebnim veštinama kako bi postali aktivni i angažovani građani“ (Isto). Različiti okviri za životne sposobnosti su tema 2. poglavlja.

Prateći ideje OECD-a, postoji potreba za inkluzivnim obrazovanjem koje postavlja decu u centar njihovog sopstvenog učenja – personalizovana sredina koja podržava i motiviše svako dete, pravi veze između različitih iskustava učenja i dozvoljava deci da oblikuju svoje učenje u saradnji s drugima (Isto). Kompetencije i veštine koje deca treba da steknu za razvoj svog karaktera su transverzalne veštine ili veštine koje postaju neophodne u različitim disciplinarnim i nedisciplinarnim situacijama učenja. Međutim, koncept životnih veština nije nov: već 1998. godine, Svetska zdravstvena organizacija (SZO [WHO]) definisala je životne veštine kao “veštine pozitivnog i adaptivnog ponašanja, koje omogućuju individuama da se efektivno nose sa zahtevima i izazovima svakodnevnog života“ (WHO, 1998). Prema SZO-u, životne veštine pokrivaju područja donošenja odluka, rešavanja problema, kreativnog i kritičkog razmišljanja, komunikacionih i međuljudskih veština, samosvesti i empatije, regulisanja emocija i ovladavanja stresom (Isto).

Organizacija Ujedinjenih nacija (United Nations), UNICEF, definiše životne sposobnosti na sličan način, svrstavajući ih u Z-S-V model (A-S-K model) veština: “pristup promeni u ponašanju ili razvoju istog koji cilja ka balansiranju tri oblasti: znanja, stava i veština“ (United Nations, 2006). Podeljene na specifičnosti, veštine opisane od strane UNICEF-a i SZO-a su navedene kao strategije i tehnike 10 osnovnih životnih veština: rešavanje problema, kritičko razmišljanje, efektivne komunikacione veštine,

donošenje odluka, kreativno razmišljanje, veštine međuljudskih odnosa, veštine razvoja samosvesti, empatije, upravljanja stresom i emocijama (Isto).

1.3. Inkluzivna praksa kao vodeće načelo

Prema trenutnoj obrazovnoj paradigmi – „Godine uzleta“ – vrtić je shvaćen kao mesto zajedničkog života, u kojem se dečije učenje i razvoj ostvaruje kroz zajednično učešće dece i odraslih, kroz odnose u određenim situacijama, događajima i aktivnostima koje za njih imaju smisla. Obrazovna praksa vrtića odvija se u vidu procesa zajedničkog učenja dece i odraslih kroz koji odrasli i deca zajednički konstruišu (ko-konstruišu) znanje i razumevanje sebe i sveta. Takođe, ističe se to da je vrtić mesto demokratske i inkluzivne prakse, što implicira na:

- poštovanje prava svakog deteta na učenje kroz inkluzivnu praksu u vrtiću, koja poštuje rodne, kulturne, zdravstvene i bilo koje druge raznolikosti, razvija osetljivost na diskriminaciju (npr. rodnu, kulturnu, socijalnu, nacionalnu...) i posebno vodi računa na uključivanje dece iz osetljivih grupa;
- poštovanje prava dece na aktivno učešće u obrazovanju kroz fokus na dobrobit deteta i podržavajući potencijal i aktivno učešće u životu u vrtiću;
- partnerstvo s porodicom prepoznajući primarnu ulogu i značaj roditelja i porodice u ranom dečijem obrazovanju i
- vezu s lokalnom zajednicom kroz različite režime učešća dece u lokalnoj zajednici, ali i učešće lokalne zajednice u praksi vrtića.

Inkluzivno obrazovanje predstavlja omogućavanje realizacije prava svakog deteta na kvalitetno obrazovanje u saglasnosti sa svojim sposobnostima i mogućnostima (Velišek-Braško, 2015). Država (tj. zajednica u kojoj dete živi) je odgovorna za njegovo realizovanje. Inkluzija je definisana kao proces prepoznavanja i odgovora na različite potrebe dece kroz povećanje učešća u učenju, kulturnom životu i životu u zajednici, kao i kroz smanjenje izostavljanja iz obrazovnog sistema i zajednice. Inkluzivno obrazovanje implicira na promenu iz zaokupljenosti određenom grupom dece (npr. decom sa invaliditetom ili decom iz nestimulativnih okruženja), a u fokus se stavlja prevazilaženje prepreka pri učenju i učešće sve dece u životu u vrtiću, školi i zajednici (Velišek-Braško i Miražić, 2018). Inkluzija dece iz ranjivih grupa znači prilagoditi se njihovim emotivnim i obrazovnim potrebama i mogućnostima, što zahteva od obrazovnih institucija da realizuju ovo kroz uklanjanje arhitektonskih i komunikacionih barijera, individualizaciju obrazovnog procesa, korišćenje i primenu inovativnih pristupa i dostignuća u polju pedagogije i

metodologije, tako što će razlikovati učenje i pružanje dodatne podrške detetu (Jerotijević i Mrše, 2015). Ovaj priručnik, uz predložene koncepte i aktivnosti, koristi ovaj pojam inkluzivnog obrazovanja kao vodeće načelo za vaspitače u vrtiću i učitelje u osnovnoj školi.

1. 4. Ciljevi i sadržaj ovog priručnika

Priručnik (koji čini deo PALS projekta) namenjen je studentima u oblasti vaspitačkog/učiteljskog obrazovanja i vaspitačim/učiteljima iz prakse, koji hoće da unapređuju svoje znanje i kompetencije u osmišljavanju smislenih situacija u igri, za podržavanje razvoja životnih veština kod dece od 4 do 8 godina.

PALS (Play and Life Skills [Igra i životne veštine]) projekat cilja ka određivanju važnosti igre i učenja na osnovnom nivou i demonstraciji ovoga kroz specifične (snimljene) primere igara – kako povezati igru i učenje. Ciljna grupa projekta su deca predškolskog uzrasta i u prvim razredima osnovne škole (do 8 godina). Tri institucije, iz tri države, su uključene u projekat: Zurich University of Teacher Education iz Ciriha (PHZH – Švajcarska), Filozofski fakultet "Sveti Ćirilo i Metodije", u Skoplju (Severna Makedonija) i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad (Srbija). PALS projekat takođe uključuje i istraživačku studiju, video zapise zanimljivih situacija zabeleženih u raznim igrama i objavljivanje priručnika za inicijalno obrazovanje vaspitača i učitelja (preveden na srpski, mađarski, makedonski i albanski jezik), u kom se objašnjava veza između igre i učenja. Cilj PALS projekta je da služi kao osnova za obuku vaspitača i profesora na visokoškolskom nivou, dok će, ovaj pristup, kasnije biti korišćen od strane svih prosvetnih radnika, vaspitača i učitelja, kako bi primenili stečeno znanje. Osim ovog priručnika, kratki filmovi (koji su pogodni za predavanja na visokoškolskim institucijama) mogu biti korišćeni i kao ilustracija i kao podsticaj za razne zadatke za studente, vaspitače i učitelje (npr. zadaci koji uključuju posmatranje i zaključivanje, evaluaciju postojećih teorija, dokumentaciju...). Video zapisi će biti dostupni na internacionalnom sajtu PH Zurich and Elementary Education, kao i na sajtovima drugih partnera (Filozofski fakultet u Skoplju i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad).

Poglavlja ovog priručnika daju uvod u temu igre i životnih veština, i zalaze u različite specifične teme koje utiču na ove procese učenja, a takođe se dotiču pitanja planiranja, implementacije i održavanja sekvenci podučavanja životnih veština u igri.

Poglavlja ovog priručnika su:



Video 1:
Uvod u projekat
PALS
Videti
potpoglavlje 1.5

POGLAVLJE 1

Uvod u Igru i životne veštine

POGLAVLJE 1	Uvod u Igru i životne veštine
POGLAVLJE 2	Životne veštine – definisanje, razvoj i obuka
POGLAVLJE 3	Kako je igra povezana sa životnim veštinama
POGLAVLJE 4	Kvalitetna igra – kriterijumi
POGLAVLJE 5	Socijalne promene i kako one utiču na igru
POGLAVLJE 6	Profesionalni razvoj i celoživotno učenje
POGLAVLJE 7	Primeri aktivnosti koje treba koristiti u vrtiću/učionici
POGLAVLJE 8	Značaj porodica u igri i životnim veštinama

Svako poglavlje u ovom priručniku ima sličnu strukturu. Nakon kratkog uvoda u temu odgovarajući na sugestivna pitanja, važno teorijsko osnovno znanje i naučni koncept će biti uvedeni. Zatim, ideje i nagoveštaji za implementaciju u obrazovnoj praksi detaljno su prikazani, praćeni ili primerima i/ili zadacima za profesore, vaspitače/učitelje i studente.

Priručnik može da služi kao oruđe u obučavanju budućih vaspitača i učitelja, kao i u vidu priručnika za uslužnu obuku vaspitača i učitelja na radnom mestu.

1.5 Video



Video 1:

Uvod u projekat PALS

Projekat PALS nudi međunarodni kontekst za razumevanje i doživljavanje igre i životnih veština. Široko iskustvo PHZH u ovoj oblasti, kombinovano sa specifičnostima Filozofskog fakulteta u Skoplju i posebno značajnim dostignućima Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad u ovoj oblasti – prilika je da se stekne dublji uvid u ono što je važno za sve uključene partnere.



<https://youtu.be/hjbdU4ktD3I>

1.6 Literatura

- Einsiedler, Wolfgang. (1999). Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jerotijević, Milena & Mrše, Snježana. (2012). Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja. Beograd: Most.
- Kamenov, Emil. (2009). Dečja igra. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Krenz, Armin. (2004a). Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik. München: Burckhardthaus- Laetare.
- Krenz, Armin. (2004b). Grundlagen der Elementarpädagogik. München: Burckhardthaus-Laetare.
- Lieger, Catherine. (2014). Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität. Marburg: tectum Verlag.
- Lieger, Catherine. (2020). Lernen 4 bis 8. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Lego Foundation. (2020). <https://learningthroughplay.com/>. (Accessed: 05/07/2023)
- OECD (2018). The future of education and skills. Education 2030. The future we want. [Online]. Available: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). (Accessed: 20/09/2023)
- Petillon, Hanns. (1999). Spielen in der Grundschule – Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung. In Petillon, H. und Valtin, R. (Hg.): Spielen in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele, S. 13–42. Frankfurt: Grundschulverband.
- Sahlberg, Pasi und William Doyle. (2019). Let the Children Play. How more play will save our schools and help children thrive. New York: Oxford University Press.
- United Nations (2006). Module VII – Life Skills. [Online]. Available: https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf. (Accessed: 19/09/2023)
- Velišek-Braško, O. and Miražić Nemet, D. (2018). Metodika inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja. Novi Sad: VŠSSOV.
- Velišek-Braško, O. (2015). Inkluzivna pedagogija. Novi Sad: Graphic.
- World Health Organisation (1999). Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Interagency Meeting. Geneva: World Health Organisation.
- Years of Ascent – Preschool Curriculum Framework / Godine uzleta – Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. (2018). Beograd: MPNTR. <https://ecec.mpn.gov.rs/?p=6129&lang=en> (Accessed: 30/06/2023)

POGLAVLJE 2

Definisanje, razvoj i vežbanje životnih veština

Wiltrud Weidinger

Uvod

Životne veštine obuhvataju kompetencije koje su deci i adolescentima potrebne za različite situacije s kojima će se suočavati tokom svog školovanja i kasnijeg života. Pored toga, životne veštine će im pomoći u konfliktnim situacijama i u drugim različitim situacijama tokom njihovog života, bilo na privatnom ili na profesionalnom nivou. U ovom poglavlju predstavljamo različite okvire koji će poslužiti kao osnova za obrazovne programe za izučavanje i unapređivanje životnih veština. Sledeća pitanja su ključna:

- Šta su zapravo životne veštine?
- Koje domene životnih veština možemo razlikovati?
- Kako se razvijaju životne veštine?
- Kako životne veštine doprinose uspešnom učenju i budućim perspektivama?
- Kako se može podržati razvoj i obuka životnih veština?

U ovom poglavlju, dva glavna okvira će se koristiti kao vodeći koncepti u priručniku za kategorizaciju i definisanje različitih životnih veština: **okvir životnih veština SZO** (Svetske zdravstvene organizacije – WHO) i **okvir učenja OECD-a** (Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj). Prvo ćemo predstaviti različite domene životnih veština, a zatim dati kratak pregled kako se životne veštine razvijaju kod dece. Fokus je stavljen na pitanje kako životne veštine doprinose uspešnim akademskim postignućima i budućim perspektivama u svetlu promenljivog društva i tržišta rada. Dati su konkretni primeri za implementaciju životnih veština u kontekstu vrtića i škole.

2.1 Okvir SZO (WHO) i okvir učenja OECD-a

Okvir životnih veština SZO (WHO)

Prema definiciji veština Svetske zdravstvene organizacije, „životne veštine“ su one koje će pojedincima trebati da bi uspeali tokom svog života (1994). Ove životne veštine se mogu podeliti u tri glavne dimenzije: društvene, kognitivne i emocionalne kompetencije (SZO, 2001).



Dijagram 1 Tri dimenzije životnih veština (Svetska zdravstvena organizacija, 2001)

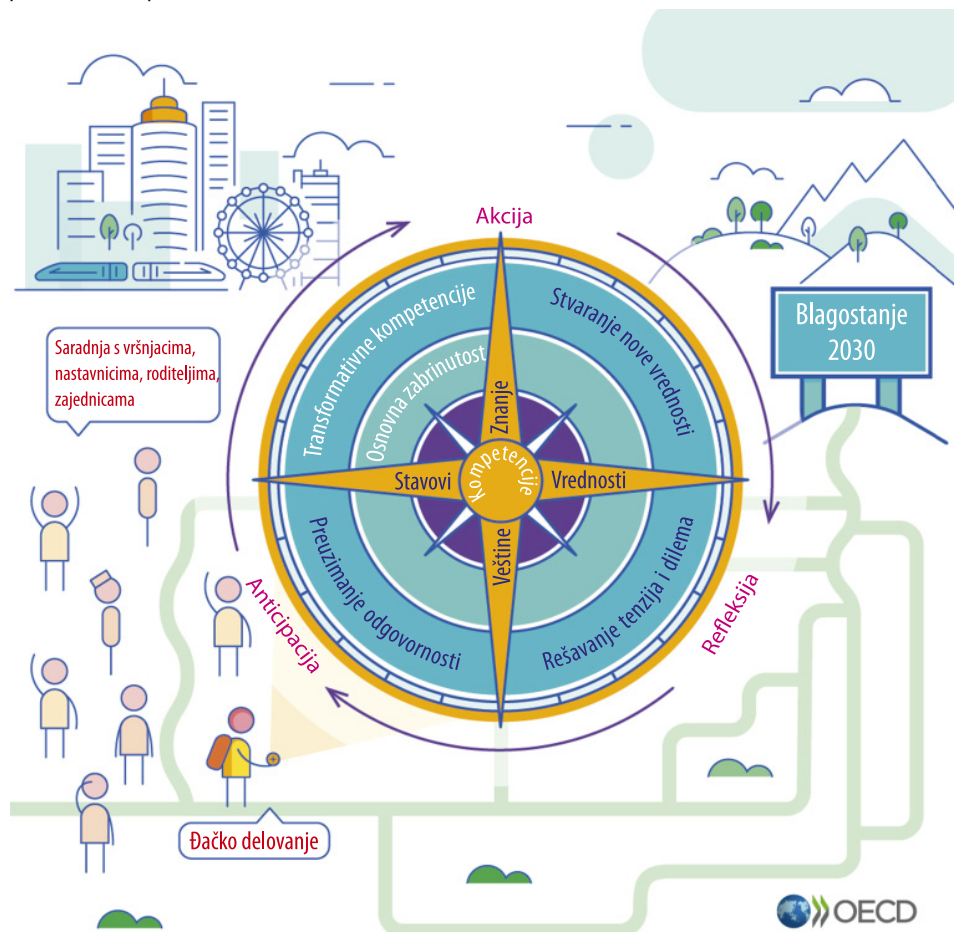
Sve životne veštine se preklapaju i najbolje se mogu podržati korišćenjem holističkog pristupa. Nemoguće je uvežbati kognitivne veštine bez fokusiranja na društvene veštine i veštine samosvesti, a veštine regulacije emocija ne mogu se uvežbati bez uzimanja u obzir socijalnih veština i tako dalje. Obrazovanje životnih veština se progresivno razvija od najranijeg uzrasta pa nadalje, počevši od ulaska u školski sistem u vrtiću ili osnovnoj školi i traje do kraja obaveznog obrazovanja. Životne veštine se uče tokom celog školovanja dece koristeći „spiralni“ nastavni plan i program, što znači da se ponavljaju svake školske godine, ali svaki put na sve složenijem nivou. Životne veštine se predaju u okviru određenih predmeta na interdisciplinarnan način.

Okvir učenja OECD-a 2030

Okvir učenja OECD-a (OECD, 2018a) formuliše dva centralna pitanja: Koja znanja, veštine, stavovi i vrednosti će trebati današnjim učenicima da napreduju i oblikuju svoj svet? Kako nastavni sistemi mogu efikasno razviti ova znanja, veštine, stavove i vrednosti?

U svetlu opšteg cilja blagostanja, OECD postavlja kao prioritet potrebu „da budemo odgovorni i osnaženi, stavljajući saradnju iznad podela, a

održivost iznad kratkoročne dobiti“ (OECD, 2018a) za svako dete koje ulazi u školu. U OECD okviru za učenje, ove veštine su predstavljene u „kompasu za učenje“ (dijagram 2) koji ove kompetencije stavlja u centar svog koncepta životnih veština. Cilj okvira učenja je sticanje znanja, veština, stavova i vrednosti koje su potrebne deci da prihvate izazove sve nestabilnijeg, neizvesnijeg, složenijeg i dvosmislenijeg sveta. Čineći to, OECD opisuje tri „transformativne kompetencije“ koje pomažu u oblikovanju budućnosti: stvaranje nove vrednosti, pomirenje tenzija i dilema i preuzimanje odgovornosti (OECD, 2018b). OECD takođe pominje tri oblasti „temeljnih osnova“ sa „osnovnim veštinama, znanjem, stavovima i vrednostima koji su preduslovi za dalje učenje. Oni obezbeđuju osnovu za razvoj podrške deci i transformativnih kompetencija“ (OECD, 2018c). Tri oblasti osnovnih temelja se sastoje od: kognitivne osnove (uključuju pismenost i računanje na kojima se mogu izgraditi digitalna pismenost i pismenost podataka), zdravstvene osnove (uključuju fizičko i mentalno zdravlje i dobrobit) i društvene i emocionalne osnove (uključuju moral i etiku). Obe oblasti (tj. transformativne kompetencije i osnovne osnove) uključuju elemente životnih veština/transverzalnih veština koje su skupovi kompetencija koje su nezavisne od specifičnih predmeta.



Dijagram 2 Okvir učenja (OECD, 2018)

Životne veštine u švajcarskom nastavnom planu i programu

Životne veštine su deo centralnog elementa u okviru švajcarskog nastavnog plana i programa obaveznog obrazovanja (poznatog kao „LP21“). Švajcarski nastavni plan i program je orijentisan na kompetencije, pri čemu su životne veštine pozicionirane kao neophodne transverzalne veštine u tri glavne oblasti: lične kompetencije, socijalne kompetencije i metodičke kompetencije (EDK, 2016). Sve tri oblasti su deo opšteg razumevanja nastave i učenja, sa ciljem povezivanja i interakcije između predmetno specifičnih i transverzalnih kompetencija.

2.2 Različiti domeni životnih veština

Različiti okviri koriste različite domene pomoću kojih klasifikuju životne veštine. Pristup orijentisan na kompetencije za kategorizaciju životnih veština obično se bira za obuku životnih veština u okviru kurikuluma – kako u vrtiću, tako i u osnovnoj školi. U zavisnosti od konteksta zemlje, primer različitih domena i njihovih nadležnosti može izgledati otprilike ovako:

Domen	Veštine
Kognitivne kompetencije:	→ veštine rešavanja problema → veštine kreativnog mišljenja → veštine kritičkog mišljenja → metakognitivne veštine
Društvene kompetencije:	→ komunikative veštine → veštine saradnje → veštine međuljudskih odnosa → empatija
Kompetencije samosvesti:	→ samoodgovornost → veštine donošenja odluka → veštine samorefleksije
Kompetencije koje regulišu emocije:	→ veštine nošenja sa emocijama → nošenje sa stresom → veštine rešavanja konflikta

Tabela 1 Domeni i veštine životnih veština

Posmatrano izbliza, postaje očigledno da se svi domeni i veštine koje su gore pomenute mogu naći u oba okvira, kao i u švajcarskom nastavnom planu i programu (kao primer).

2.3 Razvijanje životnih veština – vrednovanje već postojećih kompetencija

Životne veštine deteta se razvijaju tokom vremena i zavise od njegovog razvojnog uzrasta, njegovih mogućnosti, kao i od toga u kojoj meri ih okruženje stimuliše (porodica, vršnjačka grupa, atmosfera u razredu itd.). Razvojna psihologija nudi širok spektar različitih razvojnih teorija koje stavljaju poseban fokus na različite domene životnih veština. Sledeća tabela daje grubi pregled najistaknutijih razvojnih teorija.

Domen	Teorija	Autor
Kognitivni razvoj	→ Teorija kognitivnog razvoja	Žan Pijaže
Društveni razvoj	→ Teorija privrženosti	John Bowlby, Mary Ainsworth
	→ Socijalno-konstruktivistička teorija učenja	Albert Bandura
Razvoj samosvesti	→ Teorija socio-kulturnog razvoja	Lav Vigotski
	→ Psiho-socijalni razvoj	Erik Erikson
	→ Psiho-seksualni razvoj	Sigmund Frojd
Razvoj koji reguliše emocije	→ Emocionalni razvoj	C.E. Izard Kampos & Baret L.A. Srouf

Tabela 2 Domeni životnih veština i važne teorije u razvojnoj psihologiji

Iako različite teorije ukazuju na prekretnice za razvoj životnih veština kod dece, individualni nivoi razvoja u različitim domenima mogu značajno da variraju u učionici od 20 ili 25 dece. U svim slučajevima, vaspitač/nastavnik treba da identifikuje i proceni ove snage i veštine za svako dete. Kao deo vizije programa životnih veština usmerenog na individualne snage i oblasti razvoja, povezivanje već postojećih kompetencija učenika s ovim kompetencijama u školi je suštinski element socijalno-konstruktivnog razumevanja učenja (Berner et al., 2018).

U regionima s veoma raznolikom populacijom učenika, s učenicima različitog etničkog, kulturnog i jezičkog porekla ili s učenicima koji su u nepovoljnom socijalno-ekonomskom položaju, školski nastavni planovi i programi za životne veštine trebalo bi još više da se fokusiraju na same prednosti ovih okolnosti i kako da ih dalje razvijaju. Deca koja dolaze iz manjina ili ranjivih grupa u društvu su često u nepovoljnom položaju zbog svog etničkog porekla i razlika u odnosu na drugu decu i zbog ograničenog pristupa i ređeg pohađanja škole (UNICEF, 2007a; UNICEF, 2007b; Surdu et al., 2011) .

Međutim, to ne znači da ova deca kreću u školu kao tabula rasa bez prethodno stečenih kompetencija i veština (Veidinger, 2016). Naprotiv, deca koja odrastaju u socioekonomski ugroženim situacijama često moraju da doprinesu samom opstanku porodice, što znači da u školski sistem ulaze s kompetencijama i veštinama koje su stekli u neformalnom obrazovnom okruženju, u svojim porodicama, u grupama vršnjaka, na ulici itd.

Obrazovni sistem je taj koji ne uspeva da uoči, izmeri i vrednuje ove već postojeće kompetencije (Isto). Škole često ne nude mogućnosti u kojima se ove već postojeće kompetencije i veštine mogu primeniti, testirati, dalje razvijati i preneti na način da postanu korisne i prihvaćene od strane institucije i njenih zahteva. Ove postojeće kompetencije često obuhvataju opisane životne veštine, ali takođe obuhvataju i čisto predmetne kompetencije kao što su računanje, veštine verbalne komunikacije (prilikom prodaje stvari), tehničke veštine (popravke, poljoprivredni radovi, rukotvorine) i znanja o svom okruženju (poljoprivredni radovi, vremenska prognoza itd.). U školama deca s takvim, već postojećim ili unapred stečenim kompetencijama, ne mogu da ih demonstriraju i dokazuju jer se od njih ne traži u školskim zadacima, testovima ili drugim oblicima sumativnog ocenjivanja (Isto).

Ovo je takođe razlog zašto deca Roma, Aškalija ili Egipćana (RAE) – kada su smeštena u mešovite grupe s decom većinskog stanovništva – mogu brzo da postanu stigmatizovana (Isto). Stoga, škola ne samo da služi za razvoj potrebnih kognitivnih životnih veština kao što su rešavanje problema, kritičko razmišljanje ili veštine donošenja odluka, već takođe postaje važan pokretač u promovisanju empatije i emocionalne svesti, kao i u obučavanju veštine rešavanja konflikata. Škola postaje mesto inkluzije i podrške svima, bez obzira na njihovo socio-ekonomsko poreklo, akademska dostignuća ili kulturno nasleđe.

Kako razvoj životnih veština utiče na učenje uopšte, a posebno na akademska postignuća?

2.4 Kako životne veštine doprinose učenju i akademskim postignućima

Evidentno je da uspešan razvoj različitih životnih veština dovodi ne samo do povećanja šansi za bolju perspektivu mladih ljudi, već i do pozitivnog ponašanja u učenju tokom školovanja. Deca s razvijenijim životnim veštinama imaju veće poverenje u sebe, mogu se lakše prilagoditi novim situacijama, bolje sarađivati s drugima i sagledavati sopstvene uspehe i neuspehe na konstruktivniji način koji je orijentisan na rast. Nedavne studije u Severnoj Makedoniji i na Kosovu i Metohiji takođe su pokazale da specifični programi životnih veština utiču na način na koji deca vide sebe i sopstvene kompetencije (Gjela et al., 2022; MCEC, 2022; Veidinger, 2023). Detaljniji opis ovih intervencija dat je u nastavku.

Osnovne informacije: uticaj programa životnih veština na učenike i nastavnike

Nastavni program za unapređivanje životnih veština učenika je realizovan u saradnji s institucijama za obuku nastavnika Severne Makedonije i Kosova i Metohiji. Prateća studija je procenila uticaj promena u životnim veštinama učenika i percepcije nastavnika o životnim veštinama i stavovima njihovih učenika.

Cilj projekta je bio da doprinese mirnoj koegzistenciji različitih etničkih grupa u Severnoj Makedoniji i na Kosovu i Metohiji kroz ciljanu promociju interdisciplinarnih kompetencija. Nastavni program, koji je razvijen s partnerima i implementiran u školama, sastoji se od nastavnog materijala o ličnom razvoju za period od 5. do 8. razreda, priručnika za nastavnike i obuke za nove stručnjake u deljem obrazovanju. Istraživanje osnovnih i krajnjih istraživanja vođeno je pitanjem: Kakav bi bio uticaj programa i dobijanje kompetencija u životnim veštinama učenika, kao i promena stavova na nivou nastavnika?

Osnovna i krajnja studija životnih veština na Kosovu i Metohiji i u Severnoj Makedoniji sastojala se od kvantitativne i kvalitativne ankete na nivou učenika i nastavnika. Ukupno 1.598 učenika iz Severne Makedonije i sa Kosova i Metohije učestvovalo je u kvantitativnom istraživanju koristeći Upitnik životnih veština za decu (LSKS). Od njih, 1.076 su kvalitativno posmatrali i procenili njihovi nastavnici putem Skala za procenu životnih veština (LSAS). Svi nastavnici koji su učestvovali su takođe kvantitativno intervjuisani o svojim stavovima, iskustvima i potrebama (n=229). U Severnoj Makedoniji su takođe obavljeni intervjui s fokus grupom od 60 nastavnika.

Prilikom samoprocene svojih kompetencija, učenici koji su učestvovali su uvideli korist pre svega u komunikaciji s drugima, rešavanju složenih problema i samostalnom radu. Takođe su unapredili veštine rešavanja sukoba. Ovi rezultati odgovaraju dubinskoj kvalitativnoj proceni nastavnika. Sve u svemu, oni prijavljuju poboljšane životne veštine u interakciji s drugima, rešavanju problema, inicijativi, rešavanju sukoba i samostalnom radu. Prema rečima nastavnika, kada se uporede polovi, devojčice su, u poređenju s dečacima, imale više koristi u rešavanju problema i preuzimanju inicijative.

Severnomakedonski rezultati su u skladu s onima na Kosovu i Metohiji. Međutim, u samoocenjivanju učenika, najznačajniji skok u nivoima kompetencija se vidi u razvoju veština rešavanja problema. Ove samoprocene takođe se poklapaju s kvalitativnim zapažanjima nastavnika, koji poboljšanje interakcije i veština rešavanja problema svojih učenika vide kao najznačajniju dobit od programa. Manje je verovatno da će učenici izbegavati sukobe i pokazati hrabrost da bi pregovarali o prihvatljivim rešenjima. Pre svega, program je doprineo poboljšanju komunikacije među učenicima.

95% ispitanih nastavnika prijavilo je ogroman napredak u učenju među svojim učenicima, a 93% je preporučilo program svojim kolegama kako bi se olakšala inkluzija i miran suživot svih etničkih grupa u Severnoj Makedoniji i na Kosovu i Metohiji. U proceni njihovih životnih veština, nastavnici koji su učestvovali videli su uticaj na njihovu sposobnost da se bolje nose s emocijama i saraduju s drugima. Program je takođe doprineo njihovim komunikativnim veštinama, iako su nastavnici u Severnoj Makedoniji i na Kosovu i Metohiji prijavili potrebu da dodatno unaprede svoje veštine upravljanja stresom i donošenja odluka. Projekat PEACOCK finansirao je Fond javne lutrije kantona Ciriha. Partnerske institucije su bili Univerzitet u Prištini i Kosovski obrazovni centar na Kosovu i Metohiji, kao i Univerzitet u Skoplju i Makedonski centar za građansko obrazovanje u Severnoj Makedoniji. Završna konferencija projekta održana je u septembra 2022, na Pedagoškom fakultetu u Cirihi.

Prema *Centru za dete u razvoju* Univerziteta Harvard (2023), najvažnije veštine koje su deci potrebne da bi uspela u životu su one životne veštine koje obuhvataju nekoliko domena (kao što je ranije navedeno). To uključuje sledeće veštine:

- Planiranje: biti u stanju da se naprave i sprovedu konkretni ciljevi i planovi;
- Fokus: sposobnost da se koncentrišete na ono što je važno u datom trenutku;
- Samokontrola: kontrola načina na koji reagujemo ne samo na naše emocije, već i na stresne situacije;
- Svesnost: ne samo uočavanje ljudi i situacija oko nas, već i razumevanje kako se uklapamo;
- Fleksibilnost: sposobnost prilagođavanja promenljivim situacijama (Centar za dete u razvoju Univerziteta Harvard, 2023).

Stručnjaci s Harvarda definišu: „iako su to veštine koje deca (i odrasli) uče tokom svog života, postoje dva vremenska perioda koja su posebno važna: rano detinjstvo (od 3 do 5 godina) i adolescencija/rani odrasli uzrast (starost 13 do 26). Tokom ovih perioda mogućnosti, učenje i korišćenje ovih veština može pomoći deci da postignu uspeh” (Isto).

Istraživači s Harvarda se fokusiraju na specifičnu oblast u domenu životnih veština: izvršne funkcije. Izvršne funkcije su definisane kao skup veština koje se oslanjaju na tri vrste moždanih funkcija: radnu memoriju, mentalnu fleksibilnost i samokontrolu (Isto). Prema istraživačima, izvršne funkcije doprinose različitim dimenzijama školovanja i životnih perspektiva uopšte (Isto).

Školsko postignuće: veštine izvršne funkcije pomažu deci da zapamte i prate uputstva u više koraka, izbegavaju ometanja, kontrolišu ishitrene reakcije, prilagođavaju se kada se pravila promene, istraju u rešavanju probleme i upravljaju dugoročnim zadacima. Za društvo, ishod je bolje obrazovano stanovništvo sposobno da odgovori na izazove 21. veka.

Pozitivna ponašanja: izvršne funkcije pomažu deci da razviju veštine u timskom radu, vođstvu, donošenju odluka, postizanju ciljeva, kritičkom razmišljanju, prilagodljivosti i svesnosti sopstvenih emocija, kao i emocija drugih. Za društvo, ishod su stabilnije zajednice, smanjenje kriminala i veća društvena kohezija.

Dobro zdravlje: veštine izvršne funkcije pomažu ljudima da donesu pozitivnije odluke o ishrani i vežbanju; da se odupru pritiscima da rizikuju (probaju drogu ili imaju nezaštićeni seks); da budemo svesniji bezbednosti za sebe i svoju decu. Imati dobru izvršnu funkciju pokreće naše biološke sisteme i veštine suočavanja da dobro reaguju na stres. Za društvo, ishod je zdravija populacija, produktivnija radna snaga i smanjeni troškovi zdravstvene zaštite.

Uspešan rad: veštine izvršne funkcije povećavaju naš potencijal za ekonomski uspeh jer smo bolje organizovani, sposobniji da rešavamo probleme koji zahtevaju planiranje i bolje pripremljeni da se prilagodimo promenljivim okolnostima. Za društvo, rezultat je veći prosperitet zahvaljujući inovativnoj, kompetentnoj i fleksibilnoj radnoj snazi.

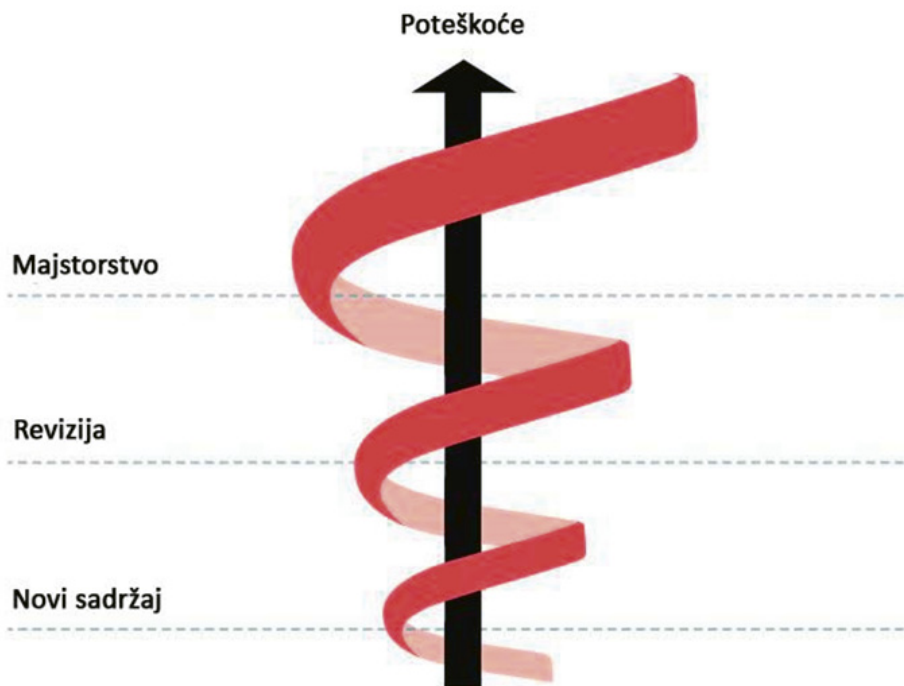
Harvardski centar za razvoj deteta takođe jasno identifikuje ključne faktore za sticanje ovih izvršnih funkcija: kritični faktori u razvoju jake osnove za ove suštinske veštine su odnosi dece, aktivnosti u kojima imaju prilike da se angažuju i mesta u kojima žive, uče i igraju se (Isto).

Kako se životne veštine mogu primeniti u okruženju za podučavanje i učenje? Kako se može integrisati u nastavni plan i program?

2.5 Implementacija u planovima i programima vrtića i škola

Obrazovanje životnih veština je ugrađeno u sve školske predmete i uvek je povezano sa sadržajem učenja relevantnim za pojedinca na njegovom trenutnom nivou razvoja (Weidinger et al., 2020): sadržaj i zadaci u bilo kom programu životnih veština treba da budu usmereni na odgovarajući uzrast i razred. Tokom nastavnog plana i programa obaveznog školovanja, podučavanje životnih veština postaje složenije, prateći slične teme svake godine i fokusirajući se na iste veštine tokom celog školovanja deteta (Isto).

Tako se obrazovanje o životnim veštinama gradi progresivno od najranijeg uzrasta pa nadalje, počevši od ulaska u školski sistem u vrtiću ili osnovnoj školi i traje do kraja obaveznog obrazovanja. Tokom školskog života učenika, veštine ličnog razvoja se podučavaju uz pomoć „spiralnog plana i programa“: one se ponavljaju svake školske godine, ali svaki put na složenijem nivou. Spiralni plan i program ličnog razvoja i obrazovanja životnih veština može se opisati kao pristup koji predstavlja različite ključne koncepte učenja sa sve većim nivoom složenosti tokom progresivnih školskih godina.



Dijagram 3 Spiralni nastavni plan i program prema J. Bruneru https://www.kindpng.com/imgv/JvobJh_bruners-spiral-curriculum-diagram-hd-png-download/

Prateći paradigmu pedagoga ranog detinjstva i psihologa Džeroma Brunera da se „bilo koji predmet može efikasno podučavati u nekom intelektualnom obliku svakom detetu u bilo kojoj fazi razvoja“ (Bruner, 1960), spiralni nastavni plan i program je osnovni pedagoški princip podučavanja i učenja životnih veština u nastavnim planovima i programima vrtića i škola. Informacije, teme i zadaci se uvode deci u ranom uzrastu i stalno se ponovo uvode uz pojačavanje i nadogradnju. Ovo ne samo da će razviti veštine u različitim životnim veštinama, u metodi adaptivnog učenja, već će značenje i značaj onoga što se uči takođe postati sastavni deo programa. Ovaj spiralni nastavni plan i program uključuje ideje, principe i vrednosti značajne za učenike dok sazrevaju, ali i vrednosti od suštinskog značaja za šire društvo. Kroz spiralni nastavni plan i program, program takođe prati pristup i paradigmu doživotnog učenja (Weidinger et al., 2020).

2.6 Primeri programa i materijala za podučavanje i učenje životnih veština

Ovde su predstavljena dva specifična programa obuke životnih veština koje su zajedno razvili neki od PALS partnera na različitim jezicima. Svi ovi materijali su dostupni za besplatno preuzimanje sa <https://ipe-udzbenici.phzh.ch>.

FACE – Porodice i deca u obrazovanju	
Fokus životnih veština:	Sve veštine u sebi → lične → emocionalne, → društvene i → kognitivne kompetencije
Starosna grupa:	4 – 12 (sa posebnim fokusom na uključivanje roditelja u procese učenja dece)
Materijali:	radne sveske za učenike i priručnike za nastavnike
Dostupno na sledećim jezicima:	→ Albanski → Makedonski → Arapski → Rumunski → Engleski → Srpski → Mađarski

Tabela 3 Nastavni materijal FACE – Porodice i deca u obrazovanju

Program FACE (Porodica i deca u obrazovanju; FACE – Family and Children in Education) životnih veština sastoji se od knjiga za decu koje počinju u vrtiću i idu do 12 godina. Knjige su namenjene deci za rad, ali sadrže i kratka uputstva za vaspitače/nastavnike. Knjiga pripada i detetu i vaspitaču/nastavniku – to je knjiga za decu da unaprede svoje snage i osećanja o sebi, i alat za planiranje i pripremu za vaspitače/nastavnike. Vaspitači/nastavnici mogu pronaći sedam poglavlja koja se bave različitim aspektima samokompetentnosti i životnih veština za decu uzrasta od 4 do 12 godina. Po jedan zadatak u svakom poglavlju posvećen je pozivanju roditelja u vrtić/školu i zajedničkom radu sa deca. Svaki zadatak takođe uključuje igre koje treba igrati ili početi kod kuće, a završiti u vrtiću/školi. Spisak i opis svih igara mogu se zasebno preuzeti u posebnoj knjižici. Na kraju školske godine, svaka FACE knjižica predviđa ili zabavu (FACE 1), predstave dece (FACE 2) ili izložbu svih proizvedenih radova (FACE 3) koja će biti organizovana zajedno s decom i roditeljima. Završno poglavlje svake FACE knjižice je prilika za razmišljanje o procesima učenja i pruža prostor za povratne informacije od roditelja i vaspitača/nastavnika. Zadaci se razlikuju po pedagoškim metodama i uključuju učenje zasnovano na zadacima, kooperativno učenje ili druge participativne metode. Vaspitač/nastavnik ih takođe može prilagoditi prema potrebama grupe.

Sledi primer iz FACE 1, Tema 2 Moja grupa

(Weidinger et al., 2021)

Instrukcije za vaspitače/nastavnike:

KORACI

1. Deca sede u krugu. Vaspitačica ponovo pokazuje sliku vrtića. Ponovo traži od dece da pogledaju sliku i saznaju šta im se posebno sviđa.
2. Vaspitačica priča deci šta se danas igraju Anča i Katalin. Pronađite priču na sledećoj stranici.
3. Objasnjava da će deca sama „napraviti“ svoj vrtić. Deca mogu da se igraju šta žele. Dozvoljeno im je da pomeraju stolove i stolice. Prekrivači i klinovi se mogu koristiti za izgradnju nečega. Nastavnik uvek dodeli dvoje ili najviše četvero dece na jedno mesto.

**Muzička zmija**

Sva deca staju u red da formiraju dugačku „zmiju“. Čim počne muzika, zmija počinje da se kreće. Dete na prednjem delu zmije pravi pokrete kao što su skakanje, puzanje, hodanje na prstima itd. Sva druga deca imitiraju pokrete. Kada muzika prestane, dete ispred ide na zadnji deo zmije i dolazi na red sledeće dete.

**Pranje automobila**

Ova igra se igra bez razgovora, vrlo tiho. Grupa se postrojava, rame uz rame. Dete na kraju reda je „automobil“ koji treba da se očisti. Ono se kreće niz liniju, okrenuto leđima prema ostaloj deci koja predstavljaju četke. Oni masiraju, maze, tapšu itd. leđa deteta. Udaranje, golicanje ili bilo kakvi nasilni pokreti nisu dozvoljeni. Kada se dođe do drugog kraja, „automobil“ je čist i na redu je sledeće dete.



45'

Zadatak:

Svoj zamišljeni vrtić „gradite“ tako što ćete preurediti stolove i stolice. Igrate se u „novom“ vrtiću.

Kako radite:

Sa celom grupom i po grupama.

Materijal:

muzika
stare posteljine, ćebad, klinovi itd.
kutije

Priča za čitanje naglas (Isto):

PRIČA:
**Anka i Katalin
se igraju u vrtiću**

Danas, posle velikog raspusta, deca u vrtiću Anka i Katalin mogu da biraju čega žele da se igraju. Anka se igra prodavnice s prijateljima Elenom, Jonelom i Konstantinom. Prodavnica je nova. Neka deca u vrtiću su je napravila od starih kartonskih kutija i veoma su ponosni na to, jer su sve sami odradili.

Elena je prodavac, a Anka klijent. Ona igra majku kojoj je potrebna hrana za bebe. Džonela glumi ćerku. Ona sve vreme plače i Anka pokušava da je smiri. To oduzima dosta vremena, a Konstantin, koji igra drugog klijenta u radnji, postaje nestrpljiv. Hteo bi da plati i ode. Svi se odlično zabavljaju.

Katalin nešto gradi s Danijelom, Marijanom i Trajanom. Još se nisu dogovorili šta žele da naprave s blokom igračkaka. Danijel i Marijan žele da podignu tvrđavu i odigraju bitku s vitezovima i konjima, ali Katalin i Trajan bi radije napravili trkačku stazu za automobile.

Još jedan primer iz FACE 2, Tema 2 Moja osećanja – Domaći zadatak (Veidinger et al., 2021)

2 - Domaći zadatak 5

moja porodica je srećna kada ...

Zadatak:
Napravite tabelu o tome kako se vaša porodica oseća u različitim situacijama.

Kako radite:
Kod kuće ili na mirnom mestu

Materijal
brošura
olovke

Koraci:

1. Pogledajte tabelu. Pitajte različite članove porodice.
2. Zabeležite odgovore na listu za odgovore.
3. Hvala ljudima na odgovorima.

Radni list za decu:

Moja porodica je ... kada ...

Moja **je srećna kada ...**

Moja **je tužna kada ...**

Moja **je ljuta kada ...**

Lični razvoj serije	
Fokus životnih veština:	<ul style="list-style-type: none"> → samosvest → emocionalne i socijalne kompetencije → rešavanje problema → osiguranje kvaliteta života → razvijanje budućih perspektiva → lična bezbednost → zdravi stilovi života
Starosna grupa:	6 – 18
Materijali:	priručnici za vaspitače/nastavnike
Dostupno na sledećim jezicima:	<ul style="list-style-type: none"> → Albanski → Engleski → Macedonski → Rumunski → Srpski

Tabela 4 Nastavni materijali Lični razvoj

Kako su organizovane različite veštine?

U ovom programu ličnog razvoja, životne veštine se podučavaju u nizu od pet modula koji obuhvataju ključne koncepte. Oni su:

Modul 1	„Samospoznaja i poznavanje drugih” naglašava samospoznaju i samopoštovanje, istraživanje i samovrednovanje ličnih resursa, porodice kao vrednosti, odgovornosti, rodne uloge, stereotipe, volontiranje i asertivnost, nekonfliktnost i nenasilna komunikacija itd.
Modul 2	„Obezbeđivanje kvaliteta života” naglašava integritet, efikasno upravljanje resursima, odgovornost za održivi razvoj, efektivno samoupravljanje itd.
Modul 3	„Zdravi stilovi života” usmeravaju učenike o pitanjima vezanim za fizičko i emocionalno zdravlje, zdravu ishranu, rodne uticaje i suprotstavljanje porocima kao što su droge, alkohol, pušenje itd.
Module 4	„Dizajniranje lične karijere i razvoj preduzetničkog načina razmišljanja” fokusira se na razumevanje perspektiva za karijeru iz perspektive tržišta rada, planiranje karijere i donošenje odluka o karijeri, preduzetništvo kao opcija karijere, itd.
Module 5	„Lična bezbednost” osposobljava učenike sa stavovima i ponašanjima neophodnim da obezbede sopstvenu bezbednost i bezbednost drugih.

Tabela 5 Pet modula u programu ličnog razvoja

Prateći spiralni kurikulum, svaki priručnik u ovoj seriji koristi istu strukturu modula i ključnih koncepata. Zadaci su raspoređeni tokom cele školske godine, sa četiri zadatka po modulu: ukratko, svaki priručnik se sastoji od ukupno 20 zadataka. Teme i zadaci za decu će se često preklapati: zadatak o zdravom načinu života može se doticati i obezbeđivanja kvaliteta života i umetnosti samospoznaje; zadatak za stariju decu usredsređen na opcije za karijeru takođe će se doticati samospoznaje i obezbeđivanja kvaliteta života i tako dalje. Dakle, iako su zadaci organizovani u pet modula, ne treba ih posmatrati kao potpuno odvojene. Modularni pristup zahteva obrazovnu intervenciju koju karakteriše integracija znanja, veština i stavova specifičnih za razvoj kompetencija. Integrativni pristup se primenjuje u okviru svakog modula, kapitalizujući uspehe postignute u drugim školskim predmetima ili društvenom i poznatom okruženju učenika.

Na ovaj način, kurs za lični razvoj je usredsređen na razvoj kompetencija s posebnim fokusom na vrednosti, stavove i dispozicije.

Različiti moduli i zadaci u ovom priručniku raspoređeni su hronološki i savetujemo da se pridržavate ovog redosleda kada ih podučavate jer se time postepeno izgrađuju različite životne veštine kroz ključne koncepte u pažljivo osmišljenom procesu.

Metode podučavanja i učenja koje se koriste u ovom programu uključuju i metode učenja zasnovane na zadacima i kooperativne metode učenja.

Oba su zasnovana na kognitivno-konstruktivističkom pogledu na učenje gde učenici konstruišu svoje znanje kroz samo-angažovanje s datim zadatkom na individualnom nivou, razmenjuju svoje uvide u dijalogu s partnerom ili malom grupom, a zatim dele svoje rezultate s razredom.

Ovaj princip „razmisli – upari – podeli“ može se naći u brojnim zadacima i sam po sebi doprinosi razvoju društvenih i kooperativnih veština.

Samorefleksija o procesima učenja i refleksija zajedno s drugima je važan deo ličnog razvoja i može se naći u okviru različitih zadataka.

Evo primera zadatka za razred 1, modul 1:

Samosvest i svest o drugima

IPE udžbenici (Weidinger (2021): Vodič za nastavnike za lični razvoj za 1. razred. Online: <https://ipe-tektbooks.phzh.ch/de/english/>

Zadatak 3 **JA SAM JA, TI SI TI**

Cilj zadatka:

Učenici treba da shvate da su oni jedinstveni i da su njihovi prijatelji jedinstveni.



Potrebno vreme:

45 minuta



Društvene postavke:

individualni rad;
grupni rad;
plenarna sednica



Priprema

Boje ili podloga za mastilo,
beli listovi papira



Modul 1:

Samospoznajna i
upoznavanje drugih

Opis lekcije

1. Aktivna igra „Budi moje ogledalo“: Dvoje dece stoje jedno naspram drugog. Jedno dete počinje da se kreće (npr. plješće rukama ili lupa nogama). Drugo dete mora da bude ogledalo i da radi istu stvar. Tada prvo dete pravi drugačiji potez. „Ogledalo“ mora da uradi isto. Nakon nekoliko okreta, učitelj kaže deci da zamene uloge. Sada je drugo dete ogledalo.
2. Učitelj započinje uvod: „Anka i Katalin su veoma posebna deca. Oni mogu mnogo toga. Vole životinje, vole školu, vole da se igraju s drugom decom. Ali oni takođe žele da budu jedinstveni. Znate li šta znači jedinstveno?“. Učenici razgovaraju o tome šta osobu čini jedinstvenom. Nastavnik objašnjava zašto su otisci prstiju jedinstveni.
3. Deca sede u grupi od četvoro i prave otiske šaka na sredini bele stranice.
4. Kada se listovi osuše, deca se vraćaju u svoje klupe i stvaraju cvet od svojih otiska.
5. Deca okače svoj cvet po sobi. Svi ih gledaju. Da li izgledaju isto? Da li se razlikuju? Nastavnik vodi diskusiju.
6. Umirujuća igra „Pisanje na leđima“: dvoje dece se igraju zajedno. Jedan od njih sedi ispred drugog. Prvo dete počinje da crta nešto na leđima drugog deteta (srce, krug, trougao itd.). Drugo dete mora da pogodi šta je nacrtano. Zatim menjaju uloge.

2.7 Aktivnosti za decu i nastavnike

Razmislite o svojim životnim veštinama

Vratite se na listu domena i kompetencija životnih veština. U kojim ste životnim veštinama najbolji? Koje aspekte biste želeli da poboljšate? Stavite ih u redosled (10 je najviši broj). Uporedite svoje ideje s kolegom koji vas poznaje i koga poznajete. Saslušajte njihova zapažanja o vašim životnim veštinama i podelite svoja zapažanja o prednostima njihovih životnih veština. Ne zaboravite da budete ljubazni i pokažete poštovanje. Da li se vaša samopercepcija i percepcija vašeg kolege poklapaju? Ima li razlika?

Razmislite o svom podučavanju

Od životnih veština koje ste pogledali, na koje ste se već fokusirali u svom predavanju? Na koje biste se želeli fokusirati u budućnosti? Dopunite tabelu životnim veštinama i povezanim aktivnostima ili svojom idejom o tome kako biste to mogli da naučite. Razmenite svoje ideje s drugom osobom.

Fokus životnih veština:	Aktivnost u nastavi / Nova ideja

Šta je s decom koju podučavaš?

Razmislite o deci kojoj trenutno predajete ili o razredu kom ste predavali tokom poslednjeg vežbanja. Gde biste videli prednosti dece? Možete li se setiti konkretnih primera? Gde možete videti oblasti poboljšanja? Popunite tabelu i razgovarajte o njoj s partnerom.

POGLAVLJE 2

Definisanje, razvoj i vežbanje životnih veština

Domen	Veština	Jačina	Oblasti za napredak
Kognitivne kompetencije:	<ul style="list-style-type: none">→ veštine rešavanja problema→ veštine kreativnog razmišljanja→ veštine kritičkog mišljenja→ metakognitivne veštine		
Socijalne kompetencije:	<ul style="list-style-type: none">→ komunikacione veštine→ veštine saradnje→ veštine međuljudskih odnosa→ empatija		
Kompetencije samosvesti	<ul style="list-style-type: none">→ samoodgovornost→ veštine donošenja odluka→ veštine samorefleksije		
Kompetencije koje regulišu emocije:	<ul style="list-style-type: none">→ suočavanje s emocijama→ suočavanje sa stresom→ veštine rešavanja sukoba		

Tabela 6 Jačine dece i konkretni primeri

Otkrijte potencijal životnih veština u situacijama igre.

Pogledajte dva video snimka švajcarskog projekta „Play Plus“ na kraju ovog poglavlja. Zapišite sve životne veštine koje se mogu unaprediti tokom slobodne i kooperativne igre u prikazanim primerima.



Video 1:
Avantura na šumskom igralištu
Vidi poglavlje 2.8



Video 2:
Istraživanje okoline kroz igru
Vidi poglavlje 2.8

2.8 Video

Video 1:

Avantura na šumskom igralištu

Dokazano je da igra napolju jača fizičko, mentalno, emocionalno i intelektualno zdravlje i pomaže deci da razviju nekoliko važnih vještina za život, kao što su radoznalost, kreativnost ili kritičko mišljenje.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Abenteuer-Spielplatz-Wald>

(Forest Playground Adventure)

<https://www.spielenplus.ch/english#Forest-Playground-Adventure>



Video 2:

Istraživanje okoline kroz igru

Igrajući se deca uče da izražavaju želje i uočavaju potrebe drugih: Šta je dobro za mene? Šta drugima treba? Bez znanja, deca uče vještine koje su važne da se nose sa životom.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Lebenswelten-spielerisch-erkunden>

Playfully Exploring Surroundings

<https://www.spielenplus.ch/english#Lebenswelten-spielerisch-erkunden>



2.9 Literatura

EDK (2016): *Überfachliche Kompetenzen*. Online <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C3>. (Accessed: 07/09/2023)

Gjela, Majlinda, Blerta Perolli-Shehu, Doris Kuhn, Wiltrud Weidinger Meister, Hana Zylfiu-Haziri (2022): *Personal and life skills development among adolescents through school-based program intervention and teacher education: The Case of Kosovo*. ECER Conference, Yerevan.

Harvard University Center on the Developing Child (2023): *Executive Function: Skills for life and learning*. Online: <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-executive-function-skills-for-life-and-learning/> (Accessed: 13/09/2023)

MCEC. 2022. *Assessment and survey of life skills and personal development in the framework of two international cooperation projects (FACE and PEACOCK) in North Macedonia*. PEACOCK Conference, Zurich.

OECD (2018a): *The OECD Learning Compass 2030*. Online <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> (Accessed: 07/09/2023)

OECD (2018b): *Transformative competencies for 2030*. Online https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf (Accessed: 07/09/2023)

OECD (2018c): *Core foundations for 2030*. Online https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf (Accessed: 07/09/2023)

Weidinger, W. et al. (2020): *A Teacher's Guide in Personal Development*.

Grade 5. International Projects in Education. Zurich University of Teacher Education.

Weidinger, W.; Holzwarth, P. & Marruncheddu S. (2021): *Workbook Face 1 Improve your self-esteem and play together*. Ages 4 to 6.

Weidinger, W.; Holzwarth, P. & Marruncheddu S. (2021): *Workbook Face 2 Improve your self-esteem and celebrate together*. Ages 7 to 9.

Weidinger, W. (2021). *Life Skills for Primary and Secondary School Children: Development of a Multilingual, Inclusive Education Program*. International Journal of Childhood Education, 2 (1), 12 – 22. <https://doi.org/10.33422/ijce.v2i1.37> (Accessed: 07/09/2023)

Weidinger, W. (2023): *PEACOCK – Peace through cooperation, competencies, and knowledge- Research project on life skills development of children and youth in North Macedonia and Kosovo*. Final report at Zurich University of Teacher Education.

World Health Organization (1994): *Life skills education for children and adolescents in schools*. Online: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> (Accessed: 20/09/2023)

World Health Organization (2001): *Partners in Life Skills Education*.

POGLAVLJE 3

Kako je igra povezana sa životnim veštinama

Lena Damovska

Svetlana Lazić

Ivana Ignjatov Popović

Natasha Stanojkovska-Trajkovska

Alma Tasevska

Jovanka Ulić

Uvod

Aspekti učenja u kontekstu životnih veština pružaju vezu između društvenih, emocionalnih, kognitivnih i fizičkih veština. Uticaj svih njih je bitan u svakoj razvojnoj fazi dece. Savremena pedagogija prati potrebe dece razvijajući odgovarajuću praksu sa različitim oblicima igre kako bi se unapredile navedene veštine. Čini se da fokus na razvoj različitih veština u vrtiću utiče na raznolike aspekte učenja, ali i na različite aspekte ličnosti svakog deteta. Napori vaspita da obezbede stimulatívno okruženje i da uvek prate koncept holističkog pedagoškog pristupa.

Glavna pitanja u ovom poglavlju koja treba da inspirišu vaspitače u vrtićima su:

- Zašto su socio-emocionalne veštine važne za decu?
- Kako možemo unaprediti kognitivne veštine svakog deteta?
- Kako fizičke veštine utiču na holistički razvoj dece?

Sadržaj ovog poglavlja pisan je na teorijskoj osnovi i osmišljen je tako da pruži praktične pristupe za njegovu implementaciju u vrtiće i direktan rad sa decom. Takođe pruža podršku SZO (WHO) okviru životnih veština i OECD okviru učenja u procesu obrade svesti o značenju životnih veština. Prikazani aspekti učenja usko su povezani sa tri kategorije kompetencija, tj. „transformatívne kompetencije“ koje se, kada se posmatraju zajedno, bave rastućom potrebom mladih da budu inovativni, odgovorni i svesni:

- Stvaranje nove vrednosti;
- Pomirenje tenzija i dilema;
- Preuzimanje odgovornosti.

Jedna od ključnih tačka je kako implementirati životne veštine i aspekte učenja u svakodnevni život deteta. Ključna veza između životnih veština i učenja za decu između 4 i 8 godina svakako je igra. Otvorena i vođena igra (sa posebnim naglaskom na dramskoj igri) osnažuju decu da efikasno komuniciraju. Pored toga, igre ih podstiču na kreativno i kritičko razmišljanje kako bi donosili odluke koje vode ka rešavanju određenih problema, čime se razvijaju veštine međuljudskih odnosa. Kada je reč o igrama uloga ili dramskim igrama, pored svega navedenog, utvrđeno je da su posebno pogodni za razvoj i motoričkih veština i osećaja za prostorne odnose, kao i za razvoj samosvesti i empatije kod učesnika (timski duh je važan jer se cilj koji svima koristi može postići samo kada svi igraju zajedno, bez takmičenja). Dete koje je samosvesno i empatično je ono koje ima kontrolu nad svojim emocijama i potencijalnim stresom. Na taj način se postavljaju dobri temelji za budući razvoj demokratski svesnog pojedinca.



Video 1:
**Mi gradimo
zamak**
Vidi poglavlje 3.4

3.1 Socio-emocionalne veštine

Zašto su socijalno-emocionalne veštine važne za decu?

Deca su od malena socijalno kompetentna bića, spremna da odgovore na dodir, glas i zvuk drugih osoba u njihovoj blizini. Kvalitet socio-emocionalnih kontakata u ranom detinjstvu utiče na sposobnost uspostavljanja kvalitetne komunikacije i socijalne interakcije sa drugim ljudima tokom života. Sticanje kvalitetnih veština i sposobnosti za razvoj i podsticanje socio-emocionalnog učenja u ranom detinjstvu znači imati priliku za stvaranje pozitivne slike o sebi, razvijanje pro-socijalnog ponašanja i empatije, jačanje samopouzdanja i socijalnih veština, ali i posedovanje kompetencije i sposobnosti za prepoznavanje i imenovanje emocija i osećanja kod sebe i kod drugih, njihovo razumevanje i razlikovanje.

Pozitivan koncept o sebi

Razvoj i jačanje pozitivne slike o sebi važan je cilj obrazovanja. Samospoznaja ili „slika o sebi” podrazumeva percepciju koju dete stvara o sebi, o sopstvenim sposobnostima i ličnim karakteristikama, o sopstvenoj vrednosti i odnosima sa drugima. Formira se kroz međusobna iskustva i interakciju sa drugima, pre svega u sredini u kojoj dete živi, raste i razvija se, prvo sa roditeljima, a kasnije i sa vršnjacima, vaspitačima, nastavnicima i sl. Razvoj samospoznaje je u velikoj meri uslovljena uticajem svih drugih lica i predmeta sa kojima će dete imati priliku da dođe u kontakt tokom svog života.

Samospoznaja podrazumeva posedovanje informacija koje se odnose na nas slično, situacije koje se dešavaju u neposrednom okruženju a koje su vezane za nas, promenljivu percepciju o nama samima. Zavisí od uzrasta i promenjiva je, promenljiva kategorija koja se generalno odnosi na „fizičko ja“ – dakle, fizička reprezentacija nas samih (kako se naše telo kreće i komunicira sa drugim objektima) – i „psihološko ja“ – ili psihološko predstavljanje nas, naših emocija i ponašanja).

→ Fizičko ja – fizička reprezentacija sebe, sopstvenog tela, i kako se kreće i komunicira sa drugim objektima;

Samospoznaja o „fizičkom **ja**“ počinje od malih nogu istraživačkim aktivnostima, pre svega, otkrivanjem sopstvenog tela, mogućnostima koje imamo i šta možemo da uradimo sa svojim rukama, stopalima i prstima, da istražimo prostore u kojima treba da otkrijemo granice našeg „fizičkog **ja**“. U najranijem uzrastu, u senzomotornom stadijumu razvoja, deca koriste sopstveno telo kako bi naučila više o „fizičkoj samospoznaji“.

Od ličnosti i prostora u kome će dete imati priliku da stoji i kreće se i komunicira sa drugima (u najširem smislu reči) zavisíće kako će deca doživljavati sebe i koliko su stimulisana da izgrade pozitivan stav prema sebi. na dnevnoj bazi. Razlikovanje od drugih je prva faza uočavanja nečijeg postojanja kao posebanog pojedinca. Postepeno, dete počinje da razlikuje predmete i razlike između ljudi oko njega. To detetu omogućava da lakše uoči i doživi sopstveno „ja“ kao nešto stvarno, odvojeno od svega ostalog oko sebe.

Jasno formirana slika o sebi podrazumeva i svest o sopstvenom rodnom identitetu i postepeno formiranje jasne slike o svetu i prihvatanje vrednosti koje se odnose i na pol deteta. Sredina u kojoj dete raste i razvija se imaće odlučujuću ulogu u formiranju ovih vrednosti.

Razvoj emocija kod dece odvija se postepeno, a emocije uvek ostavljaju dubok utisak na odnose sa drugim ljudima oko sebe i na socio-kulturnu sredinu u kojoj se dete kreće, raste i razvija. Do druge godine od svakog deteta se očekuje da prepozna strah, bes, zadovoljstvo, ljubomoru i privrženost. Snaga i dubina emocija i način na koji se izražavaju (pozitivno ili negativno) su različiti. Deca će reagovati različito, od oduševljenja do ravnodušnosti na potpuno istu pojavu ili situaciju. Kako god da to manifestuju, oni se i dalje ponašaju potpuno iskreno i otvoreno. Baš kao i odrasli, i deca izražavaju svoja osećanja i emocije na različite načine.

Svako dete ima svoj način izražavanja emocija i ličnih iskustava. Sposobnost razumevanja sopstvenih emocija pretpostavlja razvoj osnovne emocionalne kulture, prepoznavanje i suočavanje sa svojim emocijama, njihovo deljenje sa bliskim ljudima i razvijanje osećaja



Video 2:
**Radost sa
ogledalom**
Vidi poglavlje 3.4

odgovornosti za sopstvene emocije i iskustva, pre svega razvijanje pozitivnog stava prema životu – postepeno građenje autentičnog kriterijuma za procenu i suočavanje sa emocijama drugih oko nas. Konstruktivan pristup u razumevanju i prihvatanju dečjih emocija od strane odraslih, razvijanje osećaja za bavljenje njima i postepeno razvijanje samokontrole i uvažavanje njihovih emocija ili načina njihovog doživljavanja je značajna pretpostavka za pravilan socio-emocionalni razvoj deteta i njegove ličnosti.

Pored emocija, ponašanje i vrednosti deteta su značajan deo “psihološkog **ja**”. Obrazovanje u ranom detinjstvu treba da podstakne stvaranje novih demokratskih vrednosti među decom. Naše ponašanje obično ukazuje na to kako doživljavamo stvari (kako nešto osećamo) i kako reagujemo. Naši stavovi i mišljenja su, pre svega, verbalni izraz naših uverenja. Dete se ostvaruje kao ličnost sticanjem znanja, usvajanjem stavova i usvajanjem vrednosti. U ranom uzrastu dete je vrednosno neformirana ličnost, otvorena za različite mogućnosti u procesu obrazovanja.

Postavljeni programski ciljevi u svim domenima razvoja su zapravo vrednosti koje se sastoje od želje, truda i delovanja da se ostvare. Pedagogija ranog detinjstva usmerena je na izgradnju i menjanje vrednosnih ideala, ciljeva i modela kod dece. Od malih nogu deca treba da imaju jasnu sliku o svojim vrednostima i o tome šta žele da postignu. Koje vrednosti usvajamo u ranom detinjstvu? Ko utiče na nas? Kako da izgradimo sopstvene sisteme vrednosti? Koliko je to prihvatljivo za sredinu u kojoj živimo, rastemo i razvijamo se? Da li prihvatamo i poštujemo vrednosti drugih ljudi oko nas?

Odgovori na ova pitanja ne dovode do spoznaje potrebe za stalnim jačanjem znanja, veština i sposobnosti dece da poštuju drugu decu i njihove vrednosti, odnosno jačaju njihove interkulturalne kompetencije. Deca koja su svesna sebe (svesna svojih vrednosti) spremna su da uče i žive sa drugom decom.

Sposobnost komunikacije u ranom detinjstvu je polazna tačka za druženje, igru i učenje sa „drugom“ decom.

Važne socijalne veštine, pored komunikacije (verbalne i neverbalne), su sposobnost deljenja, saradnje i učešća u demokratskom okruženju, koje će generisati stvaranje novih demokratske vrednosti za decu u ranom uzrastu. Kvalitet društvene interakcije u učionici pripremiće decu za aktivno učešće u demokratskom društvu.

Sposobnost pojedinca da bude odgovoran za sopstveno ponašanje i da učestvuje u stvaranju zajedničkih vrednosti je karakteristika svakog demokratskog društva.

Zbog toga je priprema dece da budu produktivni građani u novom demokratskom društvu značajan zadatak obrazovanja u ranom detinjstvu.

Ponašanje odraslih i njihova povratna informacija u svakodnevnim aktivnostima sa decom šalje jasnu poruku o prihvatljivim načinima ponašanja u obrazovnom okruženju, odnosno promociji novih modela vaspitača i nastavnika koja će živeti i raditi u drugoj polovini 21. veka. Samopouzdanje u ranom detinjstvu samo je jedan aspekt „samospoznanje”. Predstavlja afektivnu reakciju, procenu sopstvene vrednosti kao ličnosti. Samopoštovanje se obično odnosi na način na koji procenjujemo i sudimo sebe kao ljudska bića. Sinonimi za samopoštovanje su samopercepcija, samoprihvatanje; samopoštovanje i svest o sopstvenoj vrednosti: samospoznaja je kognitivna struktura, uverenje o tome „ko si ti“.

Ponekad se samopouzdanje odnosi na aspekt samospoznaje (kada cenimo sebe). Ono je u velikoj meri uslovljeno sociokulturnim okruženjem, vrednostima koje se u njemu neguju i ličnim osobinama dece i njihovim kompetencijama, sposobnostima i veštinama. Kako deca rastu, samospoznaja se neprestano dopunjuje novim događajima i aktivnostima, razvijajući se u različitim situacijama. Deca vremenom jačaju samopouzdanje na osnovu lične procene sopstvenih dostignuća u svakodnevnim aktivnostima kod kuće, u vrtiću ili školi – tako stvaraju pozitivnu sliku o sebe. Modeli koji imaju moć uticaja i dalje su značajni za njih, ali se vremenom i razvojem identiteta dece jača samopoštovanje i pozitivan odnos prema sebi kao ličnosti – zasebnoj i drugačijoj od drugih. Deca postepeno preuzimaju odgovornost za sopstvene postupke i ponašanja i postaju svesna toga kako se drugi ophode prema njima i kako vide sebe.

Empatija

Uporedo sa doživljavanjem sopstvenih emocija, deca postaju osetljiva i na osećanja drugih ljudi oko sebe. Sposobnost da se otkriju različite emocije kod drugih ljudi, da se prihvati drugačija emocionalna perspektiva i da se saoseća sa „drugima“ karakteristika je empatičnog deteta. Empatija se zapaža od ranog detinjstva i podrazumeva sposobnost: razumevanja tuđeg gledišta, osetljivosti na tuđe emocije, otvorenosti i spremnosti da se čuje mišljenje drugih ljudi i povećane tolerancije na stvari. Empatija ne znači izražavanje simpatije, brige ili sažaljenja za drugu osobu. U ranom detinjstvu to se prepoznaje u emocionalnom kontaktu u kome dete uživa sa najbližim ljudima, pre svega majkom, a potom i vaspitačem i učiteljem. Prvi pozitivni kontakti sa drugom decom su osnova za razvijanje empatije i brige za druge. Deca sa tri ili četiri godine, u vaspitnom okruženju u vrtiću, uvek su sebi najveća podrška. Kvalitet uspostavljene interakcije

dete-dete istovremeno koristi svoj deci u prevazilaženju stresa ili smanjenju agresivnosti. Istovremeno, mogućnost izbora i donošenja odluka jača njihovu socio-emocionalnu osetljivost, odnosno razumevanje sopstvenog ponašanja i različita uverenja o stvarima.

Empatija u ranom detinjstvu se takođe može tumačiti kao motivacija za prosocijalno ponašanje. Odrasli treba da omoguće deci da uče iz sopstvenih iskustava i da se nose sa posledicama sopstvenih izbora. Sa odrastanjem, mogućnosti za razvoj empatije i altruističkog ponašanja u životu se uopšteno povećavaju.

3.2 Kognitivne veštine

Višedecenijske studije pokazale su da kognitivne veštine – percepcija, pažnja, pamćenje i logičko rasuđivanje – određuju sposobnost pojedinca za učenje; prema Kanadskom institutu za poučavanje Okford-Learning.com (Canadian tutoring company Oxfordlearning.com), one su veštine koje „odvajaju dobre učenike od osrednjih učenika“. U suštini, kada su kognitivne veštine jake, učenje je brzo i lako. Nasuprot tome, kada su kognitivne veštine slabe, učenje postaje izazov. Pošto su kognitivne sposobnosti ključne za čitanje, pisanje, matematiku i učenje, one su obično slabo izražene kod razvojnih poremećaja pažnje, jezika, čitanja i matematike, kao što su ADHD, disleksija, diskalkulija i disgrafija.

Osnovne kognitivne veštine su:

Percepcija:	Pažnja:	Pamćenje:	Logično rasuđivanje
<ul style="list-style-type: none"> → Vizuelna percepcija; → Slušna percepcija; → Fonološko razumevanje; → Brzina razumevanja. 	<ul style="list-style-type: none"> → Fokusirana pažnja; → Održiva pažnja; → Podeljena pažnja. 	<ul style="list-style-type: none"> → Senzorno pamćenje; → Kratkoročno pamćenje; → Radna memorija; → Dugotrajno pamćenje; → Vizuelna memorija; → Slušna memorija; → Podeljeno pamćenje. 	<ul style="list-style-type: none"> → Deduktivno rasuđivanje; → Induktivno rasuđivanje.

Tabela 1 Osnovne kognitivne veštine

Osnovne kognitivne veštine definisane su kroz veliki broj istraživanja i teorija. Takođe je moguće uskladiti teoriju i praksu, sa glavnim aspektima prikazanim u tabeli ispod.

Teorija i istraživanje	Razvojni pristup
<p>Teorija kognitivnog razvoja</p> <p>Žan Pijaže (Jean Piaget)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Senzomotorni stadijum (od rođenja do 2 godine) → Predoperativna faza (2 do 7 godina) → Konkretna operativna faza (7 do 11 godina) → Formalna operativna faza (12 godina i više)
<p>Teorija kognitivnog razvoja</p> <p>Vigotski (Лев Семёнович Выготский)</p>	<p>Uticaj koji kultura i jezik imaju na kognitivni razvoj dece.</p>
<p>Učenici sa potrebom za dodatnom obrazovnom podrškom</p>	<ul style="list-style-type: none"> → učenici sa smetnjama u razvoju (učenici sa intelektualnim teškoćama, → učenici sa autizmom, učenici sa oštećenjem vida, → učenici sa oštećenjem sluha, učenici sa motoričkim smetnjama i teškim hroničnim oboljenjima, → učenici sa govorno-jezičkim problemima).
	<p>Učenici sa poteškoćama:</p> <ul style="list-style-type: none"> → učenici sa problemima u ponašanju ili emocionalnim problemima, → učenici sa specifičnim teškoćama u učenju (disleksija, disgrafija, diskalkulija, dispraksija).
	<ul style="list-style-type: none"> → Učenici koji dolaze iz socijalno, kulturno i materijalno uskraćenih sredina, → Učenici bez roditeljskog starateljstva, žrtve nasilja u porodici, izbeglice.
	<ul style="list-style-type: none"> → U posebnu grupu izdvojeni su i talentovani učenici.
<p>Klasifikacija prema riziku isključivanja iz redovnih škola</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (specifični izazovi u razvoju); → „Različiti“ (po veri, etničkoj pripadnosti, starosti, polu, društvenoj klasi, itd.); → Nadareni, natprosečno inteligentni; → Hronični bolesnici; → Beskućnici, obrazovno zapušteni;

POGLAVLJE 3

Kako je igra povezana sa životnim veštinama

	<ul style="list-style-type: none">→ Sa emocionalnim problemima i problemima u ponašanju;→ Iz marginalizovanih porodica/zajednica;→ Koji ne govore/razumeju jezik nastave.
Vrsta i stepen invaliditeta lica u psihičkom ili fizičkom razvoju	<ul style="list-style-type: none">→ Osobe sa oštećenjem vida (slepe i slabovide);→ Osobe sa oštećenjem sluha (nagluve i gluve);→ Osobe sa smetnjama u glasu i govoru;→ Osobe sa smetnjama u telesnom razvoju;→ Osobe sa smetnjama u mentalnom razvoju (blage, umerene, teške);→ Osobe sa poremećajem iz autističkog spektra;→ Osobe sa hroničnim bolestima; i→ Osobe sa više vrsta invaliditeta – osobe sa kombinovanim smetnjama u razvoju.
Učenici sa smetnjama u razvoju školskog uzrasta mogu se podeliti u dve velike grupe	Uticaj koji kultura i jezik imaju na kognitivni razvoj dece.
	Učenici sa blažim oblicima smetnji u razvoju: <ul style="list-style-type: none">→ poremećaji govora i jezika;→ teškoće u učenju;→ emocionalni disbalans;→ blage intelektualne teškoće.
	Učenici sa težim oblicima smetnji u razvoju: <ul style="list-style-type: none">→ poremećaji sluha;→ smetnje u kretanju;→ poremećaji vida, uključujući slepilo;→ gluvoća – slepilo;→ gluvoća;→ druge zdravstvene smetnje;→ regresija;→ traumatske povrede mozga;→ poremećaj iz autističkog spektra;→ umerena do teška intelektualna ometenost;→ kombinovane smetnje.

Tabela 2 Pregled teorije i istraživanja kognitivnih veština (komparativni pristup)

(Tasevska, 2023)

Poremećaji artikulacije pokazuju varijabilnost u odnosu na stepen intelektualne ometenosti, odnosno ako je stepen intelektualne ometenosti veći, učestalost poremećaja artikulacije kod dece sa intelektualnim teškoćama je takođe veća. Konkretni primeri i predlozi za jačanje različitih kognitivnih veština sa stanovišta inkluzivnog obrazovanja dati su u Poglavlju 7 ovog priručnika.

3.3 Fizičke veštine (krupne motoričke veštine – koordinacija, fina motorika)

Razvoj deteta, posebno do navršene treće godine života, u potpunosti odgovara biološkim impulsima koji su relevantni za određeni uzrast, ali i interakciji koja postoji između odraslih osoba koje se brinu o njemu. Primanje utisaka iz okruženja putem čula, njihova prerada i organizacija čini složenu psihičku funkciju poznatu pod imenom opažanje, kojom se sjedinjuju osećaji i iskustvo (Vojvodić, 2016). Opažaj je polazna osnova na koju se nadovezuje manipulisanje predmetima radi upoznavanja zvukova, pokreta, mirisa, ukusa, ponašanja predmeta i brojnih drugih karakteristika.

U kontekstu promišljanja koje je tema ovog poglavlja, važno je napraviti razliku između rasta i razvoja. Rast se odnosi na promenu kvantiteta i predstavlja fizički uočljivu promenu veličine i izgleda deteta, dok razvoj ima kvalitativnu komponentu i nije vidljiv ali se primećuje u ponašanju deteta, njegovim sposobnostima i složenosti pokreta koje je u stanju da izvede. Pošto se kritični periodi za nastanak sposobnosti u velikoj meri poklapaju sa stimulacijom koja dolazi iz okoline, može se reći da su rast i razvoj međusobno zavisni. To odgovara zaključcima razvojnih neurologa da je mozak društveni organ koji se razvija tokom života (Siegel & Payne-Bryston, 2014). Razvoj krupne motorike u prve dve godine života deteta govori o tome da se ono za to vreme bori sa brojnim izazovima rasta i razvoja, pada, ustaje, puzi, staje na svoje noge i neumorno i sa radošću nastavlja dalje (Secret Life of Babies, 2014). Bitnu prekretnicu u životu i načinu postojanja deteta čini ovladavanje uspravnim stavom i hodom. Pre nego što nauči da hoda, ceo život deteta odvija se u njegovoj telesnosti. „Ovladavanje hodom omogućava otkrivanje objektivnog prostora i odnosa koji u njemu vladaju. Dete počinje da doživljava sebe, odnosno svoje telo kao „predmet među drugim predmetima“, što vodi daljem oslobađanju misaonih procesa i daljoj decentralizaciji mišljenja“ (Išpanović-Radojković, 1986, str.75).

Dete počinje da doživljava sebe, odnosno svoje telo kao „predmet među drugim objektima“, što dovodi do daljeg oslobađanja misaonih procesa i dalje decentralizacije mišljenja“ (Išpanović-Radojković, 1986, str. 75). Iako izgleda kao jedno te isto, razvoj jeste višeslojan i složen proces. Obuhvata fizički, motorički, senzomotorni (psihički) i (socio- emocionalni) razvoj (Čturić, 1993).

Svaki izražava svoje specifičnosti, pa je u objašnjenju ukupnog razvoja deteta potrebno prikazati pojedinačne aspekte, karakteristike, ocene i odstupanja.

Naslov		
Aspekti	Osobine i procena	Odstupanja
Fizički razvoj	<p>Ogleda se u stepenu razvijenosti tela i organizma. Podložan je opsezima koji odgovaraju deci određenog uzrasta. Pokazuje odstupanja u pozitivnom i u negativnom smeru.</p> <p>Procena fizičkog razvoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Telesni razvoj odgovara uzrastu deteta; → Novorođenče, odojče i dete vrši radnje na osnovu kojih se procenjuje fizička zrelost; → Spoljni znaci koji ukazuju da je dete zdravo. 	<ul style="list-style-type: none"> → Umanjen ili uvećan telesni razvoj sa tendencijom naprednog ili usporenog razvoja; → Zaostajanje u pokretima koji su uobičajeni za dete određenog uzrasta; → Spoljni znaci koji ukazuju da se dete ne oseća dobro.
Motorički razvoj	<p>Ogleda se u pokretljivosti tela. Povezuje se sa krupnom motorikom (hodanje, trčanje, sedenje, okretanje, hvatanje, bacanje...) Tesno je povezan sa psihičkim razvojem deteta, posebno u prve dve godine. Podložan je opsezima koji odgovaraju deci određenog uzrasta. Pokazuje odstupanja u uzlaznom i silaznom smeru. Da bi nastao pokret koji dete izvodi, potrebno je prvo da nastanu senzomotorički nervni nadražaji kojima odgovore daje akcija centralnog nervnog sistema koji prima nadražaje.</p> <p>Procena motoričkog razvoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Držanje glave čvrsto bez klimanja (posle 3. meseca); → Simetričnost pokreta ruku, nogu, živahnost pokreta tokom perioda budnosti; → Samostalno sedenje (posle 7. meseca); → Hodanje bez pridržavanja (posle 15. meseca). 	<ul style="list-style-type: none"> → Mlohavo držanje glave; → Asimetričnost u pokretima i/ili izostanak živosti; → Usporenost u razvoju sedenja; → Nemogućnost hodanja ili otežano hodanje.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Senzomotorni (psihički) razvoj</p>	<p>Predstavlja sav intelektualni i saznanji razvoj koji se događa u prve tri godine života. Tesno je povezan sa fizičkim i motornim razvojem i ukazuje na tesnu povezanost čula i pokreta, posebno vida i ruke (senzo-motorni razvoj). Zbog brojnosti informacija koje dete ranog uzrasta dobija putem vida kao i zbog značaja koje čulo vida ima na celokupni razvoj deteta, smatra se da ono vrši funkciju senzorne inteligencije.</p> <p>Procena senzomotornog razvoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Po rođenju dete reaguje na svetlost i na promenu osvetljenja. Osmehuje se kada ga greju svetlosne lampe; → → Nakratko prati predmete koji stoje i koji se kreću (u prvom mesecu života); → → Vizuelna percepcija utiče na veštinu rukovanja predmetima, pa se neretko govori o vizuelno-motornoj percepciji; → → Učenje putem slučajnih aktivnosti a potom njihovo uvežbavanje (psihički razvoj); → → Postojanje mentalne slike predmeta (psihički razvoj); → → Uopštavanje delovanja i razvoj učenja putem uviđanja (psihički razvoj). 	<ul style="list-style-type: none"> → Nedovoljni razvoj oka (slabovidost ili slepilo); → Usporen motorni razvoj, odnosno rukovanje; → Usporen psihički razvoj i delovanje sa ciljem ovladavanja sredine u kojoj se nalazi; → Duže prisustvo refleksa (hvatanje, grljenje, refleks Babinskog).
--	--	--

Socioemocionalni razvoj	<p>Javlja se isključivo usled potrebe čoveka za komunikacijom i razmenom. Ogleda se preko govora i društvenosti jer dete kroz sposobnost da komunicira ukazuje na svoje potrebe i ostvaruje potrebu za društvenošću. Bogatstvo govora je u tesnoj vezi sa inteligencijom i razvojem sluha. Društvenost je u tesnoj vezi sa razvojem emocija koje se javljaju u njegovom odnosu sa okolinom, ali i sa čulnim razvojem.</p> <p>Procena socioemocionalnog razvoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Vizuelni i zvučni nadražaji se kombinuju u jedan stimulus na koji dete reaguje okretanjem glave prema izvoru; → Upotreba govora u cilju komunikacije u skladu sa uzrastom; → Ispoljavanje emocija u skladu sa situacijom i na osnovu čulne prijemčivosti. 	<ul style="list-style-type: none"> → Nedovoljni razvoj sluha (nagluvost ili gluvoća); → Izostanak pojave rečenica posle 3. godine; → Poremećaji u izgovoru (koje treba odmah proveriti, u cilju pronalaženja uzroka); → Dete iz spektra autizma (kontekst društvenosti); → Okruženje koje ne podstiče u dovoljnoj meri emocionalni i čulno-perceptivni razvoj.
--------------------------------	--	---

Tabela 3 Detetov opšti razvoj

3.3.1 Motorički razvoj

Refleksno sazrevanje i uspostavljanje ravnotežnih reakcija „omogućavaju detetu da savlada složenije motoričke aktivnosti i veštine, uz značajno povećanje ravnoteže i koordinacije tokom njihovog izvođenja“ (Nikolić, 2012). Motorički razvoj je uglavnom spontan. Međutim, okruženje ima značajan uticaj na podsticanje njegovog vežbanja i usavršavanja u cilju uspešnijeg, potpunijeg i samostalnijeg izvođenja.



3.3.2 Dobrobiti dramske umetnosti za motorički i socijalni razvoj deteta

Korišćenjem drame u učenju dece, uključivanjem u proces kreiranja igre ili samo korišćenjem te forme kao igre – osim što omogućavamo deci da steknu samospoznaju kroz upoznavanje sveta oko sebe i svog položaja u njemu – omogućavamo da prihvate odgovornost za svoje postupke.

Prvi oblik komunikacije dece sa okolinom je sama igra. Kroz igru dete angažuje sve svoje sposobnosti. Dok se igraju, istražuju, otkrivaju i upoznaju svet oko sebe, komuniciraju i rešavaju moguće probleme. Stoga igra ima „specifičnu ulogu u ljudskoj ontogenezi” (Duran, 2003, str. 23). A ako igri damo ozbiljniju formu, ona postaje dramaska igra koju možemo smatrati odrazom:

„ceo ljudski repertoar za prenošenje poruka: reči, gestikulacije, izraza lica, držanja tela, brzog, teškog i lakog disanja, stilizovanih pokreta, propisanog ćutanja itd. (...) možemo reći da ovde susrećemo spoj verbalnih i neverbalnih simboličkih radnji”

(Duran 2003: 127).

Postavlja se pitanje – na koje aspekte dečjeg razvoja utiče dobro osmišljen proces stvaranja igre? Odgovor se može naći u svim glagolima koje koristimo da opišemo stvaranje igre: izmisliti, dizajnirati, napraviti, nacrtati, seckati, zalepiti, približiti, udaljiti se, osvetliti, podići, spustiti, pomeriti, uporediti, brojati, okružiti, izgovarati, pevati, slušati, pokazati, nagnuti, pomoći, čekati, podržati, itd. Korišćenjem i demonstriranjem svih navedenih radnji (i mnogih drugih), deca aktiviraju i svoje mentalne i fizičke funkcije. Tako se dramska igra javlja kao složena, multifunkcionalna delatnost. Kroz to se angažuju motoričke, senzorne, afektivne, socijalne, kognitivne i konativne sposobnosti deteta.

Lutkarska predstava

Uz pomoć lutke dete lakše stiče znanja, izražava i doživljava svoje strahove i dileme i upoznaje svet oko sebe. Korišćenjem lutke u komunikaciji sa okolinom, dete se oseća sigurnije, jer lutka deluje kao neka vrsta štita. Sa lutkom se dete kreće, a postepenim savladavanjem pokreta dete stiče samopouzdanje i postaje samostalnije.

Edo Majaron, lutkar i profesor na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani, u svojoj knjizi *Vera u lutku* (2014) naglašava da igre pokreta (npr. igre loptom ili igre u vodi) često kod vršnjaka izazivaju takmičarski duh, što kod neke dece može izazvati stres i sumnju u sebe zbog eventualnog neuspeha. S druge strane, animiranje scenske lutke kod dece podstiče kreativnost i timski duh, jer svi imaju isti cilj – izvesti predstavu.

Najjednostavnije predstave u vrtiću prave se upravo s najjednostavnijim **lutkama – onim na prstićima**. Prstić postaje lik ako se samo na njega nacрта lice, stavi ping-pong loptica ili se sašije specijalni kostim.



Fotografija prikazuju lutkarsku predstavu (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad [VŠSSOV NS])

Sledeće među lutkama lakim za izradu i jednostavnim za animiranje jesu lutke za stono pozorište. Mogu se napraviti od kolaž papira ili kartona na koji je pričvršćen štap (koji će služiti za njegovo animiranje), a sama scena može biti običan sto, sanduk kojim se postavlja scenografija ili bilo koja ravna površina. Za stepen ozbiljnije su **lutke koje se navlače na ruku (čarapko/"ginjol")** i lutke napravljene oblikovanjem predmeta (a često i plastična boca koja telu lutke daje cilindrični oblik). Lutke koje se prave od varjače mogu postati složene za animiranje ako im se dodaju ruke. Da bi dobro animirao ove lutke, dete mora da ima dobru sinhronizaciju pokreta, što ih čini pogodnijim za stariju grupu ili za predškolce. Ove veština će kasnije pomoći deci u slobodnoj igri, kada se na primer upuštaju u maštovitu igru sa drvenom farmom i malim figurama.



Fotografije prikazuju igre mašte (Bürki, 2022)

POGLAVLJE 3

Kako je igra povezana sa životnim veštinama

Pozorište senki je poseban oblik lutkarstva upravo zbog lepote scenskog izraza. Prilikom izrade plošnih lutaka (lutaka–senka), ali i prilikom njihovog animiranja (naročito ako je neki deo figurice napravljen da bude pokretljiv), deca razvijaju finu motoriku šake, ali i motoriku cele ruke, od šake do ramena. U predstavama pozorišta senki animatori su sakriveni iza belog ekran. Upravo je to razlog zašto je ovaj medij (kao i svi oblici lutkarskih predstava u kojima su animatori sakriveni paravanom) posebno pogodan za decu koja imaju problema sa javnim nastupom, koja su stidljiva ili imaju poteškoća u govoru. Sama činjenica da učestvuju u predstavi, ali nisu izloženi pogledima gledalaca, omogućava im da se oslobode.



Video 4:
Pozorište senki
Vidi poglavlje 3.4



Fotografija prikazuje pozorište senki (VŠSSOV NS)

Klasična predstava

Termin klasična predstava (koja se često naziva jednostavno 'školska predstava') se u ovom slučaju koristi da istakne predstavu u kojoj se deca glumci pojavljuju na sceni (oni igraju uloge 'uživo' - termin E. Majaron) u poređenju sa onima u kojima je lutka u prvom planu. Činjenica koju Majaron dobro primećuje jeste da je kod ovog oblika scenskog izražavanja ego pojedinca (glumca) u prvom planu. Zbog toga smatra da klasična predstava favorizuje decu kojoj je potrebno vođstvo u grupi, dok su druga – povučena deca – potisnuta. Međutim, u praksi se pokazalo da su klasične predstave opšti format koji se koristi za „završne” predstave, odnosno kada deca napuštaju vrtić i spremaju se za školu. U takvim momenta, svakom detetu iz grupe je drago što ima bar neku ulogu u predstavi. Ove klasične predstave po svojoj strukturi pružaju širok spektar idejnih rešenja koja aktiviraju sve potencijale kod dece.

Sagledano s aspekta psiho-fizičkog razvoja deteta, klasična predstava je idealna za: poimanje prostornih odnosa među učesnicima; razvoj pokreta (pogotovo ako je uključena i plesna koreografija) pri čemu se posebno razvija osećaj za pojmove levo – desno, napred – nazad, dijagonala; gestikulacija i mimika koje, za razliku od lutkarske predstave, u ovom obliku dolaze do punog izražaja.

Pantomima

Sa stanovišta komunikacije, pantomima je oblik neverbalne komunikacije i ubraja se u kinezičke znake. Ako je sagledamo s umetničkog aspekta, to je stilizovana i dramatisovana neverbalna komunikacija koja se najčešće vezuje za balet. Njen značaj u primeni u dečjem vrtiću jeste u tome što se pomoću nje kod dece podstiče osveščivanje tela. Može se koristiti u obliku obične dnevne igre – npr. igra ogledala (kada imitiramo pokrete osobe naspram nas) ili kada pantomimom pokušavamo da dočaramo pokrete određenih životinja, objasnimo neka zanimanja, nazive knjiga ili filmova, ukažemo na emocije ili psihička stanja. Da bi fokus gledalaca bio samo na izvođenju, glumci (deca) su obično obučeni u crne trikoe kako bi im se individualnost sasvim podredila izrazu kroz gest i mimiku.

Prednosti pantomime su vidljive kod dece koja se teže verbalno izražavaju, a kroz pantomimu pronalaze drugačiju mogućnost da se izraze. Opšti ciljevi za upotrebu pantomime u dečjem vrtiću mogu biti, kao i u svakom drugom obliku dramskog stvaralaštva – razvijanje imaginacije, upoznavanje sopstvenih mogućnosti (šta sve može telo da uradi), podsticanje dečje kreativnosti i podsticanje opažanja detalja (promene pokreta drugih ljudi, ali i njihovih emocija (facijalna ekspresija).

Ipak, možda najbitnija stavka koju kroz pantomimu deca spoznaju na posredan način jeste – kako je onima koji imaju poteškoće u govoru izazvane poremećajima sluha ili različitim nepravilnostima govornog aparata. Upravo je pantomima jedan od načina da se prihvate različitosti i da se razvija tolerancija prema drugim načinima komunikacije, a ne samo verbalnoj.

Igre mašte i igre uloga:

Kroz igre mašte, deca koriste predmete ili igračke i pretvaraju se da su nešto drugo (npr. kartonska kutija može predstavljati automobil ili drveni štap može biti telefon).

U igri uloga, društvenoj igri ili sociodramatskoj igri deca se pretvaraju da su drugi ljudi ili imaju druge uloge nego u stvarnom životu. Oni stupaju u interakciju sa drugom decom u različitim društvenim kontekstima i pokazuju druge oblike ponašanja.

Uz mogućnost razvijanja ovih vrsta igre, deca mogu steći kompetencije kao što su imitacija i mašta. Interakcijom sa drugima, oni mogu poboljšati empatiju, komunikaciju i saradnju.



Video „Projekat cirkuske igre“ pokazuje praktičan primer kako da ohrabrite decu u igri mašte i igri uloga www.spielenplus.ch/english



Video 5:
Projekat
cirkuske igre
Vidi poglavlje 3.4

Forma	Ciljne grupe / uzrast	Potreban materijal	Efekat / rezultat	Prednosti / izazovi
Lutke na prstima	2 – 4 godine Pogodno i za stariju decu	→ Boje → ping-pong loptice → materijal za šivenje → (za izradu 'kostima')	Smanjenje agresije Fina motorika Kreativnost Rešavanje problema	Lako za izradu i animaciju
Stono lutkarsko pozorište	4 – 10 godina	→ Kartonske rolne → Kolaž papir → kutija → sto → drveni štapići	Fina motorika Osećaj za prostor i međusobne odnose u njemu Kreativnost Demokratičnost	Lako za izradu i animaciju
Lutka od čarapa	Od 6 godina pa naviše	→ Čarape, materijal za šivenje (kostim za lutku)	Angažovana je cela ruka do ramena Kreativnost Osećaj za prostor i međusobne odnose u njemu	Zahteva dodatno fizičko angažovanje Potreba za posebnom kreativnošću
Pozorište senki	Od 6 godina pa naviše	→ Pastel papir → Tanji karton → reflektor → štap za lutku → belo platno na ramu	Fine motoričke veštine Osećaj za prostor i međusobne odnose u njemu Kreativnost Demokratičnost Osećaj kretanja u ograničenom prostoru	Zahteva dodatno fizičko angažovanje Potreba za posebnom kreativnošću Pogodno za decu koja imaju problem sa javnim nastupom, ako su stidljiva ili imaju poteškoća u govoru

POGLAVLJE 3

Kako je igra povezana sa životnim veštinama

Klasična predstava	Od 4 godine pa naviše	→ Kostimi → scenografija	Razumevanje prostornog odnosa između učesnika Razvoj pokreta Gestikulacija i mimika u ovom obliku dolaze do punog izražaja Kreativnost Demokratskičnost	Zahteva dodatno fizičko angažovanje Potreba za posebnom kreativnošću
Pantomima	Od 5 godina pa naviše	→ Specijalni kostim ili samo crni triko	Podstiče svest dece o telu, izražavanje gestom i mimikom, razvijanje mašta, svest o sopstvenim mogućnostima, ispoljavanje emocija, prihvatanje različitosti i razvijanje tolerantnosti, odnos prema drugim načinima komunikacije, ne samo verbalnim	Zahteva dodatno fizičko angažovanje Potreba za posebnom kreativnošću Dobro za decu koja se teško verbalno izražavaju. Dete može da razume osobe sa poteškoćama u govoru
Igre mašte i igre uloga	Od 3 godine pa naviše Od 4,5 godine pa naviše	→ Nestrukturiran materijal → → Specijalni kostim	Podstiče maštu Kreativnost Empatija prema drugim ulogama, osonama (takođe grupama), komunikacija	U okviru slobodne ili vođene igre, vaspitači mogu pomoći deci da razviju svoje veštine igre i interakcije u okviru ovih vrsta igre

Tabela 4 Različiti oblici dramske igre

Kako ističe Ida Hamre u svom tekstu *Estetski i socijalni aspekti pozorišne animacije* (2010), „kontakt s umetničkim procesima omogućava pojedincu da nauči kako da nešto zamisli i da se usudi da eksperimentiše i koristi maštu“ (Hamre, 2010). Dakle, kada govorimo o primeni dramske umetnosti u vrtiću i njenom uticaju na dečji razvoj, najbitnije je istaći njen pozitivni efekat na duhovni i fizički razvoj pojedinca. I klasična i lutkarska predstava, kao i pantomima (upotrebljena samostalno ili uklopljena u klasičnu predstavu), podstiču razvoj: estetskih osećanja, emocija, empatije i kritičkog rasuđivanja, ali i krupne i fine motorike. Rad na predstavi podstiče timski duh unutar grupe, ali i samopouzdanje pojedinca (deteta).

3.3.3 Uloga likovne i muzičke umetnosti u motoričkom i emotivnom razvoju deteta

Da bi smo omogućili uravnotežen intelektualni, emocionalni, fizički i psihički razvoj dece, ali i društva u celini, neophodno je uvođenje svih umetničkih oblasti u obrazovni proces. Zahvaljujući umetničkom stvaralaštvu jača ne samo kognitivni razvoj, već se stiču i veštine važne za život. Danas svi oblici umetnosti, u većini kultura, postaju integralni deo života i obrazovanja (UNESCO, 2012).

Dete, neopterećeno različitim informacijama i naučenim znanjima, percipira svet uronjen u široki spektar nijansi oblika, boja, mirisa, ukusa, taktilnih i svih ostalih senzornih nadražaja. Upravo iz tih razloga, dete svakodnevno doživljava svet mnogo sadržajnije, celovitije i bogatije nego odrasle osobe, do nivoa na kom možemo reći da deca „zapravo ne žive u istom svetu“. Ovo bogatstvo doživljaja dete interpretira i izražava kroz različite oblike ekspresije i kroz različite medije (Slunjski, 2008).

Likovno, muzičko i dramsko izražavanje je dečja potreba i osnovni način komunikacije sa svetom koji ga okružuje. Deca spontano uzimaju pribor i crtaju, pevaju bez obzira da li pesma ima tekst ili ne, da li je namenjena slušaocu ili ne, plešu po samo njima poznatom obrascu, glume... Ovakvo izražavanje, bez mešanja vaspitača, jeste odlika otvorene igre. Deca uživaju u samom procesu, neopterećeni dobijenim produktima, a nama odraslima pružaju mogućnost da upoznamo svet na način kako ga dete vidi. Takva igra u sebi nosi najizvornije primere likovnog i dramskog izražavanja, stvaralačkog pevanja, rezultira plesnim improvizacijama, gde pokreti predstavljaju neku sliku (tok reke), ideju (letenje), ili osećanja. Dečja igra likovnim materijalima je razvojno sredstvo i neophodnost, uslovljena razvojem celokupne ličnosti deteta, a direktno utiče na mentalni, psiho-motorni i socio-emocionalni razvoj, razvoj percepcije i smisla za lepo (Filipović, Kamenov, 2009).

Stečena iskustva koja se manifestuju kroz mentalno i fizičko delovanje u umetnosti uopšte, a samim tim i u muzici, jačaju emotivne reakcije pojedinca. Muzika omogućava, ali i izaziva emotivne reakcije koje utiču na promene ponašanja (Matović i sar. prema Trimble & Hesdorffer). Emocije su snažna motivacija za dečji ulazak u svet umetnosti, u svet muzike i likovnog stvaralaštva, kao i dramom kao konkretnim vidom umetničkog izraza (Matović, Ulić, Galić, 2022).

Na osnovu prethodnog istraživanja u radu sa muzikom i pokretom (motorikom i koordinacijom) u okviru predškolskog vaspitno-obrazovnog programa kod nas, koja su pokazala da se muzika potvrđuje kao podsticajna aktivnost pri afirmaciji složenijih pokreta, koordinaciji i ravnoteži (Lazić, Matović, Janković; 2022: 56), sprovedeno je novo istraživanje pod nazivom „Efekti muzičke i likovne umetnosti na razvoj dece predškolskog uzrasta”.



Fotografija prikazuje „slikanje uz muziku“ (VŠSSOV NS)

Cilj istraživanja je bio utvrđivanje procena upotrebe muzičke i likovne umetnosti u funkciji razvoja fine motorike i koordinacije pokreta kod dece predškolskog uzrasta, kao i utvrđivanje prevalencije minimalnih neuroloških disfunkcija u pomenutim oblastima (Touwen metodom) sprovedeno tokom maja 2022. godine. Istraživanjem su obuhvaćena deca iz vrtića „Veverica“ predškolske ustanove „Radosno detinjstvo“. Uzorak je obuhvatio 43-oje dece, od toga 21 dete mlađe uzrasne grupe i 22-oje dece starije uzrasne grupe.

U realizovanom istraživanju nakon dvonedeljnog radioničarskog rada sa decom mlađe i starije uzrasne grupe rezultati koji su dobijeni pokazali su da učestvovanje u muzičkoj i likovnoj umetnosti deluje dvostruko podsticajno: u pravcu kontinuirane zainteresovanosti za umetnost i u pravcu neometanog razvoja fine motorike i koordinacije pokreta kod dece predškolskog uzrasta.

Rezultat celokupnog istraživačkog dela projekta ogleda se u integrisanom pristupu dve umetničke oblasti i njihovom pozitivnom uticaju na psihomotorni razvoj dece predškolskog uzrasta, naročito u oblastima fine motorike, koordinacije i balansa. Zbog svega navedenog, ističe se značaj ranog testiranja dece na postojanje minimalnih neuroloških disfunkcija, kao i blagovremena i adekvatna stimulacija razvoja dece predškolskog uzrasta.

3.4. Video



Video 1:

Mi gradimo zamak

Otvorena igra, proširena igra i konstruktorska igra

Izgradnja od plastičnih kockica, udruživanje u igri kroz različite uloge, obogaćivanje igre uključivanjem još jednog deteta, koje donosi blokove, zajednička gradnja, partnerski rad, nadogradnja, dogovaranje procesa izgradnje, pitanje za mišljenje, korišćenjem izraza „Hvala ti” dajući jedni drugima komplimente „Dobar si”. Vidi se partnerski rad, saradnja, dogovor oko procesa izgradnje.

<https://youtu.be/1Fvj25xaT14>



Video 2:

Radost sa ogledalom

Razvoj emocija kod dece odvija se postepeno... Emocije uvek ostavljaju dubok trag na odnose sa drugim ljudima oko sebe, na sociokulturnu sredinu u kojoj se dete kreće, raste i razvija. Sa dve godine, od svakog deteta se očekuje da prepozna strah, bes, zadovoljstvo, ljubomoru, privrženost. Snaga i dubina emocija, način njihovog izražavanja (pozitivan ili negativan) je različit. Deca različito reaguju na iste stvari, od oduševljenja do ravnodušnosti prema istoj pojavi ili situaciji. Istovremeno se manifestuju i to vrlo iskreno i otvoreno. Kao i odrasli, deca se nose sa svojim osećanjima i emocijama i izražavaju ih na različite načine.

<https://youtu.be/p9ziveAV7bQ>



POGLAVLJE 3

Kako je igra povezana sa životnim veštinama

Video 3:

Fudbal

Otvorena igra i igra sa pravilima

Slobodna igra dece na otvorenom prostoru (dvorište vrtića) odražava njihovu spontanost u organizovanoj igri. Vode računa jedni o drugima i poštuju jedni druge dok igraju – uključivanje u igru, svako je saigrač. Uprkos ograničenom kretanju dečaka sa invaliditetom, deca prilično slobodno organizuju i grade igru. Razgovor se vodi na dva jezika (srpski i ruski). U ovoj predstavi je vidljiv visok stepen tolerancije i uključenosti sve dece.



https://youtu.be/5xZ3nAeiO_M

Video 4:

Pozorište senki

Dramska igra

Predstava pozorišta senki je zabavna igra koju deca mogu lako da kreiraju i izvode za svoje drugare. U ovom slučaju izvedena je poznata priča „Deda i repa“, gde se prikazuje kako deda ne može sam da bere povrće, pa zove baku, pa ona unuke, a tu su i životinje koje pomažu ali uspeh se postiže tek kada se miš – najmanje stvorenje – uključi. Lepota ove priče je u tome što deci ukazujemo kako su svi važni, ma koliko mali bili.



<https://youtu.be/UIPpBIW5gbM>

Video 5:

Projekat cirkuske igre

Igra uloga podrazumeva da deca preuzimaju različite uloge i glume po dogovorenom scenariju. Na primer, pretvarati se da ste roditelj ili superheroj. Deca uče da razumeju različite perspektive i razvijaju empatiju prema drugima. Oni takođe razvijaju društvene veštine kao što su komunikacija, saradnja i rešavanje problema.



<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Spielprojekt-Zirkus>

Circus Play Project

<https://www.spielenplus.ch/english#Circus-Play-Project>



3.5 Literatura

- Art. 4, Official Gazette of the Republic of Macedonia No. 172/2016 <https://www.refworld.org/pdfid/5b3f3e5c4.pdf> (Accessed: 20/09/2023)
- Bond, Edward (2000). Selections from the Notebooks of Edward Bond. Vol. One 1950 – 1980, Ed. Ian Stuart, London: Methuen.
- Bureau for the Development of Education, Republic of Macedonia (2015)
- Čturić, N. (1993). Prve tri godine života. Zagreb: Školska knjiga.
- Duran, Mirjana. (2003). Dijete i igra (3. izd.). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Filipović, S. Kamenov, E. (2009). Mudrost čula, III deo, Dečje likovno stvaralaštvo. Novi Sad: Dragon
- Hamre, Ida. (2010). „Estetski i socijalni aspekti pozorišne animacije“. U: Pozorište za decu – umetnički fenomen (zbornik radova), urednici Henrik Jurkovski i Miroslav Radonjić. 2010. Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine; Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu: Otvoreni univerzitet: 23–36.
- Ignjatov Popović, Ivana. (2010). „Mogućnosti pozorišta senki u procesu edukacije (Pozorište senki kao preteča crtanog filma)“. U: Má (maí) divadlo zmysel? Zborník referátov zo VII. medzinárodnej Banskobystricej teatrologickej konferencie v cykle DNES A TU, ktorú pripravila Fakulta dramatických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici, 3. a 4. decembra 2010, Banská Bystrica 2010, 101 – 112.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. 1400 (2004)
- Ignjatov Popović, Ivana <https://www.hep-verlag.ch/spieler-plus>. (2018). Dramska umetnost u korelaciji sa drugim vaspitno-obrazovnim aktivnostima u vrtiću. „Norma: časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja“, br. 1, Sombor: Pedagoški fakultet, Sombor 2018, str. 99 – 111.
- Išpanović-Radojković, V. (1986). Nespretno dete, poremećaji praksije u detinjstvu. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Majaron, Edi. (2014). Vera u lutku. (M. Mađarev, prev.), Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine; Subotica.
- Matović, M., Ulić, J., Galić, M. (2022). Efekti muzičke i likovne umetnosti na razvoj dece predškolskog uzrasta. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu <https://www.vaspitacns.edu.rs/obavestenja/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA-%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%98%D0%B0.pdf> Međunarodni festival pozorišta za decu: Otvoreni univerzitet. (Accessed: 07/09/2023)
- Nikolić, S. (2012). Senzorni i motorički razvoj. U: Aleksandar Baucal (ur.), Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji, (67 – 80). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta; UNICEF Serbia.
- OECD (2018a): The OECD Learning Compass 2030. Online <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>. (Accessed: 03/08/2023)

- OECD (2018b): Transformative competencies for 2030. Online https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformational-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf (Accessed: 07/09/2023)
- OECD (2018c): Core foundations for 2030. Online https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf (Accessed: 07/09/2023)
- Oxfordlearning.com <https://www.oxfordlearning.com/> (Accessed: 13/09/2023)
- Sacks, O. (2018). Musicophilia. Tales of Music and the Brain. London: Picador, Pan Macmillan Ltd.
- Secret Life of Babies (2014). BBC production. Available at: <https://www.dailymotion.com/video/x2ur4d9> (Accessed: 03/08/2023)
- Siegel, D. & Payne-Bryston, T. (2014). Razvoj dečjeg mozga. Split: Harfa.
- Slunjski, E. (2008). Dječji Vrtić zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media
- Slunjski, E. (2014). Kako djetetu pomoći da... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti – priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zagreb: Element d.o.o., Zagreb
- UNESCO (2012). Arts Education, from diversity to sustainability. First Celebration of International Arts Education Week. <https://www.unesco.org/en/arts-education-week> (Accessed: 03/08/2023)
- Vojvodić, P. (2016). Opažanje (percepcija). Available at: <http://psihocentrala.com/zivotne-teme/psihijatrija-i-psihologija/opazanje-percepcija/> (Accessed: 03/08/2023)
- Zürich University of Teacher Education (PHZH) and HeP Verlag (2022). Spielen Plus (Play Plus) Website: <https://www.spielenplus.ch/eltern> (Accessed: 03/08/2023)

POGLAVLJE 4

Kvalitetna igra – kriterijumi

Lena Damovska

Alma Tasevska

Otilia Velišek-Braško

Wiltrud Weidinger

Uvod

Igrovne aktivnosti mogu da dovedu do uspešnog učenja kod dece. Međutim način na koji se igra sprovodi u obrazovnom okruženju takođe može značiti izazove, kao i potencijale. Centralna tema ovog poglavlja je pitanje – kada igra zaista doprinosi smislenom procesu učenja kod dece? Uloga vaspitača i nastavnika je da razmišlja o igri u podučavanju, da je planira i sprovodi, da razmišlja o značenju samog pojma igre uz razumevanje suštinskog kriterijuma kvaliteta. U ovom poglavlju raspravljamo o kriterijumima za planiranje, sprovođenje i profesionalno reflektovanje igrovne aktivnosti, s fokusom na sledeća pitanja:

- Koji su kriterijumi za kvalitetnu igru u vrtiću i školi?
- O čemu treba voditi računa prilikom planiranja i implementacije mogućnosti igre?
- Kako se igra može posmatrati iz inkluzivne perspektive i šta to znači za vaspitače/nastavnike?
- Kako kvalitetna igra doprinosi „kvalitetnom detinjstvu“?
- Kako se roditelji mogu uključiti u promovisanje kvalitetnih aktivnosti igre koje podržavaju životne veštine?

U ovom poglavlju razmatramo igru u kontekstu holističkog razvoja, kao alatku za podršku dobiti dece, ali i perspektive planiranja, implementacije i razmišljanja o aktivnosti igre i procesu učenja. Okvir za reflektivnu pedagogiju, koja ima za cilj inkluziju sve dece, koristi profesionalan način meta-perspektive sopstvenih vaspitačkih/ nastavničkih kompetencija. Poglavlje takođe daje neke nagoveštaje o tome kako uključiti roditelje u zadatke promovisanja kvalitetne igre za razvoj životnih veština.

4.1 Igra kao prilika za holistički razvoj deteta

Percepcija dece – na osnovu nove paradigme obrazovanja o ranom učenju i polazišta predškolskog programa – počiva na postulatima da su deca jedinstvena i holistička ljudska bića. Novi pristup smatra da deca reaguju holistički, celim svojim bićem.

Igra otvara prostor za razvijanje kompetencija kod dece predškolskog uzrasta u kontekstu holističkog pristupa (Velišek-Braško & Milošević, 2017) budući da ona podstiče ukupan razvoj dece. U ovom novom pristupu, igra se definiše kao dominantna praksa za decu. Kroz igru, deca grade odnose i učestvuju u procesu usvajanja i transformacije kulture. Naglašava se da je igra oblik izražavanja i najznačajniji stvaralački potencijal ljudskih bića (Marjanović, 1979). Vigotski kaže da je igra izvor razvoja jer stvara zonu daljeg razvoja – „Za dete je igra više nego što mislimo!“ (Kamenov, 2009). U nacionalnoj naučnoj literaturi prema Kamenovu, igra je osnovna, dominantna aktivnost deteta.

Ovo je od posebne važnosti, jer je rano detinjstvo osetljiv period razvoja koji nosi optimalne mogućnosti za učenje iz iskustva: zbog toga društvene interakcije igraju ključnu ulogu u razvoju dece. „Deca su bića igre“ – glavni je moto osnova programa Godine uzleta (2018). Igra je prilika za holistički razvoj deteta, jer je to inherentan način na koji se deca odnose prema svetu – da stvaraju, proširuju i obrađuju sopstvena iskustva, konstruišu znanja i time oblikuju sopstveni identitet i svet, razvijaju svoj potencijal za otvorenost, fleksibilnost i kreativnost kao osnovu za sveobuhvatno učenje i razvoj.

U novom pristupu, karakteristike dečje igre su da je ona slobodno odabrana, samoregulisana i suštinski motivisano delanje u kom se deca osećaju dobro. Igra je uvek dobrovoljna, o čemu se dogovaraju učesnici igre tj. saigrači, određena je planom i pravilima igre, i samoj sebi je cilj. Deca u igri grade identitet i odnose, istražuju i rekonstruišu značenja, stvaraju simbole, uživaju i zabavljaju se. Igra „vuče“ detetov razvoj (Kamenov, 2009).

Dečja igra je važan segment participativne pedagogije, s obzirom da je dete aktivno celim bićem u igri. Igra takođe ima svoje mesto u konceptu refleksivne pedagogije, jer uvažava dete kao aktivnog učesnika u sopstvenom učenju i razvoju.



Video 1:
**Izgradnja
gnezda i igra
u parku**
Vidi poglavlje 4.6

4.1.1 Igra podržava sve dimenzije dobrobiti deteta

Dobrobit je višedimenzionalni konstrukt. U novoj obrazovnoj paradigmi, dobrobit se shvata kao sposobnost za uspešno lično i interpersonalno funkcionisanje, a i izražavanje i negovanje ljudskih potencijala za razvoj i napredak. Konstrukt dobrobiti uključuje tri dimenzije: ličnu dimenziju (biti dobro i funkcionisati uspešno), dimenziju delanja (moći i umeti) i društvenu dimenziju (pripadati, prihvatati druge i učestvovati).

Igra je osnova za razvoj i izražavanje svih dimenzija dobrobiti deteta. Podrška dobrobiti dece se ostvaruje u stvarnom, realnom programu kroz odnose i delanje, odnosno učešćem u akciji. Dečja igra uključuje odnose i delanje, što čini preduslov za učenje i razvoj, a sve to za uzvrat uključuje napredak na prirodan način.

4.2 O planiranju, implementaciji i refleksiji igrovnih aktivnosti

Refleksivna pedagogija – nove prakse u ranom učenju

Potruga za novim vrednostima u obrazovanju ponovo postavlja pitanje kreiranja novog didaktičko-metodičkog diskursa u ranom obrazovanju. Okolina u kojoj današnja deca uče i stiču nova znanja, veštine i sposobnosti će ozbiljno diverzifikovati njihove obrazovne potrebe.

Dakle, kako možemo doći do stvarnog životnog konteksta svakog deteta – do njegovog prethodnog iskustva i znanja, odn. kulturnog konteksta dece i njihovih porodica?

Suštinska uloga vaspitača/učitelja je da pomogne svakom detetu da pronađe svoj sopstveni pristup učenju i na kraju da stavi naglasak na to kako dete uči, a ne šta uči.

Refleksivna pedagogija promovise pedagoški koncept konstantnog preispitivanja sopstvenog pedagoškog delovanja u vaspitno-obrazovnom radu s decom. To podrazumeva stalno „kruženje nazad“ do efekata učenja dece, a tačnije na izlazne rezultate i postignuća dece – to je suočavanje sa stvarnošću u obrazovnom kontekstu. Proces refleksije takođe znači stalno preispitivanje sopstvenih uverenja o učenju dece i obrazovnom procesu uopšte: refleksivna praksa pruža realano sagledavanje sopstvenog pedagoškog delovanja i suočavanje sa samim sobom. Proces refleksije dalje utiče na pedagošku aktivnost, kao korektivna akcija prema svemu što nije idealno i što bi se moglo poboljšati.

Refleksivna praksa takođe omogućava da sopstvena pedagogija ima pravo značenje i značaj za decu, odnosno pedagoška svest za svaku preduzetu akciju, organizaciju i planiranje vaspitno-obrazovnog rada i izbor strategija za rad sa decom.

Ovaj pedagoški pristup uključuje promene u načinu na koji sagledavamo proces učenja kod dece, promovise kritičko mišljenje, podstiče samosvest i svest o potrebama drugih i samokritičnost. Pri tome, refleksivna pedagogija doprinosi promišljanju sopstvene uloge i načinu na koji deca usvajaju sva nova iskustva koja su značajna za njihov razvoj i učenje. Novostečena iskustva su izuzetno važna za svakog prosvetnog radnika – vaspitača i nastavnika, jer mogu biti moćno oruđe za sopstveno pedagoško napredovanje i stručno usavršavanje.

Znanja za nove kvalitativne korake se stiče stalno, ličnim iskustvo u vaspitno-obrazovnom procesu s decom, a uslovljeno je donošenjem odluka o sopstvenim narednim pedagoškim akcijama. Refleksivno podučavanje pomaže praktičarima da shvate kako da stvore dobru pedagošku praksu, u aktivnom procesu stalnog filtriranja onog što nije dobro ili nije dovoljno dobro za konkretnu grupu dece s kojima imate priliku da radite.

Refleksivna pedagogija poštuje dete kao aktivnog subjekta u vaspitno-obrazovnom procesu. Dete je u centru pažnje, oni su ti koji vode vaspitno-obrazovni proces. Izbor pedagoških strategija je akcija koja proizlazi iz njihovih interesovanja, potreba i mogućnosti. Konstantna refleksija daje povratnu informaciju o tome kako biti efikasniji u svakom sledećem pedagoškom delovanju, u stvaranju okruženja za učenje, u izboru materijala i sredstava, u prihvatanju dece kao ravnopravnih partnera u procesu sticanja novih znanja, veština i sposobnosti.

Povratne informacije dece su veoma važne. U obrazovanju zasnovanom na standardima i okruženje zasnovano na dečjim ishodima, dnevne povratne informacije o njihovom napredovanju ključno je za svakog posvećenog vaspitača ili nastavnika. Postavljanje pitanja „kako da“, „zašto“ i „šta“, na dnevnoj bazi, daće praktičarima prednost u izboru narednih pedagoških strategija u radu s decom. Tako se postepeno jača stručnost u obrazovanju, stiče se veće samopouzdanje, stiču veštine za pravilnu procenu potreba dece koja dolaze iz različitih društvenih i kulturnih okruženja, kreira se najbolja pedagoška praksa.



Video 2:
*Dobrobit dece
u praksi*
Vidi poglavlje 4.6

4.3 Refleksivna pedagogija: značenje participativne pedagogije – aktivno učešće dece

Učešće, odnosno participacija dece u obrazovnom procesu se tretira kao vrhunska suštinska vrednost. Poštovanje ovog prava znači da su oni nadležni u sopstvenom razvoju i imaju priliku da utiču na svakodnevne obrazovne aktivnosti u kojima aktivno učestvuju. Participativna pedagogija se odnosi na participativna prava o kojima se govori u dokumentu Konvencije UN o zaštiti prava deteta od 1989, konkretno Član 12 koji kaže: „Države potpisnice će osigurati da dete koje je sposobno da formira svoje stavove ima pravo na izražavanje tih stavova slobodno u svim stvarima koje se tiču deteta, stavovima deteta se pridaje odgovarajuća težina u skladu sa uzrastom i zrelošću deteta” (Konvencija o pravima deteta, 1989).

Participativno učenje je blisko sociokulturnoj paradigmi koja tretira dete kao kompetentno, kao aktera i istovremeno značajnog faktora koji samostalno oblikuje sopstveni razvoj – delanjem i reprodukcijom znanja – u procesu učenja. Otvara se nova vaspitna perspektiva s kritičkim pristupom realnom didaktičkom i metodskom diskursu. Nedostatak ličnog iskustva u obrazovanju dece ranog uzrasta ukazuje na potrebu ažuriranja participativne pedagogije i tretiranja deteta kao značajnog faktora u sopstvenom razvoju i učenju. Učešće dece u obrazovnom procesu promovise participativnu pedagogiju kao savremenu pedagošku doktrinu. Mogućnost aktivnog učešća dece u sopstvenom obrazovanju znači dati im priliku da utiču na sopstveno učenje i da poštuju sopstvenu ličnost. Potrebno je omogućiti da odrasli čuju decu, vaspitači i nastavnici, da razvijaju samokontrolu i sposobnost da sami regulišu svoje ponašanje. Svako dete u obrazovnom procesu odražava određene kulturne vrednosti iz sopstvenog društvenog okruženja, ali istovremeno je otvoreno za prihvatanje novih kulturnih vrednosti, zajednički u grupi s drugom decom i odraslima, gde uče i razvijaju se svaki dan. Učešće dece u svakodnevnom vaspitno-obrazovnom radu znači preuzimanje uloge u aktivnostima, znajući da je njihova (tj. detetova) aktivnost prepoznata i cenjena. To znači omogućiti svoj deci da učestvuju u donošenju odluka koje se njih tiču. Istovremeno je važno da prepoznaju i podrže njihova mišljenja i ideje i da se podstiču novi misaoni procesi dece. Nova shvatanja deteta, detinjstva uopšte, promovisu koncept celine – dete se posmatra u celini. Pri tome, u obzir se uzimaju – društveni i kulturni kontekst svakog deteta, interakcija i etička pitanja.

Participativna pedagogija znači davanje mogućnosti za slobodno izražavanje, pravo na slobodno mišljenje, pravo na blagovremeno informisanje u vezi s procesom učenja i sticanja novih znanja, veština i sposobnosti svakog deteta. Učešće znači mogućnost da se utiče na sebe, na sopstveni razvoj. Nastoji osnažiti decu i istovremeno je direktno povezana s drugim važnim vrednostima u obrazovanju – posebno demokratskim – kao pedagoško pravo s pozitivnim obrazovno-vaspitnim ishodima za decu, razvijanje važnih životnih veština, deljenje moći, odgovornost i pravo na izbor.

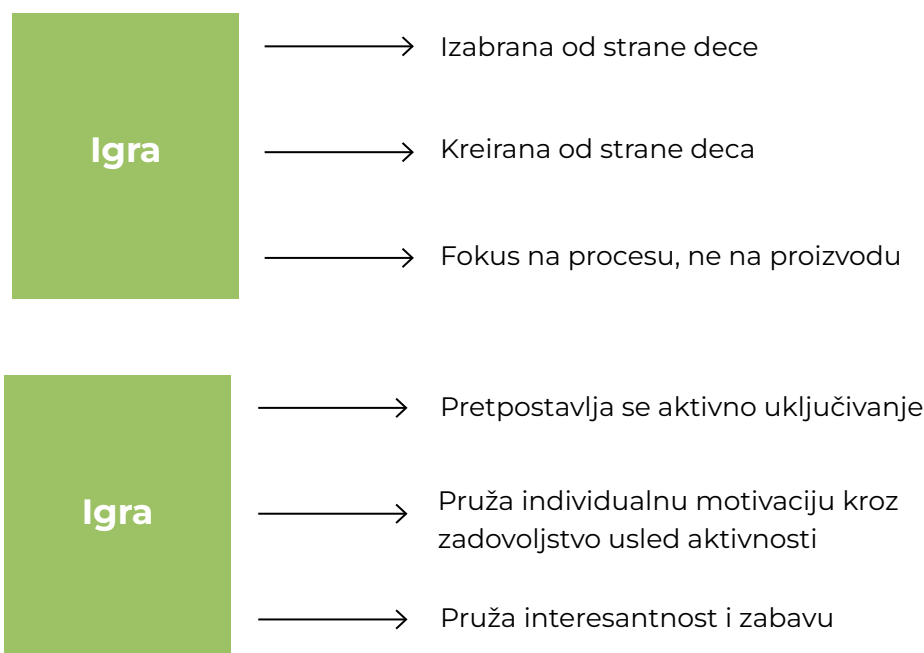
To pretpostavlja odgovornost da se saslušaju mišljenja dece, da podrže njihova mišljenja i stavove, da omoguće interakciju i saradnju, i da se istakne osetljivost i održivost u obrazovanom radu s decom.

4.4 Kvalitetna igra za kvalitetno detinjstvo

Nakon mnogo godina, svetski stručnjaci iz oblasti i dalje raspravljaju o ulozi i vrednosti igre i njenom uticaju na efektivnost podučavanja i učenja. Mišljenja za i protiv igre u obrazovnom kontekstu proizvela su argumente koji ga drže visoko u programu obrazovne politike, istraživanja i prakse. Igra i dalje ostaje ozbiljna tema, a to potvrđuju i savremena istraživanja koja obezbeđuju nove teorijske okvire i smernice za praksu. Naučnici i praktičari s interesovanjem gledaju na problem igre, posebno zbog ideje spoja teorije i prakse, kao i obezbeđivanja kvaliteta detinjstva u procesu učenja i podučavanja. Interpretacija uloge i značenja igre u ranom detinjstvu polazi od tradicionalnog pristupa da je ona slobodna, spontana aktivnost koja se odvija bez ikakve spoljašnje nužnosti. Predstavlja aktivnost koja je prirodna i osnovna, ali još uvek specifična i – u tom procesu – izražava želje, težnju, uočavanje, razmišljanje i potrebe za aktivnim delovanjem. Smatra se da se igra razlikuje od svih druge delanja zbog nekih svojih osobina: jer proizlazi iz unutrašnje potrebe i ima svoju logiku koja se razlikuje od logike spoljašnje stvarnosti. Logika igre vidi se u njenoj realnosti, koja je i bila prerađena, i u skladu je s dečjim iskustvima. Kroz igru, dete upoznaje svet oko sebe i može da počne da prepoznaje odnose vezane za ljude i posao, te na osnovu toga mogu formirati sopstveni odnos prema sredini u kojoj njihovi postupci kroz igru postaju vidljivi. Kroz igru, deci se pruža prilika da uče o svetu i okolini, i da steknu nove ideje, koncepte, znanja, iskustva i navike, da uvežbaju sređivanje, da obogate svoje emocionalne iskustvo, govor i sl. Jedan od ciljeva koji obezbeđuje siguran početak, ali i kvalitet detinjstva je: „osigurati da deca imaju pristup do visokokvalitetnih mogućnosti igre i učenja, tako da to podržati napredak ka postizanju ciljeva za rano učenje i razvoj“ (Weinberger et al., 2005, str. 131). U savremenoj teoriji i praksi, vaspitanje i obrazovanje se stavljaju u kontekst odnosa između igre, učenja i podučavanja. Igra je uvek povezana s detetovim unutrašnjim potrebama,

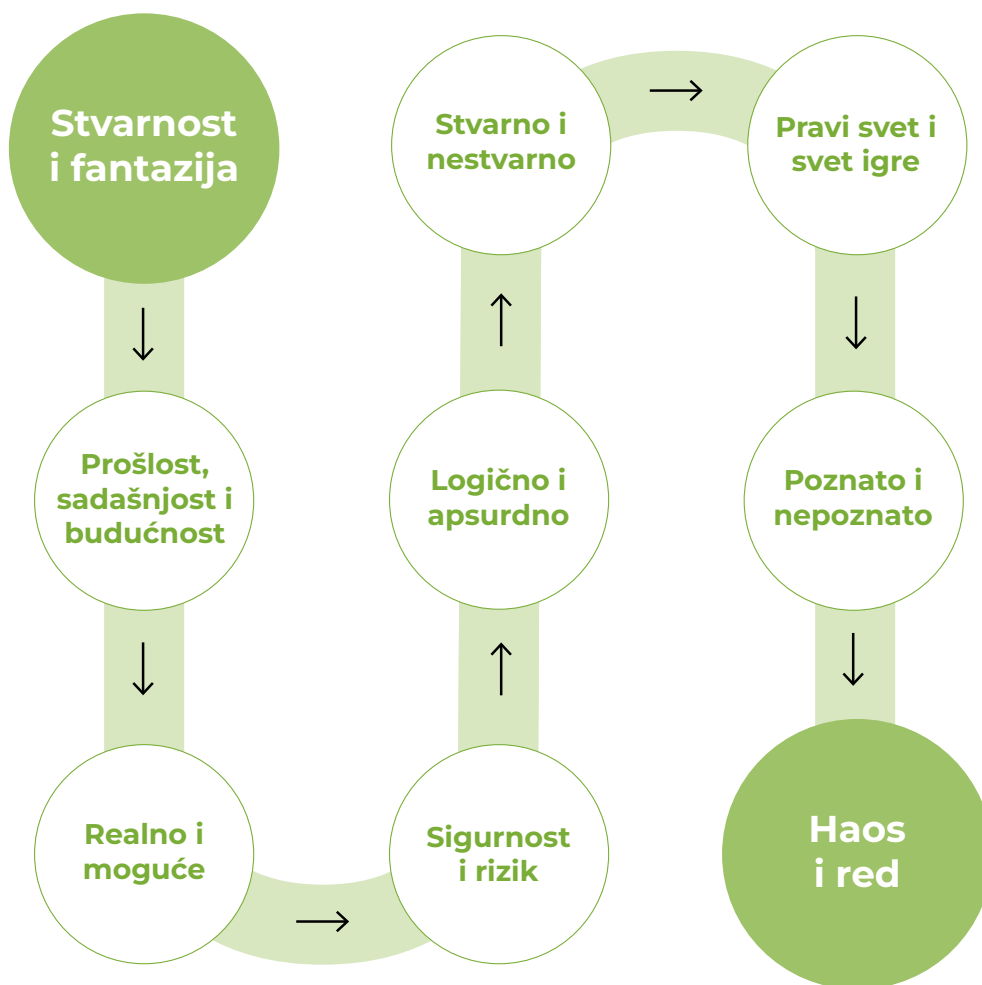
interesovanjima i željama; predstavlja njihovu konkretnu satisfakciju. Dakle, deca se mnogo drugačije ponašaju prema zadacima i pravilima koja se pojavljuju u igri nego prema onim zadacima i pravilima koja su postavljena na drugačiji način. U tom smislu, aktivnosti igre sadrže širok spektar ponašanja koja mogu biti smeštena u različite kontekste i imati različita značenja za decu i odrasle. Aktivnosti igre pružaju deci različite mogućnosti da pristupe procesu učenja na motivisaniji i korisniji način. U stručnoj literaturi se često koristi izraz „mogu da uradim“ – ovo ima za cilj da definiše aktivnosti igre kao promotera i podrške u razvoju pozitivnog planiranja učenja. Tendencija nije da se dokaže da deca uče samo kroz igru, ili da program zasnovan na igra jeste najbolji ili jedinstven pristup koji podržava rano učenje. Naprotiv, cilj je da se igra pozicionira kao prilika za razvoj različitih aktivnosti s različitim modelima delovanja, interakcija i komunikacija između subjekata kako bi se obezbedilo kvalitetno detinjstvo.

Prema Vud i Atfield (Wood i Attfield, 2005), savremeni okvir igre ima sledeće karakteristike:



Slika 1 Savremeni okvir igre

Svaki pokušaj definisanja ili kategorizacije igre nailazi na niz poteškoća, uglavnom proizlazeći iz konteksta u kojem se ostvaruje, čineći rešenje svaki put drugačijim. Ovo je glavna osnova za pojavu paradoksalne prirode igre: deca se igraju da bi „pobegla“ od stvarnosti, ali istovremeno da se približe stvarnosti. Igra omogućava kognitivne, kulturne, istorijske, društvene i fizičke međusobne veze, uključujući dijalog, što je prikazano ovde:



Slika 2 Kvalitetni elementi igre prema Wud i Atfield (Wood &Attfield 2005:7)

Pored paradoksalne prirode igre, postoji još jedna prepreka ili opasnost u svakom pokušaju da se ona definiše ili kategoriše, a to je činjenica da deca imaju svoju definiciju šta čini igru. U svakom koraku, deca utvrđuju mogućnosti, metode i pravila igre, igraju situacije, samostalno kreirajući simbole, redefinišući svoje ciljeve, transformišući svoje ideje i određujući svoje postupke kroz uzajamne pregovore i zajedničko razmišljanje. U suštini, oni doživljavaju i stvaraju igru za sebe, neprestano u nju prenoseći detalje iz realnog sveta znanja, veština i razumevanja, dakle – iz drugih oblasti života.

U literaturi se igra često definiše kao „ekskluzivna metoda“ kroz koju deca uče da se skoncentrišu i postignu željeni cilj. Jedan od glavnih kvaliteta igre kao metode vaspitanja je da nudi mogućnosti za prevazilaženje suprotnosti: prihvaćeni cilj igre znači detetovo poštovanje određenih pravila i discipline. Sve ovo ima stimulatívni efekat. Sa ove tačke gledišta, možemo govoriti o drugoj dimenziji igre: igra i učenje kao komplementarni procesi. U jednu ruku, učenje doprinosi promeni

ponašanja i obogaćivanju iskustava, a s druge strane, igra obogaćuje dete novim iskustvima. Specifične pedagoško-psihološke karakteristike dece ukazuju na potrebu za primenom igre ne samo u predškolskom periodu, već i u prvim razredima osnovnog obrazovanja. Organizacija i realizacija aktivnosti igre može uspešno ostvariti ciljeve i zadatke intelektualnog, moralnog, estetskog i fizičkog obrazovanja, stvarajući osnovu za primarnu socijalizaciju i pravilan socio-emocionalni razvoja kao glavne faktore koji obezbeđuju kvalitet detinjstva.

Postoje tri faze koje su specifične za intelektualne strukturne promene u detinjstvu s aspekta aplikacija za igru i to su: vežbanje, simbol i pravila.

Uzrast (približno)	Karakteristike
Rano do kasno detinjstvo	→ Nesimbolička igra za vežbanje
Rano detinjstvo (do 6 godina)	→ Igra fantazije i simbolička igra
Kasno detinjstvo (do 12 godina)	→ Igre sa pravilima

Tabela 1 Faze igre prema Pijažeu (Scarlett et al., 2005, str. 9)

Nastavnici imaju najbolju poziciju da kreiraju igru koja je zasnovana na obrazovnoj praksi i teoriji, jer ona čini osnovu za poboljšanje kvaliteta detinjstva kroz nastavu i učenje u školama (vidi video ispod <https://spielenplus.vebflov.io/english#Forest-Plaiground-avantura>). Kvalitet nastave i učenja kroz igru može biti osiguran ako nastavnici uzmu u obzir svoje i stavove učenika, uspostavljajući pravu ravnotežu između njih:

Aktivnosti koje su pokrenula deca	i	Aktivnosti koje su pokrenuli odrasli
Igrajte se	i	Radite
Namera deteta	i	Namera odraslih
Dečje znanje	i	Tumačenja odraslih
Potencijalni ishodi obrazovanja	i	Planiranje ishoda obrazovanja
Individualne potrebe	i	Potrebe cele grupe
Sloboda i bezbednost	i	Izazovi i rizici
Fleksibilnost i spontanost	i	Struktura i rutina

Tabela 2 Vrste aktivnosti za decu i odrasle

Preduslovi su dati u stručnoj literaturi za okruženje u kome se stvara sklad između igre, kvalitetnog detinjstva, poučavanja i učenja. Ovo su sledeći preduslovi:



Video 3:
Avantura na šumskom igralištu
Vidi poglavlje 4.6



Video 4:
Istraživanje okoline kroz igru
Vidi poglavlje 4.6



Video 5:
Gradnja s kockama, LEGO® i magnetima
Vidi poglavlje 4.6



Video 6:
Igranje sa decom
Vidi poglavlje 4.6

POGLAVLJE 4

Kvalitetna igra – kriterijumi

- Okruženje za učenje koje nudi visokokvalitetne, raznovrsne resurse kao didaktičke, kreativne, prirodne, materijale ili materijale koje su stvorili vaspitači i deca, koji vode ka napretku i zadržavanju;
- Veliki izbor materijala i izvora koji će podržati kreativnost, inventivnost i originalnost;
- Iskustvo koje promovira samopouzdanje, saradnju i međuzavisnost kroz koje se naučiš da se uključiš u sopstveno učenje;
- Vaspitači i nastavnici koji imaju stručnost i vremena da igraju ulogu saigrača;
- Vaspitači i nastavnici koji stalno dele ideje, stalno dele igre i umeju da prepoznaju obrazovne momente;
- Vaspitači i nastavnici koji pomažu deci i učenicima da ostvare kontakt između različitih oblasti učenja i iskustva, podržavaju nezavisnost, međuzavisnost, izbore i odluke dece i učenika;
- Menadžerske i organizacione strategije koje podstiču decu i učenike da razvijaju svoje samopouzdanje kao vešte osobe;
- Mogućnosti da se deca i učenici igraju sami, u paru, u malim i velikim grupama;
- Igrivne aktivnosti koje su bogate relevantnim i značajnim sadržajem;
- Vaspitači i nastavnici koji cene i podstiču dečji način znanja, razmišljanja, rasuđivanja i razumevanja;
- Vaspitači i nastavnici koji pomažu deci i učenicima da ovladaju tehnikama učenja i igranja i omogućavaju im da budu vešti i uspešni učenici;
- Obrazovni program koji je jasan, koji uključuje i odražava jezik, tradiciju, kulturu i način života različitih etničkih grupa;
- Obrazovni program pogodan za decu i učenike, kao i za vaspitače i nastavnike i
- Obrazovni program koji uključuje roditelje i druge odrasle u igru, poučavanje i učenje (Wood & Attfield, 2005, str. 231)

4.5 Igra i životne veštine u kontekstu kvalitetnog roditeljstva

Tokom protekle decenije, mnogo se govorilo i razmatralo o roditeljskom kontekstu i pedagoškim aspektima, koje je potrebno obezbediti detetu da uživa u kvalitetnom detinjstvu. Roditelji danas imaju brojne mogućnosti da saznaju koji su preduslovi za komplementarni psihološki, emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj deteta. Najnovija naučna istraživanja iz neuronauke i razvojne psihologije takođe nam pružaju uvid u važnost ranih iskustava deteta i funkcionisanja tokom celog života. U tom smislu roditeljstvo pretpostavlja razvijanje konteksta međusobnih odnosa s iskustvima kako bi obezbedili kvalitetno detinjstvo.

Pitanje roditeljskog konteksta i njegov uticaj na razvoj dece kroz literaturu i praktične situacije razmatran je kroz nekoliko koncepata. Mnogi autori nude svoja razmišljanja, ideje i programe usmereno na ono šta čini dobro roditeljstvo. Mi ćemo razmotriti neke od ovih teorija kako bi se omogućio pregled različitih metoda roditeljstva koje utiču na kvalitet detinjstva... na početku se otkriva (sopstveno) roditeljstvo.

Autor Tomislav Kuljiš, kreator programa Roditeljstvo (the Parenting programme¹) od 0 do 6 i osnivač Centra za prirodno roditeljstvo (the Natural Parenting Centre), smatra da nije neophodno da roditelji budu savršeni, dobri roditelji. On veruje dečjem mozgu i filozofiji života, potrebno je zadovoljiti osnovne potrebe koje nisu opipljive ili vidljive, jer se radi o situacijama i odnosima; nedovoljnost ili nedostatak istih će rezultirati neostvarivanjem detetovih potencijala. Prirodno roditeljstvo je jednostavno normalno roditeljstvo kako bi se svi prirodni razvojni procesi odvijali u detetu, posebno u ranom detinjstvu. Prema Kuljišu, postizanje prirodnog roditeljstva nije stvar vaspitnih metoda i tehnika, kao što su roditelji radili kroz istoriju. U svojoj srži, prirodno roditeljstvo pretpostavlja stvaranje preduslova za prirodan razvoj svih potencijala deteta. Ovde je važno napraviti razliku između prirodnog roditeljstva i permisivnog roditeljstva: oni nisu ista stvar, jer se radi o kvalitativnim razlikama u detinjstvu. Karakteristika permisivnog roditeljstva, ali ne i prirodnog, jeste nedostatak roditeljskih ličnih granica što za dete stvara prostor dezorijentacije, nesigurnosti i nepovezanosti, bez osećaja za svoje i tuđe granice, i bez dobrih društvenih i životnih veština.

Dr Robert Šo (dečiji i porodični psihijatar), koji je napisao delo pod nazivom *Epidemija* – veruje da je za podizanje bezbedne, pune ljubavi, srećne i odgovorne dece u eri odsutnog i permisivnog roditeljstva neophodno prisustvo roditelja u životima njihove dece i primena odgovarajućih obrazovnih metode (Shav & Wood, 2013).

¹ <https://ipd-center.eu/cpr/> (Accessed: 21/09/2023)

S druge strane, koncept jednostavnog roditeljstva je objašnjen u studiji pod naslovom Jednostavnost roditeljstva: korišćenje izuzetne moći manje za podizanje smirenije, srećnije i sigurnije dece (Paine & Ross, 2009) gde savremeni autori govore o roditeljskom, dečijem i životnom kontekstu. Oni otkrivaju 4 kategorije “viška” (tzv. novi standardi u savremenom životu) s kojima moramo da se pozabavimo, a to su:

- previše stvari;
- previše informacija;
- prevelik izbor i
- prebrz način života.

Prema autorima, kada su deca prezadovoljna, neće imati vremena za razmišljanje, istraživanje i opuštanje. Oni nemaju priliku da organizuju svoje misli i utiske ili da uđu u njihov svet fantazije i mašte (naročito važno za predškolski period deteta), što sve dovodi do toga da se ponovo osećaju nesrećno i nezadovoljno. Jedan od razvijenijih koncepata je pozitivno roditeljstvo koje je naišao na veliko razumevanje i prihvatanje ne samo od strane profesionalaca, javnosti već i roditelja. Kada govorimo o pozitivnom roditeljstvu, zapravo, govorimo o razumevanju ili viziji roditeljstva koji se zasniva na Konvenciji UN o pravima deteta, ali i na naučnim saznanjima u ovoj oblasti. Ova naučna saznanja o karakteristikama roditeljskog konteksta, pretpostavljaju zadovoljavanja osnovnih psiholoških potreba deteta za povezivanjem, igrom, kompetencijom i autonomijom, a odnose se na ličnu uključenost roditelja, stvaranje strukture i podržavanje autonomije deteta.

To su uvidi u kvalitet roditeljskog usmeravanja, koji se zasniva na jednakom dostojanstvu roditelja i dece, kao i osobinama empatične interakcije između roditelja i dece. Koncept pozitivno roditeljstvo se sprovodi kroz program pozitivnog roditeljstva koju je razvio autor Mat Sanders (Matt Sanders). U okviru ovog programa, pristupa, obrazovne koncepcije i specifične strategije obezbeđuje se pomoć roditeljima da razviju sopstvene veštine i sposobnosti za pozitivnu interakciju sa svojom decom u funkciji kvalitetnog detinjstva. Ideja ovog programa je stvaranje holističkog pristupa u tretmanima roditeljstva koje pretpostavlja spajanje tri međuzavisna aspekta:

- razvojne potrebe dece;
- sposobnost roditelja da odgovore na potrebe svoje dece i
- situacioni roditeljski kontekst.

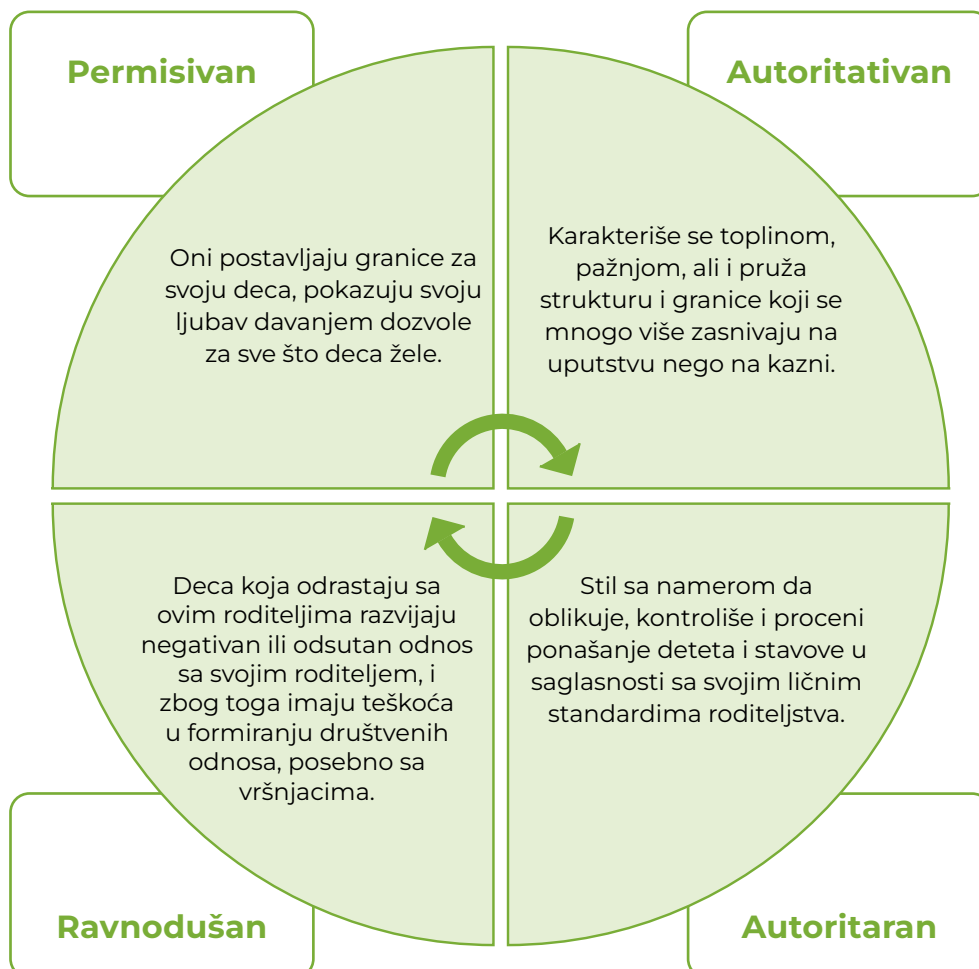


Video 7:
**Kvalitetno
okruženje za igru:
Gde zabava
susreće
odgovornost**
Vidi poglavlje 4.6

U kontekstu ovog problema neophodno je dati odgovore na sledeća pitanje: koliko je roditeljstvo važno i u kojoj meri mogu imati snažan i pozitivan uticaj na dete? U tom smislu je posebno važno za svakog roditelja da stvori porodično okruženje, roditeljski stil i pristup koji će biti podrška i imati jak i pozitivan uticaj na ceo proces interakcije, rasta i razvoja deteta.

Odnosi koje roditelji imaju sa svojom decom, dok rastu, posebno su značajni uz stimulativnu porodičnu sredinu koja ih okružuje – što ima veliki uticaj na njihov rast i razvoj, ali i stil roditeljstva koji se primenjuje i ostavlja dubok uticaj na kvalitet detinjstva. U literaturi, stilovi roditeljstva dele se prema tome koliko je roditelj topao i kakva su im očekivanja ili zahtevi od deteta. Jedan ili više različitih stilova roditeljstva može se koristiti u datom trenutku, ali uvek postoji jedan dominantan stil roditeljstva koji se najčešće koristi.

Kada su u pitanju stilovi roditeljstva, posebno je važno prepoznati šta je dominantni roditeljski stil koji se najčešće primenjuje i razviti svest o tome kako roditeljstvo utiče na razvoj deteta i kvalitet detinjstva. Roditeljski stilovi su predmet mnogih analiza i razmatranja sa različitih aspekata, a uglavnom su usmereni na opšte prihvaćenu klasifikaciju četiri tipa, i to:



Slika 3 Roditeljski stilovi

Gore prikazani aspekti daju sliku položaja roditelja i njihovu vezu sa sopstvenom decom i istovremeno odgovaraju na dva pitanja: kako i na koji način postupaju roditelji? U ovom kontekstu, dileme o samopercepciji roditelja, njihovim kompetencijama, potrebama i mogućnostima za podizanje svoje dece su otvoreni. Iz tih razloga, program pozitivnog roditeljstva je usmeren na: razvijanje roditeljskih kompetencija u vezi s poznavanjem razvojnih karakteristika deteta, znanje o tome šta je najbolje za dete u okviru svoje porodice (ali i van nje), znanja, sposobnosti i veštine primene vaspitnih postupaka u raznolikom roditeljskom kontekstu. U ovom smislu, roditeljske kompetencije pretpostavljaju razvoj vrednosti, tj. razvijanje odgovornosti roditelja prema deci, poštovanje dečjih prava, poštovanje autonomije i autentičnosti uz jednak tretman dece, kao i poštovanje ličnosti deteta u celini. Savremeni roditeljski kontekst postavlja očekivanja od roditelja: da rade na sebi i da se razvijaju u svojoj roditeljskoj ulozi, ali i da otkrivaju svoje roditeljske potencijale i mogućnosti, sa ciljem obezbeđivanja kvalitetnog detinjstva za svoju decu.

4.6 Video

Video 1:

Izgradnja gnezda i igra u parku

Kreativna igra i konstruktivna igra (projektne igre)

Projekat „Ko se krije u jajetu?“ – istraživanjem koncepta jajeta i različitih životinjskih vrsta koje se izlegu iz jajeta, deca ovaj pojam produbljuju kroz različite vrste i modele igre. Pravljenje gnezda je proširena konstruktorska igra s materijalima i sadržajima koje su deca zajedno prikupila s roditeljima i vaspitačima u vrtiću. Vidimo timski rad, saradnju, ekologiju i empatiju. Kao simbol života, samo jaje je bila inspiracija generacijama i iznedrilo je mnoge tradicionalne igre. Deca su se igrala tradicionalnih igara „Šarena jaja“, organizovana je trka jaja, kotrljanje jaja, pokretna igra „Ringeringe Raja“ i igra „Vruće jaje“ u obližnjem parku.



<https://youtu.be/XmspOD5PNSE>

Video 2:

Dobrobit dece u praksi

Slobodna igra je, kao izraz dečje želje za otkrivanjem i istraživanjem sveta, u centru ovih razmatranja. Kreiranje mogućnosti slobodne igre, u kojoj je unutrašnja motivacija dece dominantna i koja je manifestacija svega što se dešava u unutrašnjem svetu deteta, veoma je važno za dobrobit svakog deteta.



https://youtu.be/SyZkUBpli_Y

Video 3:

Avantura na šumskom igralištu

Dokazano je da igra napolju jača fizičko, mentalno, emocionalno i intelektualno zdravlje i pomaže deci u razvoju nekoliko važnih veština za život, kao što su radoznalost, kreativnost i kritično mišljenje.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Abenteuer-Spielplatz-Wald>

Forest Playground Adventure

<https://www.spielenplus.ch/english#Forest-Playground-Adventure>



 Video 4:

Istraživanje okoline kroz igru

Igrajući se deca uče da izražavaju želje i opažaju potrebe drugih: Šta je dobro za mene? Šta drugima treba? Bez znanja, deca uče veštine koje su važne za snaženje u životu.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Lebenswelten-spielerischerkunden>



Playfully Exploring Surroundings

<https://www.spielenplus.ch/english#Lebenswelten-spielerischerkunden>



 Video 5:

Gradnja s kockama, LEGO® i magnetima

Nestrukturirani materijali i igračke mogu imati više funkcija. Kroz igru deca mogu razviti organizacione sposobnosti, kognitivne veštine i mnoge druge životne veštine.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Bauen-mit-Kl-tzen-Lego-Co>



Building with Blocks, LEGO® and Magnets

<https://www.spielenplus.ch/english#Building-with-Blocks-Legoand-Magnets>



 Video 6:

Igranje sa decom

Funkcionalna igra je odličan način da se odrasli druže s decom. Možete podstaći decu da istražuju i eksperimentišu uz različite predmete i igračke i pružiti im mogućnosti da razvijaju svoje fine motoričke veštine, kognitivne sposobnosti i socijalne veštine.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Kinder-im-Spielbegleiten>



Playing Along with Children

<https://www.spielenplus.ch/english#Playing-Along-With-Children>



**Video 7:*****Kvalitetno okruženje za igru: Gde zabava susreće odgovornost***

Ideja koja stoji iza „Gde zabava susreće odgovornost“ je stvaranje okruženja za igru koje ne samo da pružaju neposredno uživanje, već ostavlja trajan pozitivan uticaj na razvoj dece i njihov osećaj odgovornosti prema svetu oko sebe. Kreiranje kvalitetnog okruženja za igru koje integriše zabavu i odgovornost može pomoći u oblikovanju odgovornih i savesnih pojedinaca, omogućavajući deci da u potpunosti uživaju u svojim godinama formiranja. Ovi prostori nude vredne životne lekcije, neguju ljubav prema životnoj sredini i podstiču osećaj zajedništva i saradnje među decom.

<https://www.youtube.com/watch?v=4RtkGQxoDDs>

4.7 Literatura

- Bergen, D. Ed. (1988), *Play as a Medium for Learning and Development*, London: Heinemann Educational Books Inc
- Bežić, K. (1973), *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb
- Brady, L. (1992), *Curriculum development*, Sydney: Prentice Hall
- Child, D. (2004), *Psychology and the Teacher*, London: Continuum
- Curriculum guidance for the foundation stage-Investing in our future, (2000), London: Department for Education and Employment & QCA
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (1999), *Beyond quality in early childhood education and care*, London: Palmer Press
- Developmentally Appropriate Practice in early Childhood Programs, serving Children from birth through Age 8, (1992), Ed. Bredekamp, S. USA: National Association for the Education of Young Children
- Edwards-Carol, Linda. (2006), *The Creative Arts-A Process Approach for Teachers and Children*, New Jersey: PEARSON
- Einon, Dorothy (1986), *Kreative Spiele, kreative Kinder*. Verlag Ullstein GmbH
- Epstein, A. S. (2007), *The Intentional Teacher*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Evans, J. L. (2000), *Early childhood counts: a programming guide on early childhood care and development*, Washington, D.C.: The world bank
- Gallahue, L. D., Ozmun, C. J. (2006), *Understanding Motor Development* Infants, Children, Adolescents, Adults, New York: McGraw Hill
- Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (1994), *Didaktičke teorije*, Zagreb: Educa
- Hamilton, D. S. & Flemming B. M. (1990), *Resources for Creative teaching in early childhood education*, New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Haylock, D. (2007), *Mathematics Explained for primary teachers*, London: SAGE Publications
- Joyce, B. Calhoun, E. Hopkins, D. (2002), *Models of learning-tools for teaching*, Philadelphia: Open University Press
- Payne K.J., Ross, L.M., (2009), *Simplicity Parenting: Using the Extraordinary Power of Less to Raise Calmer, Happier, and More Secure Kids*, New York: Ballantine books
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra*, Beograd: Zavod za udžbenika (2009:30–32, 41–44)
- Kuljiš, T. <https://ipd-center.eu/cpr/> (Accessed 03/10/2023)
- Mallory, B. L. & New, R. S. Ed. (1994), *Diversity & developmentally appropriate practices-challenges for early childhood education*, New York & London: Teachers College

- Marjanović, A., Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta, Predškolsko dete, Beograd, br. 1–2/1979, (3–33).
- Moyles, J. (2005), The Excellence of play, London: OPEN UNIVERSITY PRESS
- Packer-Isenberg, J., Renck-Jalongo, M. (2006), Creative Thinking and Arts-Based Learning, New Jersey: PEARSON
- Payne K.J., Ross, L.M., (2009), Simplicity Parenting: Using the Extraordinary Power of Less to Raise Calmer, Happier, and More Secure Kids, New York: Ballantine books <https://www.triplep-parenting.net/global/about-triple-p/help-your-childmanage-challenges/> (Accessed: 11/09/2023)
- Petersen, M., Velte, U. 500 5-Minuten-Spiele, Hamburg: Xenos Verlag
- Porter, L. (2003), Young Childrens behaviour, London: Paul Chapman Publishing
- Posner, J. G. (2004), Analyzing the curriculum, New York: McGraw-Hill
- Pugh, G., Duffy, B. (2006), Contemporary Issues in the Early Years, London: SAGE Publications
- Quintero, P. E. (2009), Critical Literacy in Early Childhood Education, New York: PETER LANG, p. 61 Carruthers, E. Worthington, M. (2006), Children´s Mathematics-Making Marks, Making Meaning, London: SAGE Publications
- Riley, J. (2005), Learning in the early years, London: Paul Chapman Publishing
- Roberts, R. (2006), Self-Esteem and Early Learning, London: Paul Chapman Publishing
- Scarlett, W.G, Salonijs-Pasternak, S.N.D., Ponte, I. (2005), Children's Play, London: SAGE Publications
- Seefeldt, C. & Barbour, N. (1994), Early Childhood Education, New York: Macmillan College Publishing Company
- Shaw, R., Wood, S., (2013), The Epidemic: Raising Secure, Loving, Happy, and Responsible Children in an Era of Absentee and Permissive Parenting, New York: Harper Collins Publisher
- Sutherland, R. (2007), Teaching for Learning mathematics, New York: Open University Press
- Thompson, I. (2004), Enhancing primary mathematics teaching, New York: Open
- Thompson, I. (2005), Teaching & learning early number, New York: Open University Press
- Tricia, D. Ed. (1998), Researching Early Childhood Education: European perspective, London: Paul Chapman Publishing Company. University Press
- United Nations, Human Rights (1989). Convention on the Rights of the Child, Article 12. Link: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child#:~:text=Article%2012,-1.&text=States%20Parties%20shall%20assure%20to,and%20maturity%20of%20the%20child> (Accessed: 11/09/2023)

- Velišek-Braško, O. i Milošević, T. (2017). Igra kao metod podsticanja stvaralaštva. Darovitost i kreativni pristup učenju. 23. Okrugli sto o darovitosti, Tematski zbornik. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“
- Ward, H., Roden, J., Hewlett, C., Foreman, J (2006), Teaching Science in the Primary Classroom: A practical guide, London: Paul Chapman Publishing
- Weber, E. (1984), Ideas influencing Early childhood education, New York: Teachers College Press
- Weinberger, J., Pickstone, C., Hannon, P. (2005), Learning from Sure Start, London: Open University Press
- Wenham, M. (2006), Understanding Primary Science-ideas, concepts & explanations, London: Paul Chapman Publishing
- Whitehead, M. (2003), Supporting Language and Literacy Development in the Early Years, Philadelphia: Open University Press
- Wood, E. Attfield, J. (2005), Play, Learning and the Early Childhood Curriculum, London: Paul Chapman Publishing
- Years of Ascent - Preschool Curriculum Framework / Godine uzleta – Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. (2018) Beograd: MPNTR. <https://ecec.mpn.gov.rs/?p=6129&lang=en> (Accessed: 11/09/2023)

POGLAVLJE 5

Društvene promene i kako one utiču na igru

Lena Damovska

Natasha Stanojkovska-Trajkovska

Alma Tasevska

Wiltrud Weidinger

Uvod

Detinjstvo i igra su se promenili tokom proteklih decenija kao rezultat različitih društvenih pojava kao što su promena oblika porodice, digitalizacija, klimatske promene i održivost itd. Drugačiji je kontekst u kome se odvija igra, nego što je to bilo pre dvadeset godina. Deca imaju drugačiji način života od svojih roditelja, prostori za igru i sastanke se neprestano menjaju. Ulazak digitalnih medija u škole, učionice i ustanove za brigu o deci – kao i u dečije spavaće sobe – takođe oblikuje okruženje za igru i učenje. Značaj obrazovanja i zahtevi roditelja i staratelja da svojoj deci ponude uslove koji su što pogodniji za učenje takođe menjaju navike i mogućnosti igre. Istovremeno, zahtevi s drugih strana dolaze do izražaja, uključujući važnost zdravlja dece ili pozivanje na održive stilove života: igra kao glavna aktivnost i prilika za učenje za decu tako postaje sve važnija. Na proces razvoja životnih veština kroz igru utiče nekoliko različitih oblasti razvoja: društvene promene, digitalizacija, ekološka pitanja – klimatske promene, migracije i uticaj straha za život. Ovo poglavlje će pružiti drugačiju tačku gledišta i pokušaće da pruži paradigme o igri, životnim veštinama i različitim uticajima koji utiču na trenutni način života dece.

Ovo poglavlje se bavi pitanjima kako se detinjstvo i igra razvijaju u današnjem društvu. Igra se razmatra u kontekstu ove različite društvene dinamike, i naglašene su povezane posledice za adekvatnu implementaciju u vrtiću i školi:

- Kako promene u društvu i u porodici utiču na dečiju igru?
- Kakvu ulogu u detinjstvu igraju fenomeni kao što su digitalizacija, migracije i ekološka pitanja?
- Kako situacija napetosti, krize i opšteg straha za život utiče na igru dece?

5.1 Društvene promene²

„Igra je odlučujući motor za razvoj deteta i stoga najvažnija rana intervencija. Kada se deca igraju, uče za ceo život. Što je učenje razigranije, to je održivije za razvoj inteligencije i mentalna dobrobit. Fizičke aktivnosti takođe imaju važan uticaj na fizičko zdravlje“, piše švajcarska istraživačica u oblasti obrazovanja Margaret Stam (Margaret Stamm) na svom blogu (Stamm, 2016). Na istom blogu, Stam opisuje još jedan fenomen u našem društvu: deca se sve ređe viđaju na igralištima koja su dizajnirana za decu, iako je igra i dalje glavni prioritet dece. Deca više vole da imaju mesta za igru koja odrasli nisu definisali kao igrališta: prirodni pejzaži, dvorišta, neobezbeđene ljuljaške, sanduke ili penjalice. Stamm smatra da je razlog u dva fundamentalna društvena problema: našoj kulturi straha i sigurnosti i paničnom poboljšavanju realnosti da bi bila bezbedna – oba imaju uticaj na slobodnu igru dece. Roditelji su više zabrinuti za bezbednost dece nego što su pre bili, počevši od pitanja o saobraćaju ili pitanja kao što je bezbednost na igralištima, pa do straha od opekotina od sunca ili opasnosti kao što su pedofili.

Ono što Margaret Stam opisuje nije samo promena u navikama i prostoru za igru dece, već i promenjeno detinjstvo uopšte. U literaturi, ovu promenu u detinjstvu, definiše nekoliko karakteristika od kojih neke daju sumornu sliku današnje situacije u kojoj se igra našla (Zimmer, 2014: 12ff):

- Pad kulture igranja na ulici i sve veće pripitomljavanje dečje igre (Zinnecker, 2001).
- Gubitak prirodnih prostora za igru i vežbanje, zamena veštačkim mestima do kojih deca često ne mogu sama doći. Igranje bez nadzora odraslih teško da je više moguće.
- Prebacivanje pokretnih igara iz svakodnevnog života dece u institucionalizovane i organizovane forme (sportski klubovi, popodnevni časovi, itd.).
- Odvajanje dečjih životnih prostora, pri čemu se deca odvođe od jedne slobodne aktivnosti do druge ili do udaljenih prijatelja.
- Prebacivanje svakodnevnog životnog okruženja na celodnevnu, institucionalnu negu i okruženje za učenje, povećavajući važnost dečjih potreba za opuštanjem, bezbednošću i igrom u kući.

² Delovi ovog teksta su prevedeni i adaptirani iz Lieger, C. & Veidinger, V. (Hg.) (2021): Spielen Plus. Poglavlje 8.

- Otkrivanje dece kao ciljne grupe za industriju robe široke potrošnje, koja se ne zaustavlja na „pedagogizaciji“ igračkaka.
- Monofunkcionalnost materijala za igru, koja je najčešće namenjena samo za određene namene i ostavlja malo prostora deci za promenu.
- Povećanje „konzumiranja“ medija i uticaj digitalizovanih oblika igre već u ranom detinjstvu, a time i pomeranje mogućnosti za slobodnu igru.
- Sociokulturne promene u sastavu porodica. Manje velikih porodica, ali različiti porodični oblici (Grieper, 2012).

Moglo bi se pomisliti da ove pojave pogađaju isključivo decu iz obrazovanih porodica. Međutim, deca iz porodica s nepovoljnijim obrazovanjem su podjednako pogođena ovim društvenim promenama, iako socio-ekonomske okolnosti ograničavaju raspoložive resurse za korektivne aktivnosti u slobodno vreme. Promenjeni prostori za igru, institucionalizovana mesta za brigu i učenje, pojačan uticaj industrije igračkaka i digitalne revolucije takođe utiču na porodice u nepovoljnom položaju u pogledu obrazovanja. Igre se smatraju vrednim samo kada se čini da podržavaju kognitivno učenje. Ali da li su ove pojave isključivo negativne ili otvaraju i nove mogućnosti za igru i učenje dece?

Kao što smo videli, detinjstvo i igra su se promenili tokom poslednjih decenija: u poređenju s prošlošću deca danas doživljavaju svet „iz druge ruke“, umesto da ga otkrivaju kroz sopstvene postupke, isprobavaju stvari i eksperimentišu (Zimmer, 2014: 13). U tom kontekstu, Margaret Stamm govori o fenomenu „dece nesposobne za igru“ (Stamm, 2016). Nedostaje im iskustvo u otkrivanju, u motoričkim veštinama i u istraživanju granica u prostorima za igru koji su zaštićeni (ali ne i prezaštićeni) i koji promovišu kulturu straha od odraslih, a ne učenje ponašanje dece kroz igru. Drugim rečima, najbitnija promena u uslovima detinjstva takođe se može opisati kao gubitak autonomije i „medijatzacija“ iskustava (Rolff & Zimmermann, 2001). U empirijskoj studiji o situaciji na nivou vrtića u kantonu Ciriha iz 2018. godine, ovi fenomeni se odražavaju i na procenu vaspitača koji su intervjuisani u okviru studije: „lako su veliku važnost slobodne igre istakli svi sa kojima su vaspitači u vrtiću razgovarali, istovremeno su svesni određenih izazova koji se mogu povezati s tim. Najveća poteškoća je što se danas deca možda više ne igraju. [...] Istovremeno, izgleda da se ova tendencija povećala tokom poslednjih godina“ (Edelmann, Vannack & Schneider, 2018). Sociokulturne promene, koje se ogledaju u različitim oblicima života i porodice, takođe utiču na razvoj dečije igre. Ovi pojedinačni društveni fenomeni biće detaljnije razmotreni u narednom odeljku.

Igra i menjanje porodičnih oblika i vrednosti

Porodične strukture i oblici koji su postali raznovrsniji i koji su se promenili usled drugih okolnosti takođe imaju ogroman uticaj na detinjstvo: roditelji danas više decu ne rađaju da bi imali nekoga kad ostare, već iz emotivnih razloga (Brundel & Hurrelmann, 1996; Conrad, 1998). Broj porodica sa velikim brojem dece (više od troje) vremenom se postepeno smanjivao. Prosečnu porodicu na nemačkom govornom području čine roditelj(i) plus jedno do dvoje dece, a sve više žena i muškaraca ostaje bez dece (u Švajcarskoj je ova cifra oko jedne četvrtine) (Bundesamt für Statistik, 2018, str. 10 i dalje). Između ostalog, ovaj razvoj je takođe posledica povećanih očekivanja u pogledu roditeljskih uloga, egzistencijalne neizvesnosti i potrebe za individualnim planiranjem života (Conrad, 1998). Kao rezultat toga, menja se uloga roditelja, kao i oblik interakcije i kvalitet društvenog povezivanja u porodici (Isto). Odnosi postaju sve intenzivniji i emotivniji.

Porodice takođe mogu imati različite oblike: jednoroditeljske porodice, vanbračne zajednice, nestandardne porodice, porodice s istopolnim roditeljima, transrodne porodice, pačvork porodice, usvojiteljske porodice, hraniteljske porodice, itd. Idealizovana slika porodice kao nukleusa sve više gubi svoj značaj. Roditelji ili staratelji takođe imaju mnogo veće šanse da budu zaposleni, što dovodi do smanjenja porodičnog vremena i povećanja potrebe za institucionalizovanim oblicima brige o deci. Kao rezultat toga, ustanove dnevne nege takođe moraju da preuzmu sve složenije zadatke: prvo i najvažnije, ustanove za brigu o deci sada moraju da obezbede prostor za decu da se ponašaju na način na koji više nemaju priliku da se ponašaju van ovih institucija, zbog nedostatka vremena unutar porodice. (npr. prilike za igru, iskustva u prirodi, kuvanje, eksperimentisanje, igranje uloga, itd.) (Roßbach, 1996).

Kako su se porodične strukture i oblici menjali, menjale su se i ideje i vrednosti u vezi s roditeljstvom. Od 1950-ih, društvo je evoluiralo od snažno orijentisanog na potrebe u „društvo obilja orijentisanog na potrošnju“ koje je više orijentisano na privatnu sferu i stavlja naglasak na vrednosti partnerstva (Buchner, 1985). Dete je, dakle, prešlo s materijalne vrednosti na nematerijalnu vrednost uz koju se vezuju smisao, sreća i životno ispunjenje. Ovo je takođe dovelo do povećanih očekivanja od roditeljstva i uloge roditelja: roditelji se plaše neuspeha u vaspitanju svoje dece i stoga su pod velikim društvenim pritiskom.

Često se za slabiju socijalizaciju deteta okrivljuju i roditelji (Conrad, 1998). Ideju „dobrog“ vaspitanja u današnje vreme karakteriše usredsređivanje na dete. Nemačka istraživačica u oblasti obrazovanja Suzana Ru piše: „Cilj obrazovanja je partnerski odnos s detetom. Porodica se posmatra kao ravnopravno društvo njenih članova“ (Isto, 2). Ovo je praćeno preteranom zaštitom dece uz istovremenu opasnost od postavljanja preteranih zahteva za performanse i deteta i roditelja. Neverovatan broj

vodiča za roditelje na policama, kao i onlajn foruma za razmenu saveta o najboljim mogućim načinima promocije dece, slobodnih aktivnosti, škola, itd, svedoči o ovom pritisku. Međutim, u društvu gde su najbolji interesi deteta najvažniji, roditeljima ili starateljima takođe moraju biti obezbeđeni okvirni uslovi koji će ih osloboditi ovog pritiska (Borchard, 2008:82). Poboljšanje kompatibilnosti porodice i posla, bolje situacije za brigu o deci (posebno u ruralnim oblastima) i lako dostupne usluge savetovanja su centralne za ovo (Isto). Povratak na slobodnu igru takođe bi mogao da bude olakšanje za roditelje i porodice s obzirom na fokus na prvenstveno kognitivne mogućnosti. Sigurnost da najjednostavnije prilike za igru takođe mogu generisati važne interakcije, plodonosne uvide i održive procese učenja mora biti deo sveobuhvatnih informacija roditeljima iz svih socioekonomskih slojeva.

5.2 Digitalizacija

Dostupnost informacija (ili brzi protok ogromne količine informacija) nam je pomogao da uživamo u bližem kontaktu s različitim regionima širom sveta, lakšem razumevanju i stvaranju zajedničkih vrednosti, ideja, interesovanja i uverenja: nova realnost, nova globalna civilizacija. Ovo je zauzvrat podstaklo globalnu konkurenciju u znanju, tehnološkom razvoju, komunikacijama i doživotnom učenju.

Ova međuzavisnost u svetu je rezultirala promenama u obrazovanju dece: „Današnja generacija dece su potrošači četvrte industrijske revolucije. To je već počelo, a nove promene koje svakodnevno osećamo odnose se na ubranu primenu interneta u svim sferama života, automatizaciju, veštačku inteligenciju, digitalizaciju i robotizaciju“ (Damovska, 2021). Kreiranje obrazovnih ciljeva i njihova implementacija značila je ozbiljnu promenu u tehnologiji nastave i učenja među decom i učenicima: deca sada svakodnevno imaju pristup raznim alatima koji im omogućavaju svakodnevni kontakt sa novim informacijama. Koje informacije su im neophodne? Kako ih možemo pripremiti da razviju kriterijume za odabir? Kako možemo osnažiti decu – kroz proces njihovog obrazovanja – da biraju, prepoznaju i prihvataju precizne informacije koje su u skladu s njihovim holističkim razvojem?

Koja nova znanja, veštine i sposobnosti su im potrebne? Zašto su transverzalne veštine ili meke veštine (koje omogućavaju lakše usvajanje i primenu znanja kod dece i učenika) toliko važne? Neki od odgovora na ova važna pitanja, vezana za kvalitet obrazovanja dece, ukazuju na ozbiljnu potrebu za promenama u početnom obrazovanju dece, i svih budućih prosvetnih radnika, nastavnika i zaposlenih u obrazovnom sistemu danas. To znači jačanje njihovih IT kompetencija i priprema za sve izazove s kojima se suočavaju nove generacije dece koja će živeti i raditi u drugoj polovini novog milenijuma. Globalni razvoj nameće primenu novih strategija učenja i poučavanja, a to podrazumeva stalno

ažuriranje kritičkog mišljenja, kreativnosti, logičkog mišljenja, aktivnog učenja i rešavanja problema u sticanju novih znanja na svim nivoima obrazovanja. Samo ovakav pristup će nam omogućiti da stvorimo novi kvalitetan ljudski potencijal koji je konkurentan na globalnom tržištu rada. Koliko stečeno znanje, veštine i sposobnosti dece, u našem sadašnjem obrazovnom sistemu, može da se primeni u drugim regionima sveta? Da li naš sistem priprema decu da budu građani sveta u kome će lako primeniti ovo stečeno znanje?

5.2.1 Obrazovne promene i digitalna pismenost

Digitalna pismenost podrazumeva razvoj dečijih veština za život, učenje i rad u novom digitalnom dobu, u našoj novoj realnosti ili digitalnom društvu.

Digitalna pismenost se zasniva na znanju, veštinama i ponašanjima koja omogućavaju deci i učenicima da se razvijaju u globalnom digitalnom svetu i budu bezbedni i osnaženi na način koji je primeren njihovom uzrastu, lokalnoj kulturi i kontekstu. Vizija digitalne pismenosti dece i učenika podrazumeva integrisani pristup u podršci uspešnim inicijativama za razvoj svih veština vezanih za digitalizaciju kao što su:

→ osnovna pismenost (jezik i matematika);

→ životne veštine i

→ neophodne radne veštine.

Tokom narednih decenija ovog drugog milenijuma, deca će sve više vremena provoditi s digitalnim alatima, povezanim jedno s drugim.

→ Postavlja se pitanje: koje su koristi, a šta rizici svega što će uslediti u njihovom obrazovanju za potrebe ove nove digitalne stvarnosti?

Ulaganje u digitalnu pismenost danas znači izgradnju odgovornosti i osnaživanje dece da budu građani sveta. „Digitalna pismenost podrazumeva svest, sposobnost pojedinca da na odgovarajući način koristi digitalne alate i sposobnost da istražuje, analizira i sintetizuje digitalne izvore, konstruiše nova znanja, kreira medije i komunicira s drugima, u kontekstu konkretnih životnih situacija, kako bi se omogućilo delovanje i ponudilo promišljanje ovih procesa“ (Stergionals, 2006). Prema Jisku (2018), digitalna pismenost znači „[razvoj] sposobnosti koje omogućavaju pojedincu da živi, uči i radi u digitalnom društvu“.

Kvalitetno obrazovanje ne sme da izbegne ključne izazove globalnog razvoja. „Obrazovanje mora da predvidi potrebe dece najmanje dve decenije unapred“ (Damovska, 2021). U narednom periodu treba pripremiti obrazovni sistem da kreira holističku viziju digitalne pismenosti dece. Definicije digitalne pismenosti usmerene na decu generalno ukazuju da „digitalna pismenost sama po sebi predstavlja značajan doprinos svim specifičnim izazovima i prilikama za njih u digitalnom prostoru i načinu na koji se oni pravilno razumeju i rešavaju“ (UNESCO, 2021). Pristup informacijama i novoj tehnologiji u procesu učenja znači osnaživanje dece za budućnost i njihovo senzibilisanje za novu realnost – već smo svedoci velikih dostignuća u nauci, ubrzanog razvoja veštačke inteligencije, automatizacije, robotike, genetike i genetskog inženjeringa.

→ Koji su izazovi za dete da dobro živi i radi u 21. veku?

→ Koja znanja, veštine i sposobnosti dete treba da razvije da bi moglo da odgovori na digitalnu konkurentnost i šta dete očekuje?

Šire razumevanje ovih tačaka određuje šta znači biti digitalno pismena osoba. Deca bi trebalo da budu dobro pripremljena za šta god budućnost nosi. Oni će aktivno učestvovati u digitalnoj eri i postaće budući kreatori digitalnog sadržaja. Iz ovih razloga oni moraju da razvijaju kritičnost i digitalnu kreativnost, a da istovremeno ostanu sigurni od svih mogućih rizika i da budu sposobni da ih na vreme prepoznaju.

5.2.2 Dokumenti EU – digitalizacija i obrazovanje

Evropski obrazovni akcioni plan 2021–2027, koji predviđa postizanje globalnog konsenzusa do 2027. za osmišljanje i implementaciju efikasnih obrazovnih inicijativa za razvoj digitalne pismenosti dece i učenika, usvojen je prošle godine.

Šta je Akcioni plan za digitalno obrazovanje?

Iznad svega, plan nosi poruku „podrške održivom i efikasnom prilagođavanju sistema obrazovanja i obuke u zemljama EU, u novom digitalnom dobu“.³

³ (https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf (Accessed: 03/10/2023))

Postoje dva prioritetna cilja, koji se odnose na:

1. Ubrzanje razvoja digitalnog obrazovnog eko-sistema, uključujući:

- Infrastrukturu, povezanost i digitalnu opremu;
- Efikasan digitalni kapacitet za planiranje i razvoj, jačanje organizacionih kapaciteta;
- Digitalnu kompetenciju i poverenje među nastavnicima i trenerima i
- Kvalitetan sadržaj za učenje, bezbedne platforme za učenje, s privatnošću, pravilima i etičkim kodeksom.

2. Jačanje digitalnih veština i kompetencija za digitalnu transformaciju, uključujući:

- Osnovne digitalne veštine i kompetencije od najranijeg uzrasta;
- Digitalnu pismenost, suočavanje sa dezinformacijama;
- Dobro poznavanje i rad s podacima i tehnologijama kao što je veštačka inteligencija,
- Napredne digitalne veštine i
- Obezbeđivanje jednakog pristupa sticanju digitalne pismenosti, znanja i veština i za devojčice i za žene.³

Istraživanje OECD-a na evropskom kontinentu pokazalo je da se manje od 40% vaspitača/nastavnika u zemljama EU oseća spremnim da koristi digitalne alate u svakodnevnom radu s decom (OEC Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj, 2018). Takođe, istraživanje EUROSTAT-a ukazuje da 1/3 dece uzrasta od 13 do 14 godina u zemljama EU nije postigla osnovni nivo digitalnih veština (Eurostat, 2019).

Digitalna pismenost kao ključna veština u 21. veku podrazumeva:

- kreiranje novih programa za vaspitno-obrazovni rad s decom/ učenicima;
- novi koncept učenja i vrednovanja dečjih postignuća;
- nove nacionalne politike o digitalnoj pismenosti i logistici;
- novi set kompetencija za nastavnike;
- novi set kompetencija za decu i učenike;
- razvoj transverzalnih veština i rešavanje problema;
- razvoj kritičkog uma i
- digitalna pismenost za decu sa specifičnim obrazovnim potrebama, obezbeđivanje pristupa određenim pravima za igru i razvoj.

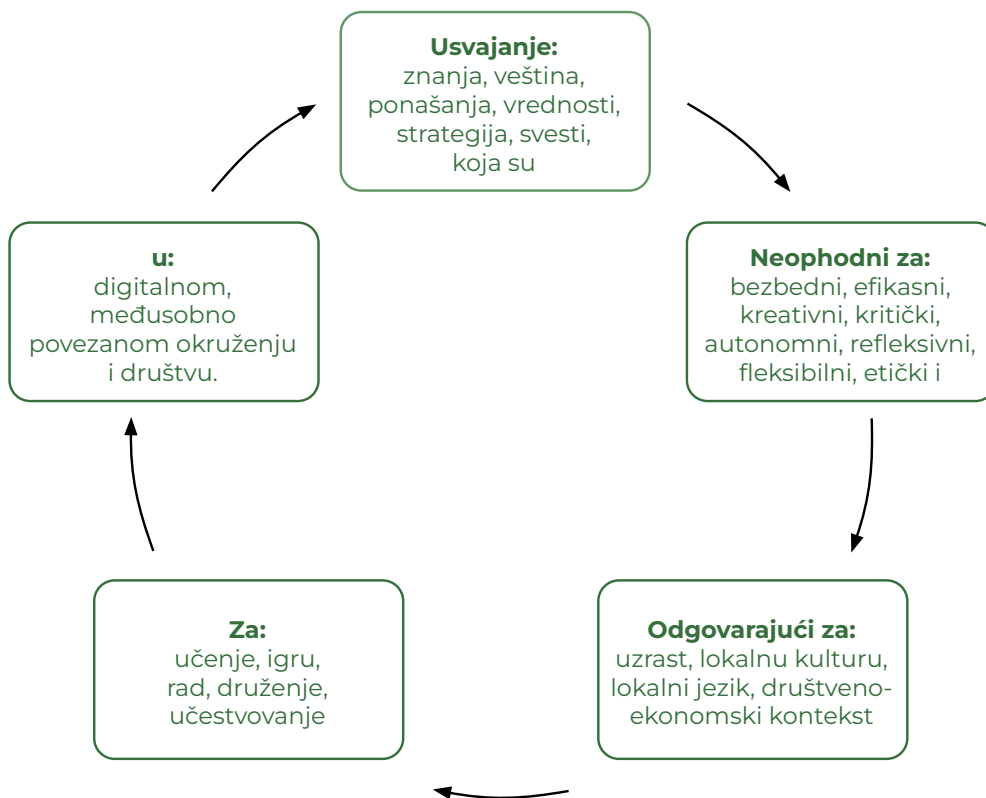
5.2.3 Prilagođavanje obrazovnog kurikuluma – stvaranje novih sadržaja za razvoj i učenje

Prilagođavanje obrazovnog kurikuluma u uslovima ubrzane digitalizacije u obrazovanju znači stvaranje novih pristupa i mogućnosti za korišćenje digitalnih uređaja i softvera u nastavi i svakodnevnim obrazovnim aktivnostima s decom i učenicima. Istovremeno, to takođe znači i mogućnost konzumiranja i stvaranja digitalnog sadržaja ili – što je još važnije – učešća u digitalnoj komunikaciji.

Mnoga deca danas imaju digitalne veštine da završe zadatak, ali im nedostaje poznavanje konteksta ili kritičkog pristupa realizaciji postavljenih zadataka. Deca koriste digitalne uređaje, ali da li se mogu opisati kao digitalno pismena? U obrazovanju u bilo kom uzrastu, deci je potrebna podrška i vođstvo da razviju kritičke veštine za evaluaciju ishoda učenja i za stalnu samorefleksiju u procesu učenja i sticanja novih znanja. Kao rezultat toga, potrebno je prilagoditi nastavni plan i program, strategije učenja i razvoja, okruženje i prostor za učenje, kao i neophodnu logistiku da omogući holistički pristup digitalnoj pismenosti dece u obrazovnom procesu. Šta to znači u praksi? Obrazovni kurikulum više ne sme da se zasniva samo na ponudi znanja koje treba reprodukovati i koje podstiče razvoj prihvatljivog ponašanja dece. On treba da se proteže izvan ovog okvira i ne sme da „ograničava umove dece“: čak i u ranom uzrastu, obrazovni kurikulum treba da razvije skup univerzalnih moralnih vrednosti koje će omogućiti pojedincu da se suoči s izazovima digitalnog sveta i da ih prilagodi prema sopstvenim potrebama. To znači razvoj osnovne digitalne pismenosti, širi pogled na diskurs prava dece u digitalnom svetu ili direktnu vezu s njihovim potencijalom za stalno istraživanje i rekonstrukciju sopstvenog znanja. Istovremeno, neophodan je uravnotežen pristup u pogledu negativnih i pozitivnih aspekata korišćenja digitalnih alata u obrazovanju dece od najmlađeg uzrasta. To znači adekvatnu zaštitu dece – ili kako zaštititi decu od mogućih rizika i predviđanja pozitivnih mogućnosti u razvoju dece, pristupu novim informacijama, slobodi izražavanja i učešća itd. Još 2014. godine Komitet za prava deteta je savetovao države članice da digitalnu pismenost uključe u nacionalne nastavne planove i programe (Odbor za prava deteta, 2014).

Jedna od raširenijih definicija digitalne pismenosti je ona UNICEF-a zasnovana na stvarnim potrebama dece u našem vremenu, a prema kojoj: „Digitalna pismenost kao skup znanja, veština, ponašanja i vrednosti, koji treba da omogući deci da se samouvereno i samostalno igraju, uče, druže, pripremaju za rad, učestvuju u aktivnostima u digitalnom okruženju. Deca bi trebalo da budu u stanju da koriste i razumeju tehnologiju, istražuju i upravljaju informacijama, komuniciraju, saraduju, kreiraju i dele sadržaj, grade znanje, rešavaju probleme, bezbedno, kritički, etički na odgovarajući način koji odgovara uzrastu, lokalnom jeziku i lokalnom okruženju” (UNICEF, 2020).

Prema ovoj definiciji, digitalna pismenost za decu znači:



Dijagram 1 Značenje digitalne pismenosti za decu prema UNICEF 2022

Brojni su izazovi koji direktno uslovljavaju realizaciju ciljeva digitalne pismenosti dece, širom sveta. Pre svega, razvoj digitalnih veština kod dece direktno je uslovljen:

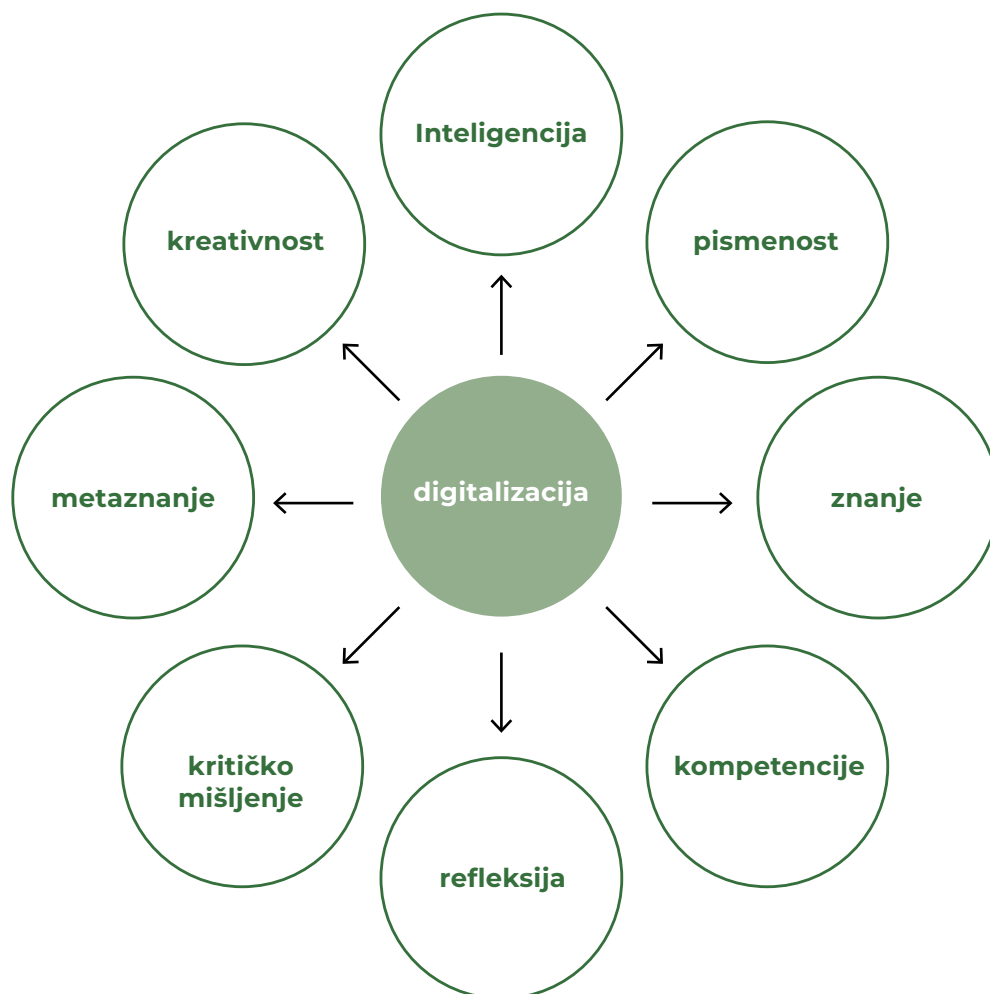
- njihovim društvenim okruženjem;
- svakodnevnim problemima s kojima se dete suočava;
- tehničkim uslovima;
- lošim internet vezama;
- nedostatkom računara ili
- ograničenjem zbog lokalnog jezika kojim deca govore.

To je razlog zašto – u mnogim regionima sveta – rast digitalnih veština ide sporo i postoji tihi otpor prednostima njegove primene u obrazovanju.

Razvoj digitalne pismenosti kod dece zavisi i od uslova u porodičnom okruženju. Socioekonomski status porodice, prepoznavanje prednosti digitalnih alata, opasnosti od njihove svakodnevne upotrebe i posedovanja računara ili pametnog telefona takođe su značajna pretpostavka o tome koliko će dete biti podržano u procesu obrazovanja i sticanje osnovnih digitalnih znanja, veština i sposobnosti. Prema Livingstonu i Birnu (2015), uloga roditelja kao digitalnih posrednika u velikoj meri zavisi od lokalnog konteksta u različitim regionima sveta, u razvijenim i manje razvijenim zemljama. Škole igraju značajnu ulogu u usvajanju digitalnih kompetencija ako kreativno koriste digitalne alate kao sredstvo aktivnog učenja. Škole treba da budu uključene u jačanje svesti javnosti o važnosti digitalne pismenosti dece. Proces realizacije aktivnosti i sticanja novih znanja treba da bude sproveden na način koji će kod dece podsticati kritičko mišljenje, prepoznavanje i razvijanje otpora na dezinformacije. Škole treba da obezbede obuku za nastavnike i njihovu tehničku podršku, da ojačaju logistiku u školi i da obezbede brz i lak pristup internetu, itd. Škola treba da bude i otvoren forum za edukaciju roditelja i treba da pruži direktnu podršku za aplikaciju digitalnih alata u okruženju za učenje u domu dece. Naravno, za to je potrebna podrška šire zajednice i privatnog sektora od kojeg se očekuje da prepozna potrebe ovih generacija dece koja će živeti i raditi u drugoj polovini 21. veka. Mogući problemi u usvajanju digitalne pismenosti kod dece u različitim regionima sveta (ali i kod nas) su: nastavnici koji nisu obučeni i nisu prošli nikakvu obuku, loša informatička infrastruktura, loša internet konekcija škole, digitalna pismenost nije prepoznata kao deo nastavnog plana i programa, nedostatak kvalitetnog digitalnog sadržaja za učenje, neprikladan jezik na kome su digitalni materijali kreirani, otpor rukovodstva škole i otpor nastavnika itd.

POGLAVLJE 5

Društvene promene i kako one utiču na igru



Dijagram 2 Elementi digitalne pismenosti dece prema UNICEF-u 2022

5.2.4 Digitalna pismenost i veštine učenja

Prema UNICEF-ovom radu Digitalna pismenost za decu iz 2019. godine, širi pedagoški pristup, koji se odnosi na veštine učenja, podrazumeva prihvatanje holističke vizije učenja i razvoja dece i učenika.

U teoriji i praksi, postoje četiri različita, međusobno povezana, međusobno zavisna skupa veština koje će unaprediti dugoročni razvoj i učenje dece i učenika svuda u svetu:

Osnovne veštine	→ Ključne za razvoj i učenje, odnose se na veštine za sticanje osnovne pismenosti, jezika i matematike koje nam dalje omogućavaju da steknemo nova znanja, veštine i sposobnosti;
Transverzalne veštine	→ meke veštine, veštine za 21. vek, socioemocionalne veštine, koje nam omogućavaju da budemo agilni i prilagodljivi, da se snalazimo u svakodnevnom životu, u okruženju, u vrtiću, u školi i na radnom mestu. One uključuju rešavanje problema, pregovaranje, empatiju, upravljanje, komunikaciju;
Specifične veštine	→ veštine orijentisane ka obavljanju konkretnih zadataka, vezanih za određene profesije, npr. pekar, lekar
Digitalne veštine	→ odnose se na veštine i znanja koja podržavaju digitalnu pismenost dece.

Vrste veština, prema UNICEF-ovom okviru:

Osnovne veštine	→ Lingvističke i matematičke
Transverzalne veštine	→ meke veštine, veštine 21. veka
Specifične veštine	→ Orijetisane ka obavljanju radnih zadataka
Digitalne veštine	→ Koje pomažu u digitalnoj pismenosti

Tabela 1. Vrste veština prema UNICEF-ovom okviru

Digitalna pismenost i razvoj dece

Današnje generacije dece prepoznaju IT uređaje u svom domu i prepoznaju jednostavne IT uređaje (računar, telefon, tablet) od najranijeg uzrasta. Svakodnevno stiču specifične veštine u rukovanju IT uređajima, što im pomaže u digitalnoj pismenosti.

Deca znaju da prepoznaju tastere Enter, Space i Delete i znaju kako da ih pravilno koriste. Deca od 2 do 3 godine prepoznaju aplikacije sa svojih ikona (simbola koji predstavljaju aplikaciju) i mogu da kontrolišu pokrete svojih dlanova i prstiju. Već sa 3 – 4 godine dete ima mogućnost da kreira i uređuje slike i video zapise preko aplikacija/platformi i ima sposobnost da radi s postavljenim opcijama i da prosleđuje video zapise i slike drugim korisnicima. Svako dete predškolskog uzrasta ume da razlikuje zvukove različitih životinja, ali i da crta na tabletu posebnom olovkom ili ume da uređuje i menja fotografije. To dalje podrazumeva mogućnost samostalnog preuzimanja aplikacija na pametne telefone, prepoznavanja određenih sličica i pravilnog odabira ilustracija, zvukova itd. Današnja deca lako uspevaju da ilustruju Lego blokove na laptopu i mogu ispravno otvoriti odgovarajuću aplikaciju i tražiti ono što konkretno žele da otvore u određenoj aplikaciji. Sva deca predškolskog i ranog školskog uzrasta su gladna novih iskustava direktno vezanih za sticanje novih digitalnih veština.

Vaspitači i nastavnici treba da podstiču decu da nauče kako da prave slike i kratke video zapise uz muziku i kako da ih proslede svojim drugarima, dok su vođeni video demonstracijom na ekranu, kroz odgovarajuću platformu za učenje za predškolski i rani školski uzrast. Odgovarajuće korišćenje digitalnih uređaja od najranijeg uzrasta pruža bezbroj mogućnosti za dalje unapređenje digitalnih veština dece, čak i pre početka formalnog obrazovanja. To takođe znači jačanje njihovih osnovnih i transfernih veština, i naravno sticanje specifičnih veština neophodnih za sticanje novih znanja iz svih domena dečjeg razvoja. To takođe znači svakodnevnu, kontinuiranu primenu obrazovne tehnologije i doslednost u postizanju ciljeva kurikuluma.

5.3 Ekološka pitanja – klimatske promene

Očekuje se da koncept održivog razvoja kroz svoju agendu do 2030. godine uvede velike promene u kreiranje politika i dobrih praksi u evropskom prostoru. U kontekstu održivog razvoja, treba napomenuti da se o ovoj temi govorilo još od 1987. godine, kada je UNESCO počeo da postavlja ciljeve razvoja koji zadovoljavaju potrebe sadašnjih generacija, a da pritom ne ugrožavaju potrebe budućih generacija. Deklaracija iz Rio de Žaneira iz 1992. takođe govori o temama koje se odnose na razvoj životne sredine predstavljenim kroz principe koji imaju za cilj da podrže društva da budu održivija mesta za život.

Koncept održivog razvoja takođe se zasniva na osnovnim vrednostima Ujedinjenih nacija koje se odnose na ljudsko dostojanstvo, osnovne slobode, ljudska prava, jednakost i brigu o životnoj sredini. U tom smislu, održivi razvoj se razvio u koncept zasnovan na promeni usmerenoj na poštovanje različitosti, životne sredine i resursa naše planete, imajući u vidu i sadašnje i buduće generacije. Perspektiva održivog razvoja se približava globalnoj viziji, načinu na koji ljudi treba da se odnose prema svetu iz različitih uglova značajnih za globalni napredak. U pokušaju da se klasifikuju razlike u pristupu, koncept uspostavlja tri stuba održivog razvoja – ekološki, ekonomski i društveni (postavljene kroz princip međusobne ravnoteže). Upravo ovaj pristup daje osnovu za dalji razvoj ovog koncepta, koji ide u pravcu postavljanja Agende za održivi razvoj (The Sustainable Development Agenda, 2019). Dokument sadrži ukupno 17 ciljeva s dnevnim redom koji bi trebalo da se implementira tokom perioda koji se zove Dekada akcije (Decenija akcije, 2019). Promena je ključni element povezivanja održivog razvoja i obrazovanja: ako je obrazovanje proces sticanja znanja, sposobnosti i veština kroz koje se deca i odrasli podstiču da postanu aktivni učesnici u društvu koje se menja, ono savršeno dopunjuje koncept održivog razvoja. Čini se da je mogućnost sticanja vrednosti, stavova, ponašanja, znanja i veština i njihova primena u cilju promovisanja promena determinanta obrazovanja i održivog razvoja, pa otuda i potreba da se govori o obrazovanju za održivi razvoj – deo četvrtog cilja (pod nazivom „Kvalitetno obrazovanje“) Agende održivog razvoja. Ako kvalitetno obrazovanje treba da omogući integrisani uticaj obrazovnih institucija i roditelja, u ovom slučaju postoji legitimno opravdanje da obrazovanje za održivi razvoj uključi aspekte kvalitetnog obrazovanja, kvalitetnog roditeljstva i kvalitetnog detinjstva. Obrazovanje u ranom detinjstvu se tretira kao glavna komponenta u postizanju ciljeva održivog razvoja, jer se deca vide kao aktivni građani koji će doneti promene, vrednosti, kompetencije, kulturu i odgovarajuće ponašanje. Obrazovanje za održivi razvoj teži da unapređuje institucije i usluge koje će biti prilagođene potrebama dece i učenika; obezbeđivanje bezbednog, nenasilnog, inkluzivnog i efektivnog okruženja za učenje; povećanje broja stipendija, posebno u razvijenim i nerazvijenim zemljama, namenjenih za upis na visokoškolske ustanove; stručna i tehnička obuka

za informacione i komunikacione tehnologije, inženjering; povećanje ponude kvalifikovanog stručnog kadra i međunarodna saradnja za obuku vaspitača i nastavnika u zemljama u razvoju i nerazvijenim zemljama (Tasevska, 2022). Da bi se ovi uslovi obezbedili, potrebno je pristupiti preorijentaciji obrazovanja ka održivom razvoju i promovisanju obrazovanja koje teži održivosti i unapređenju kapaciteta dece i odraslih da mogu da izvrše pozitivne promene u životnoj i razvojnoj sredini. Problemi; postizanje ekološke i etičke svesti, vrednosti i ponašanja, veština i stavova zasnovanih na konceptu održivog razvoja, kao i efektivno učešće javnosti u procesu donošenja odluka.

Na osnovu ovih aspekata, Agenda za obrazovanje za održivi razvoj koju su kreirale UN ima za cilj:

- Da osigura da politike, zakonodavstvo i njihova implementacija podržavaju obrazovanje za održivi razvoj;
- Da promoviše održivi razvoj kroz formalno i neformalno učenje;
- Da razvijaju kompetencije među vaspitačima i nastavnicima za uključivanje održivog razvoja u realizaciju vaspitno-obrazovnih aktivnosti i nastave;
- Da obezbede da odgovarajući alati i materijali budu dostupni za podršku obrazovanju za održivi razvoj i
- Da promovišu istraživanja razvoja koncepta obrazovanja za održivi razvoj (Agenda za održivi razvoj - The Sustainable Development Agenda, 2019).

Prema dokumentima UNESCO-a, Agenda za obrazovanje za održivi razvoj stvara ključni koncept obrazovanja u novom milenijumu. U tu svrhu potrebno je intervenisati u:

- “Unapređenje pristupa i održavanje kvaliteta osnovnog obrazovanja;
- Preorijentaciju postojećih obrazovnih programa koji upućuju na održivost;
- Povećanje javnog razumevanja i svesti o održivom razvoju i
- Pružanje obuke u svim sektorima radne snage” (Agenda za održivi razvoj, 2019).

Kvalitetno osnovno obrazovanje za sve dečake i devojčice je posebno važno za njihovu dobrobit, a istovremeno im omogućava da steknu znanja, veštine, vrednosti i perspektive postavljene u kontekstu održivog načina života. Za ovu monografiju posebno je značajna potreba za preorijentacijom obrazovanja i programa. Ovaj zahtev je postavljen u svim podsistemima, počevši od ranog detinjstva pa sve do visokog obrazovanja. Preorijentacija nije samo sistemska, konceptualna i strukturalna preorijentacija. Ovaj koncept ide korak dalje i predviđa preorijentaciju obrazovnog procesa, stalno preispitivanje svega što je naučeno, u smislu kako je naučeno i zašto je naučeno.

Prirodna orijentacija ovog koncepta ka budućnosti prirodno postavlja orijentir za razvoj futurističkih pogleda dece i učenika kroz ceo obrazovni sistem, koji će se zasnivati na kreativnosti, analitičnosti, rešavanju problema i podsticanju divergentnog načina razmišljanja. Konceptualno, obrazovanje za održivi razvoj je dalje usmereno ka osoblju i deci. U tom kontekstu, smatra se da je posebno važno da deca upoznaju svoje okruženje, da pokušaju da razumeju izazove održivog razvoja i da razviju empatiju i poštovanje različitosti u svetu. Pošto je deci možda teško da odmah shvate koncept održivosti akcent se stavlja na pomoć i smernice koje pružaju vaspitači, a koji su izuzetno važni. Da bi se to postiglo, razvijen je dokument pod nazivom „Učenje za budućnost“ koji je posvećen kompetencijama za obrazovanje za održivi razvoj (UN, 2012).

Smatramo da ove posebne kompetencije imaju važnu ulogu u kombinovanju teorijskih paradigmi i praktične implementacije koncepta održivog razvoja; kombinacija koja vešto stvara uslove da deca ne samo razumeju ovaj koncept već takođe da mogu da ga primenjuju u svom svakodnevnom životu. Ključ uspeha je promena koja je glavni pokretač čitavog ovog pokreta, procesa, koncepta, strategije, akcionog plana, implementacije i efekata održivosti!

5.3.1 Održivi razvoj kroz igru i životne veštine

Igra, životne veštine i održivi razvoj su stvar preorijentacije programa na svim nivoima obrazovnog sistema, počev od vrtića do univerziteta. U tom smislu, preorijentacija programa sama po sebi uključuje izbor odgovarajućih znanja, veština, problema, perspektiva i vrednosti za ekološku, socijalnu i ekonomsku sferu održivosti. U pogledu znanja, ističe se da ljudi treba da poseduju osnovna znanja iz oblasti prirodnih i društvenih nauka kako bi razumeli principe održivog razvoja i način na koji se mogu implementirati, uključene vrednosti održivog razvoja i posledice njihove primene (UNESCO, 2012a: 11). Što se tiče veština, obrazovanje za održivi razvoj treba da opremi ljude praktičnim veštinama koje će ih motivisati da nastave da uče nakon škole, podstaći ih da pronađu održivo mesto za život i da žive održivijim životom (Isto, 11). U pogledu stvarnih problema u vezi s održivim razvojem, pominju se: poljoprivreda, atmosfera, biodiverzitet, klimatske promene, krčenje šuma, slatka voda, suša, rodna ravnopravnost, ljudska naselja, autohtoni narodi, korišćenje zemljišta, okeani, rast stanovništva, siromaštvo, očuvanje i unapređenje zdravlja ljudi, čvrst i opasn otpada i sanitarije (Isto, 12)

Pored principa, perspektiva i karakteristika Obrazovanja za održivi razvoj, značajno je pomenuti vrednosti pojedinca, vrednosti društva u kome pojedinac živi, kao i vrednosti građana iz celog sveta. Razumevanje vrednosti je neophodno za razumevanje sopstvenog mišljenja i mišljenja drugih (Tasevska, 2022).

Konvencija o pravima deteta iz 1989. godine, koju podržavaju Ujedinjene nacije, potvrđuje da sva deca imaju pravo na obrazovanje (1989, član 28).

Agenda 2030 postavlja osnovno obrazovanje kao prioritet, ali se mora napomenuti da i u ranom obrazovanju deca osećaju ekološke izazove, jer se u to vreme formiraju temelji niza fundamentalnih ponašanja i vrednosti. Kroz istraživanje, ali i iz iskustva, znamo da su mala deca sposobna za sofisticirana mišljenja o socioekološkim problemima i da, što se ranije ideje uvedu, to će imati veći efekat i uticaj (OMEP, 2010: 6).

Generalna skupština UN je 2009. godine ukazala i istakla činjenicu koliko je važno da se deca čuju i, potvrđujući opšti princip participacije, to unela u okvir za tumačenje i sprovođenje svih ostalih prava sadržanih u Konvenciji. Ukratko, Generalna skupština je pozvala države da obećaju da će sva deca imati priliku da ih odrasli saslušaju po svim pitanjima koja ih se tiču, bez diskriminacije po bilo kom osnovu. Takođe je pozvala na prilagođavanje i/ili nastavak primene propisa i sporazuma koji podstiču učešće dece u svim njihovim sredinama: porodici, školi i zajednici (Isto, 7). Deca od malih nogu počinju da grade svoj karakter. Osim što imaju svest o sopstvenom postojanju, ulaskom u predškolske ustanove i vrtiće, druže se i grade društvene odnose s drugim prijateljima, vaspitačima i

roditeljima, važno je u ovom periodu implementirati prakse koje uvode, odnosno promovišu održivi razvoj.

Ovakve akcije se mogu posmatrati širom sveta.

Vrtići u **Sloveniji** praktikuju načine ugradnje elemenata obrazovanja o životnoj sredini i obrazovanja za održivi razvoj u programe ranog učenja. Tako, na primer, kada je reč o zadovoljavanju potreba za fizičkim razvojem, nastavni plan i program obuhvata fizičke aktivnosti koje se izvode u šumi ili na njivi i sl. Jezičke aktivnosti se uvode kroz priče o ekološkim problemima, pa se tako kod dece razvija osetljivost za okruženje kroz diskusiju. Što se tiče umetnosti, deca često koriste otpad i prirodne materijale da bi razumela prednosti ponovne upotrebe stvari (Vodopivec, 2011: 970–971).

U jednom dečjem vrtiću u **Švedskoj** prikazan je primer koji promovise održivi razvoj u ranom detinjstvu: zbog potrebe za projektovanjem novog otvorenog igrališta u vrtiću, realizovan je projekat u kome je pozvan arhitekta koji je decu uključio u projektovanje otvorenog prostora. Cilj projekta je bio da podstakne decu da budu aktivni učesnici u kreiranju sopstvenog okruženja, ali i da podstakne njihovu svest o lokalnoj sredini u celini (OMEP, 2010: 9).

U **Francuskoj**, u pariskom zabavnom parku, deca uzrasta od 4 do 6 godina snimala su animirane filmove na teme vezane za životnu sredinu, klimatske promene, vodu, biodiverzitet, upravljanje prirodnim resursima, održivu proizvodnju i potrošnju i održivi urbani razvoj. U okviru projekta nabavljena su pomagala kao što su kamera, personalni računar i neophodan materijal za filmove (UNESCO, 2012b: 21–23).

U **Portugalu** je realizovan projekat koji je obuhvatio decu od 3 do 4 godine. Deca su uspela da realizuju nekoliko aktivnosti kao što su: prikupljanje čepova za flaše i sakupljanje istrošenih baterija, jestivog ulja, stvaranje prostora za sakupljanje i sortiranje otpada, sakupljanje kompjuterskog potrošnog materijala, pravljenje bašte i dr. (UNESCO, 2012b: 33–37).

U dečjem centru u **Velikoj Britaniji**, roditelji i deca su pozvani da rade zajedno na projektu. Od njih je zatraženo da zajedno kao tim naprave igračke od drveta, plastike, metala i tkanine (OMEP, 2010: 11).

U jednom selu u **Hrvatskoj** obnovljena je predškolska ustanova korišćenjem ekološki prihvatljivih, energetski efikasnih materijala. Zahvaljujući ovom procesu renoviranja, omogućilo se korišćenje obnovljivih izvora energije (Evropska komisija, 2017).

POGLAVLJE 5

Društvene promene i kako one utiču na igru



Na slici su deca koja se igraju kukuruznim brašnom, pasuljem i semenkama (Ivanov, 2023).

U septembru 2021. je besplatno podeljen priručnik pod nazivom „Model cvetanja“. Ovaj priručnik predstavlja okvir za razumevanje, promovisanje i mapiranje blagostanja u svetu. Priručnik naglašava važnost ranog razvoja čoveka, promovise potpuni razvoj deteta (fizički, emocionalni, mentalni i duhovni), objašnjava temeljno oblikovanje vrednosti, verovanja i ponašanja, promovise okruženje sa saosećajnom praksom i optimizuje uslove za dete da može da „procveta“

Ovaj model pruža ekološku osnovu za 17 ciljeva održivog razvoja i ispituje kako se oni odnose na živote dece i dobrobit budućih generacija. Model otkriva nacionalne obrazovne prioritete: bezbednost, povezanost, nezavisnost, angažovanost, ispunjenost, doprinos i razvoj.

Istovremeno, pokazuje da su deca i porodice ugrađeni u veće kulturne i političke sisteme i da su njihove vrednosti i blagostanje povezani sa vrednostima i blagostanjem drugih i planete u celini. Deca su prepoznata kao aktivni i globalni građani, ali i kao nosioci prava koji su jaki, moćni i imaju bogat potencijal da postanu pozitivni pokretači promena (Model cvetanja, 2021).

5.4 Migracije

Bavljenje značajem inkluzivnog obrazovanja za decu migrante

Uvod:

Poslednjih godina, svet je bio svedok značajnog povećanja broja dece migranata, ranjive grupe koja je primorana da napusti svoje matične zemlje zbog bezbroj razloga kao što su oružani sukobi, progon, siromaštvo ili prirodne katastrofe. Kako ova deca kreću na nova putovanja i traže sigurnost i stabilnost, ključno je prepoznati dubok uticaj koje njihova iskustva u migraciji imaju na njihove izgleda za obrazovanje. Ovaj rad ima za cilj da osvetli izazove sa kojima se deca migranti suočavaju u okviru obrazovnog sistema i istakne važnost inkluzivnog obrazovanja u podsticanju njihovog holističkog razvoja i uspešne integracije.

Relevantni podaci:

→ Globalni migracioni trendovi:

prema Ujedinjenim nacijama, od 2021. bilo je procenjeno da ima 31 milion dece migranata širom sveta. Ova statistika podvlači hitnu potrebu za rešavanjem specifičnih potreba i prava ove dece u okviru obrazovnog programa.

→ Pristup obrazovanju:

deca migranti se često suočavaju sa brojnim preprekama prilikom pristupa kvalitetnom obrazovanju. Dečji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF) izveštava da samo 63% dece izbeglica pohađa osnovnu školu, u poređenju s globalnim prosekom od 91%. Pored toga, samo 23% adolescenata izbeglica upisuje srednju školu, u poređenju s globalnim prosekom od 84%. Ovi dispariteti naglašavaju hitnu potrebu da se deci migrantima obezbedi jednak pristup obrazovanju.

→ Jezičke i kulturne barijere:

jezičke i kulturne razlike predstavljaju značajne izazove za decu migrante prilikom ulaska u novi obrazovni sistem. Prilagođavanje novom nastavnom jeziku može ometati njihov obrazovni napredak i društvenu integraciju. UNESCO procenjuje da oko 40% dece izbeglica nema pristup obrazovanju na jezicima koje razumeju, što pogoršava njihov ionako ranjiv položaj.

→ Trauma i psihosocijalna podrška:

deca migranti često nose sa sobom emocionalni teret traumatskih iskustava. Studije su pokazale da izloženost nasilju, raseljavanju i odvajanju od članova porodice mogu imati dugotrajne efekte na njihovo mentalnu dobrobit. Sistemi inkluzivnog obrazovanja mogu pružiti kritičnu psihosocijalnu podršku, pomažući deci migrantima da se nose sa svojim iskustvima i promovišući njihovo opštu dobrobit.

Važnost uključivanja:

→ **Perspektiva ljudskih prava:**

inkluzivno obrazovanje nije samo pitanje ravnopravnosti, već i fundamentalno ljudsko pravo. Konvencija o pravima deteta naglašava da svako dete ima pravo na obrazovanje bez diskriminacije, bez obzira na njihov migracioni status. Osiguranje uključivanja dece migranata u obrazovni sistem je ključno za očuvanje njihovih prava i podsticanje njihovog ukupnog razvoja.

→ **Društvena kohezija i integracija:**

inkluzivno obrazovanje igra vitalnu ulogu u promovisanju društvene kohezije i negovanje integracije dece migranata u zajednice domaćina. Stvaranjem inkluzivnog okruženja za učenje koje prihvata različitost, škole mogu olakšati značajne interakcije među učenicima različitog porekla, podstičući empatiju, razumevanje i toleranciju.

→ **Obrazovno dostignuće i buduće mogućnosti:**

inkluzivno obrazovanje za decu migrante osposobljava ih sa neophodnim veštinama, znanjima i kvalifikacijama za napredovanje u akademskom smislu i nastavak visokog obrazovanja ili stručne obuke. Osiguravajući njihovo obrazovanje, poboljšavamo njihove buduće mogućnosti, omogućavajući im da pozitivno doprinesu društvu i prekinu krug siromaštva.

→ **Dugoročne koristi za društva:**

ulaganje u inkluzivno obrazovanje dece migranata nije samo stvar socijalne pravde, već i mudro ulaganje za društva. Kada im se pruži prilika da ostvare svoj puni potencijal, deca migranti mogu postati produktivni članovi društva, donoseći različite perspektive, talente i veštine koje obogaćuju njihove zajednice i doprinose ekonomskom rastu.

Zaključak:

Uključivanje dece migranata u obrazovni sistem je pitanje od najveće važnosti. Priznajući njihove jedinstvene izazove, obezbeđujući jednak pristup kvalitetnom obrazovanju i nudeći neophodnu podršku, možemo da osnažimo ove mlade pojedince da ponovo izgrade svoje živote, prevaziđu nedaće i ostvare svoj puni potencijal. Inkluzivni obrazovni sistem ne koristi samo deci migrantima, već doprinosi i izgradnji inkluzivnijih, pravednijih i saosećajnijih društava za sve.

Više od tri miliona ljudi pobešlo je iz Ukrajine od početka ratnih dejstava u februaru 2022. Mahom su zemlju napustile žene sa decom. Nakon ove humanitarne krize, Evropska komisija je usvojila Direktivu o privremenoj zaštiti za Ukrajinske izbeglice, omogućavajući im da pristupe boravišnim dozvolama, pravu na rad, socijalnu i zdravstvenu zaštitu i

obrazovanje. Ova direktiva važi za sve građane Ukrajine, kao i za članove njihovih porodica, u naredne tri godine.

Takođe, nacionalne institucije Severne Makedonije, OCD, UN i druge međunarodne organizacije blisko sarađuju na planiranju pružanja multisektorske pomoći ciljanoj populaciji. U tu svrhu, ključno je izvršiti brzu procenu potreba zasnovanu na pravima radi boljeg razumevanja prioriternih potreba, ranjivosti i prepreka pristupu informacijama, uslugama i humanitarnoj podršci, uključujući mapiranje izazova s kojima se susreću grupe s povećanom ranjivošću.

Od suštinskog je značaja da nakon početnog šoka, bežanja iz jedne zemlje u drugu i nakon perioda stabilizacije, ljudi moraju da počnu normalno da funkcionišu, da deca idu u vrtiće i da imaju pristup obrazovanju, a ljudi da imaju izvore finansiranja ili zaposlenja, jer se ne zna koliko će ovaj rat trajati. Kako bismo doprineli ovom procesu i dali informacije iz prve ruke za organizovanje adekvatne podrške, naša zemlja će dati procenu kako bi:

1. se razumele prioritetne potrebe osoba raseljenih u Severnu Makedoniju kao rezultat sukoba u Ukrajini.
2. (Priznanje da je velika populacija pogođena sukobom) doprinosi razumevanju ko je ko među njima (profilu) i proceni da se lociraju oni koji su posebno ranjivi na povećanu patnju usled krize; kao i da se razumeju koje su njihove ranjivosti i kako bi se one mogle rešiti.
3. Da se istraži koje oblike i modalitete pomoći osobe koje su zabrinute smatraju da bi im najbolje pomogle da zadovolje svoje trenutne potrebe.
4. se razumeli trenutni obrasce kretanja raseljenih lica, kao i njihove namere za buduće kretanje.
5. se uočili nedostaci i mogućnosti za integraciju humanitarnih aktera u postojeće strukture pružanja usluga.

Pristup određenim pravima stranaca u Republici Severnoj Makedoniji usko je povezan sa statusom koji imaju u zemlji i načinom na koji su regulisali svoj boravak. Prema zakonskim odredbama, lica iz Ukrajine mogu da dobiju status izbeglice ili status lica pod supsidijarnom zaštitom, u zavisnosti od procene nakon obavljenog intervjua, ali takvih zahteva nije bilo, tj. zahtevi su povučeni.

Međutim, za stvari poput pristupa vrtiću ili zdravstvenog osiguranja, dovoljno je doneti samo odluku Vlade, koja će značajno olakšati život

POGLAVLJE 5

Društvene promene i kako one utiču na igru

mnogim Ukrajincima, čiji se broj u zemlji samo očekuje. Ovakve najave su zasnovane na odluci susedne Bugarske, gde je od početka ruske invazije stiglo skoro 300.000 Ukrajinaca, od kojih je jedna trećina dobila privremenu zaštitu i smeštaj od države.

U međuvremenu, narod Ukrajine zavisi od humanosti makedonskih građana i organizacija.

Nedavno je pokrenut i kurs makedonskog jezika za ukrajinske izbeglice, koji je počeo 1. juna. Prema informacijama iz Crvenog krsta, do sada je na kursu prijavljeno 37 lica, od čega 20 dece i 17 odraslih u Skoplju. Ideja je da se kasnije uključe onlajn ukrajinske izbeglice koje se nalaze van prestonice.

Učenje jezika je neophodno ako želimo da ovi ljudi u potpunosti funkcionišu u makedonskom društvu.

5.5 Literatura

- Borchard (2008): Veränderte Lebensstile als Herausforderung für die Aufstiegs-gesellschaft: Die Rolle von Eltern und Familien, https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=94de0092-2c1d-a75a-9c73-a11edade64f6&groupId=252038 (Accessed: 11/09/2023) page 82.
- Bründel & Hurrelmann (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz
- Bundesamt für Statistik Schweiz (2018): Erhebung zu Familien und Generationen. S. 10f.
- Büchner (1985): Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens.
- Children in Europe (2009) Magazine. <https://vbjk.be/en/publications/children-in-europe> (Accessed: 11/09/2023)
- Committee on the Rights of the Child, United Nations, Human Rights, Treaty Bodies, <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crc> (Accessed: 11/09/2023)
- Conrad (1998): Veränderte Kindheit – andere Kinder – andere Räume – andere Möglichkeiten. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/soziologie/940/> (Accessed: 11/09/2023)
- Damovska, L. (2021), Learning and teaching, Prosvetno delo, Skopje
- Edelmann, Wannack & Schneider: Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion im Kanton Zürich. 2018.
- European Commission, European Education Area (2020). Digital Education Action Plan 2021 – 2027 <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (Accessed: 24/07/2023)
- Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat> (Accessed: 24/07/2023)
- Flourish Model, Measures of Wellbeing (2021): https://www.flourishproject.net/uploads/1/8/4/9/1849450/flourish_project_measures_of_wellbeing_2021.pdf (Accessed: 24/07/2023)
- Grieper (2012): Von der Kindheit zur «veränderten Kindheit». Unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen und Risiken Kinder heute aufwachsen. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=141&-catid=74&showall=1&start=0> (Accessed: 11/09/2023)
- Jisc (2018). Developing digital literacies <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> (Accessed: 11/09/2023) https://www.westernsydney.edu.au/studysmart/home/study_skills_guides/digital_literacy/what_is_digital_literacy (Accessed: 03/10/2023)
- McGregor (1991): Lynn McGregor, Maggie Tate, Ken Robinson, Learning through drama, Newcastle upon Tyne: Athenaeum Press Ltd.
- Rolff & Zimmermann (2001): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim: Beltz.

- Roßbach, H.-G. (1996): Bildungsökonomische Aspekte in der Weiterentwicklung des Früherziehungssystems aus Tietze, Wolfgang (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Stamm, M. (2016): Ein neues Phänomen: Spielunfähige Kinder. <https://www.margritstamm.ch/blog/blog-uebersicht-bildung-und-erziehung/entry/ein-neues-phaenomen-spielunfaehige-kinder.html> (Accessed: 11/09/2023)
- Stergionals, (2006): <https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/article/view/4031/8300#:~:text=Digital%20literacy%20is%20awareness%2C%20attitude,the%20context%20of%20specific%20life> (Accessed: 03/10/2023)
- Tasevska, A. (2022), Pedagogical aspects of parenthood, Faculty of philosophy-Skopje
- UNESCO Institute for Statistics, Sustainable Development Goals (2018) <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-frameworkreference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf> (Accessed: 24/07/2023)
- UNICEF (2020): <https://www.unicef.org/globalinsight/media/1271/file/%20UNICEF-Global-Insight-digital-literacy-scoping-paper-2020.pdf> (24.7.2023)
- UNICEF, Sustainable Development Goals (2020) <https://www.un.org/sustainabledevelopment/decade-of-action/> (Accessed: 24/07/2023)
- United Nations, Economic Commission for Europe, Strategy for Education for Sustainable Development (2012). Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (Accessed: 24/07/2023)
- United Nations, Convention on the Rights of the Child (1989). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (Accessed 12/10/2023)
- Zimmer, R. (2014): Handbuch Bewegungserziehung. Herder Verlag.
- Zinnecker, J. (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Beltz Juventa.

POGLAVLJE 6

Profesionalni razvoj i celoživotno učenje

Lena Damovska

Svetlana Lazić

Natasha Stanojkowska-Trajkowska

Alma Tasevska

Uvod

Celoživotno učenje obuhvata period ljudskog života od rođenja do smrti. Kako sam naziv govori, učenje tokom čitavog života pokazuje da ne postoji vreme u životu čoveka koje nije pogodno za učenje. Životni vek čoveka je praćen oblicima obrazovanja i učenja koji se razlikuju i nastupaju u određeno vreme i sa određenim ciljem i to ne slučajno. Osim oblika obrazovanja i učenja, promene koje se iskazuju u procesu celoživotnog učenja odnose se na godine života osobe koja uči. Promenama su skloniji pristupi učenju, metode učenja i poučavanja i načini sagledavanja stvarnosti koji se menjaju u odnosu na starost subjekta koji uči. Stoga su skloniji promenama nego sam sadržaj koji se uči.

Ukoliko se nastava razume kao osnovna jedinica formalnog obrazovanja onda se zna da joj cilj da sadržajem i metodama rada koje koristi nastavnik u svom poučavanju, osposobi subjekte da samostalno uče i rade. To dalje znači da je cilj nastave da ukine samu sebe. U kontekstu profesionalnog razvoja koji se vidi kao sastavni deo celoživotnog učenja, može se reći da je nastava u formalnom obrazovanju ostvarila svoj cilj i pripremila mlade profesionalce da samostalno, bez organizovanog učenja i plana rada od strane nekog drugog, mogu organizovati proces svog napredovanja.

Ovo poglavlje za temu ima kompetencije. Razvrstane su po principu deduktivnog zaključivanja, pa se prvo navode opštiji pregledi kompetencija na evropskom tlu koje se potom razvrstavaju u nacionalne okvire obrazovanja vaspitača dece predškolskog uzrasta i srodnih profesija za rad u prosveti u Severnoj Makedoniji i Srbiji.

6.1. Osam ključnih kompetencija za celoživotno učenje

Uvod

Nije novina da se govori o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje i njihovom značaju u životu čoveka 21. veka. Učenje je proces koji nikada ne prestaje jer zahvata znatno veći period života u odnosu na formalno obrazovanje kojim se subjekti, uz ozvaničenje diploma, obrazuju i usmeravaju za obavljanje poslova i za status u svetu rada. Prema Lazić i Popov (2022) tri osnovna oblika obrazovanja čine njegov kontekst – formalno, neformalno i informalno. Kao osnovna odrednica njihovog razdvajanja iskazao se način pružanja, odnosno usvajanja obrazovanja.

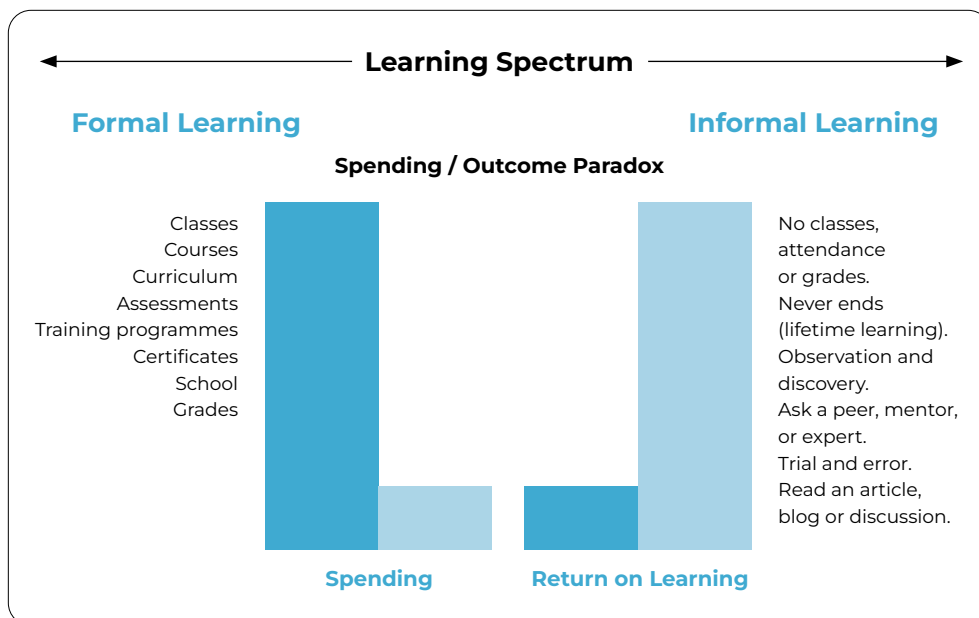
Formalno obrazovanje se povezuje sa nacionalnim ustrojstvom institucionalnog obrazovanja, što bi značilo da se **učenje u školama i na fakultetima** predočava kao formalno obrazovanje. Ono je najčešće povezano sa stepenom stručnosti i zvanja na nivou službenih relacija. **Rezultira izdavanjem svedočanstava i/ili diploma o završenom određenom stepenu obrazovanja i prepoznato je u zakonu.**

Neformalno obrazovanje se prožima sa organizovanim telima u društvu i **najčešće je povezano sa organizovanim oblicima obrazovanja** koje ne impliciraju izuzetno visok stepen obaveznosti, **kratko traju, pružaju mogućnosti sticanja i/ili unapređivanja izvesnih znanja**, upućenosti ili kompetencija i **kao rezultat daju uverenja u vidu sertifikata** (o položenom kursu stranog jezika, kursu određenih veština, razvoju hobija...) **Njime se sekvencijalno popunjavaju praznine** koje su nastale usled disproporcije napretka i mogućnosti njegovog praćenja u institucionalnim okvirima, time što se pruža iskorak u tekuće. S obzirom na organizaciju i način realizacije, ovaj oblik obrazovanja pruža dobre uvide, nakon kojih ostaje potreba obnavljanja i nadograđivanja naučenog u odnosu na novonastale promene.

Informalnom učenju je ostavljeno **široko polje prirodnih pojava svakodnevnog života koje ne samo što nose obrazovni potencijal već ostvaruju i obrazovno delovanje kojih pojedinac često nije ni svestan** (Lazić, Saveski, 2015). Radi se o procesu koji ne ulazi u domen forme, realizuje se bez namere i duboko je zavisn od odnosa. U ovom obliku učenja postoji jak koncept individualnosti, postojanja intrinzične motivacije i upliva u sadržaj, budući da je „dobrovoljno, samoupravljeno, doživotno, intrinzično motivisano radoznalošću, istraživanjima, fantazijom, otkrićem, željom da se obavi zadatak i socijalnim interakcijama“ (Milutinović, 2003). Predstavlja promišljen i svrhovit proces koji se može odvijati u različitim okruženjima, pri čemu najveći broj njih nije

obrazovnog karaktera, tokom kog su ljudi vođeni potrebom za saznanjem i željom za znanjem i otkrivanjem i u kojima u potpunosti ostvaruju participativnu epistemologiju. **Uspešno popunjavanje praznine** nastale usled nedovoljne mogućnosti formalnog obrazovanja da pruži uvid u sve iznijansirane poglede na dato, budući da **poseban naglasak stavlja na aktivnosti učenja u svakodnevnom životu**. Kao takvo čini kombinaciju života i učenja, te se oslanja na sistematske i kumulativne aspekte iskustvenog učenja.

Predstavlja prirodnu pojavu svakodnevnog života time što se javlja van školskog okruženja jer i nije deo kurikuluma (Boileau, 2018).



Ilustracija 1 Formalno i neformalno učenje

Potencijal i značaj informalnog učenja su prepoznati i u EU, posebno u području načina učenja i zapošljivosti (Kaučić, 2016).



Ilustracija 2 Potencijali i značaj informalnog učenja u celoživotnom učenju

6.1.1. Savremeni život

Uloga celoživotnog učenja je prepoznata u evopskim obrazovanim politikama i definisana Lisabonskim procesom (Lisbon European Council – Presidency Conclusions, 2000). Njime je utvrđena strategija razvoja Evropske unije do 2010. godine s ciljem izgradnje najdinamičnijeg i najkonkurentnijeg svetskog privrednog prostora koji se bazira na znanju i u kom se povećava zaposlenost i životni standard. U tom procesu se išlo kroz raličite imenitelje iste strukture, te su se pojavljivali izrazi poput doživotnog obrazovanja, povratnog obrazovanja, doživotnog učenja, društva znanja, društva učenja, da bi se stiglo do celoživotnog učenja, koji se danas smatra najpotpunijim.

6.1.2. Ključne kompetencije

Osnova napretka i razvoja pronalazi se u kompetencijama koje predstavljaju kombinaciji znanja, veština i stavova, kojima se pridružuju sposobnosti, dispozicije za učenje i snalažljivost. Zajedno čine okosnicu napretka i uspona u ličnom, karijernom i profesionalnom razvoju pojedinca i pogoduju kontekstu celoživotnog učenja. Kompetencije predstavljaju načine dolaženja do kvalitativnih i vrednih informacija i saznanja koja mogu biti korisna i upotrebljiva. Upravo one predstavljaju otklon od mehaničkog učenja i upućuju na razvoj sposobnosti za traženjem izvora informacija i saznanja. Kako bi se jasnije videla razlika u pristupu i njihovim nijansama, ključne kompetencije su u ovom tekstu predstavljene uporedo kroz dva strateška dokumenta iz 2019. i 2006. godine.

2019	2006
Key Competences for Lifelong Learning EUROPEAN COMMISSION (2019)	Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning Official Journal of the European Union L394/10 (2006)
1. Pismenost kao kompetencija	1. Komunikacija na maternjem jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima	2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i kompetencije u prirodnim naukama, tehnologiji i inženjerstvu	3. Matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim naukama i tehnici
4. Digitalna kompetencija	4. Informatička kompetencija
5. Lična, socijalna kompetencija i učenje kako se uči	5. Sposobnost učenja
6. Građanska kompetencija	6. Interpersonalna, interkulturalna, društvena i građanska kompetencija
7. Kompetencija preduzetništva	7. Preduzetništvo
8. Kompetencija kulturne svesti i izražavanja	8. Kulturna svest i izražavanje

Tabela 1 Ključne kompetencije za celoživotno učenje prema dokumentu Evropske komisije (2019) i EU (2006)

Dokument iz 2019. godine implicira sledeće:

- 1. Pismenost kao kompetencija** odnosi se na sposobnost identifikovanja, razumevanja, izražavanja, stvaranja i interpretacije ideja, osećanja, činjenica i mišljenja, kako u usmenom tako i u pisanom obliku. U tu svrhu se upotrebljavaju vizuelni, audio i digitalni materijali kroz razne discipline i kontekste. Pismenost kao kompetencija ukazuje na sposobnost efektnog komuniciranja i povezivanja sa drugima na odgovarajući i kreativan način.
- 2. Komunikacija na stranim jezicima** označava sposobnost efektivne upotrebe različitih jezika. Visoko je povezana sa pismenošću i veštinama koje je čine. Oslanja se na sposobnost osobe da prelazi iz jednog u drugi jezik, uključujući u sebe razvoj maternjeg jezika i službenog jezika koji je u upotrebi u konkretnoj državi.

3. Matematička kompetencija i kompetencija u prirodnim naukama, tehnologiji i inženjerstvu je podeljena u dve velike celine:

- a. Matematička kompetencija je sažeta u sposobnosti razvijanja i primene matematičkog mišljenja i uvida u cilju rešavanja širokog raspona problema u svakodnevnim situacijama.
- b. Kompetencije u prirodnim naukama, tehnologiji i inženjerstvu označavaju razumevanje prirodnog sveta uz pomoć znanja i primenjene metodologije. Tehnologija i inženjerstvo čine primenu prvopomenutih znanja i metodologije u cilju boljeg sagledavanja ljudskih želja ili potreba.

4. Digitalna kompetencija u sebe uključuje pouzdanu, kritičku i odgovornu upotrebu i povezanost sa digitalnim tehnologijama za učenje, kako u radu tako i u učestvovanju u životu zajednice. U sebe uključuje informacije, poznavanje i upotrebu podataka, komunikaciju i saradnju, medijsku pismenost, stvaranje digitalnog sadržaja itd.

5. Lična, socijalna kompetencija i učenje kako se uči je sposobnost lične refleksije, efektivne i racionalne upotrebe vremena i informacija, rad sa drugima na konstruktivan način. Odnosi se i na sposobnost saradnje bez obzira na njenu kompleksnost i nesigurnost, učenje kako se uči, ostvarivanje dobiti u cilju podrške mentalnom i emotivnom zdravlju.

6. Građanska kompetencija je sposobnost postupanja kao odgovornog građanina i aktivnog učestvovanja u građanskom i društvenom životu, koji je zasnovan na razumevanju koncepta društva, ekonomije, prava i politike, kao i globalnog razvoja i održivosti.

7. Kompetencija preduzetništva se odnosi na kapacitete za delovanje na osnovu ideja i u svakoj prilici, kako bi se one transformisale u vrednosti za druge. Zasnovana je na kreativnosti, kritičkom mišljenju i sposobnosti rešavanja problema, inicijativi, što zajedno donosi kulturnu, društvenu ili finansijsku vrednost.

8. Kompetencija kulturne svesti i izražavanja u sebe uključuje razumevanje ideja i kreativnosti koje se različito iskazuju u različitim kulturama kroz širok opseg umestnosti i kulturoloških oblika. Odnosi se na povezanost u razumevanju, razvoju i ispoljavanju ideja i smisla kroz različite načine i kontekste.

Jasno je da su znanje i razvoj neodvojivi jedno od drugog, a znanje koje je moguće upotrebiti postaje ključni lični i privredni resurs kao i uslov dostizanja i ostvarivanja kvaliteta života dostojnog čoveka u demokratskom okruženju savremenog društva. Nova ekonomija je sve više ekonomija znanja, što znači da je obrazovanje prihvaćeno kao

pokretač društvenih promena, a njihovo ostvarivanje potvrdilo je značaj potencijala u obrazovnoj delatnosti. Savremeni svet je svet naučnog proboja, brze komunikacije, tehničkog usavršavanja, do granice ljudske prihvatljivosti.

6.2. Ključne kompetencije, prema OEBS i SZO, u inicijalnom obrazovanju budućih vaspitača dece predškolskog uzrasta i specijalnih pedagoga u Severnoj Makedoniji

Vrednosti profesije na kojima se baziraju kompetencije zaposlenih u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (PVO) definišu njihovu ličnu i profesionalnu kulturu. To su vodilje koje obavezuju zaposlene u PVO da na dnevnom nivou iskazuju svoje profesionalno postupanje i delovanje. Vrednosti se prikazuju u svakodnevnoj saradnji i komunikaciji sa kolegama i drugim zaposlenima, u stavovima koji postoje kod svih korisnika ove delatnosti i drugih aktera u profesionalnom okruženju. Vrednosti profesije se dosežu tokom obrazovanja i razvijaju se u svakodnevnom radu. Svaka osoba koja je zaposlena u PVO zasniva svoj profesionalni pristup i rad na sledećim vrednostima:

- Profesionalni integritet i posvećenost profesiji
- Posvećenost najboljim interesima profesionalne zajednice
- Pristup u profesiji koji ceni, poštuje i prihvata različitost
- Roditelji su partneri u detetovom ranom učenju

Svaka osoba zaposlena u dečjem vrtiću je posvećena profesiji i razvija profesionalni integritet. Svakodnevno, tokom rada, prikazuju svoj profesionalni pristup u saradnji sa drugim praktičarima, roditeljima i širom zajednicom. Kada god su u prilici, sagledavaju lične i zajedničke potrebe za učenjem i aktivno učestvuju u profesionalnom razvoju. Kroz svoj rad ohrabruju profesionalni integritet kod drugih u okruženju i doprinose motivaciji i pozitivnoj radnoj klimi. Veruju da na taj način promovišu svoju profesiju te da, kroz svoj profesionalni i lični integritet i visoke etičke vrednosti i postupanja, doprinose izgradnji pozitivnog stava u javnosti. Zaposleni u dečjem vrtiću poznaju vrednosti kolegijalne saradnje i posvećenosti najboljim interesima profesionalne zajednice, kao i veri da bi praktičari trebalo da razviju svoj rad na temelju svega što je najbolje za svako dete. Zajednicu u kojoj rade vide kao okruženje

u kom se mogu pronaći sve moguće metode i resursi potrebni za lični i kolegijalni profesionalni napredak. Svaki zaposleni u vrtiću doživljava okruženje kao profesionalnu zajednicu u kojoj sistem prati potrebe zaposlenih i koristi sve mogućnosti za neprekidni profesionalni napredak. Zaposleni u vrtiću uspostavljaju saradnju sa drugim profesionalnim zajednicama u cilju razmene zajedničke dobre prakse i iskustava. Oni takođe crpe sve mogućnosti koje im pruža institucija, platforme, fondove i druge alate koji su im dostupni, a putem kojih profesionalna zajednica neprekidno razvija svoje kapacitete.

Kada je reč o ličnom i profesionalnom razvoju drugih profila zaposlenih u dečjem vrtiću, važno je biti fokusiran na viziju i proces modernog obrazovanja i učenja u 21. veku, koji zastupa kontinuirano unapređivanje života i rada u vrtiću. Profesionalni pristup koji ceni, poštuje i prihvata različitost potvrđuje da je svaki zaposleni u dečjem vrtiću svestan postojećih različitosti među individuama i prihvata ih, poštuje i ceni. Ovaj pristup stvara uslove u kojima su razlike prednost, a ne nedostatak. Razume različitost kao priliku za zajednički napredak i razvoj, te profesionalne, socioekonomske, kulturne i obrazovne različitosti stavlja u funkciju obogaćivanja zajednice u kojoj svi rade sa jednim ciljem: najbolji interesi svakog deteta. Svako dete je za svakog zaposlenog u dečjem vrtiću jedinstvena i vredna osoba i njihova profesionalna obaveza je posvećena radu u interesu dece i stavljanja na prvo mesto njihovog razvoja, učenja, ponašanja i mentalnog zdravlja. Veruju da će stimulatивно okruženje osigurati da svako dete uči i da se razvija i da u maksimumu iskazuje svoje potencijale. Vaspitač u dečjem vrtiću veruje u važnost poštovanja konvencija i drugih dokumenata o ljudskim i dečjim pravima i o nediskriminaciji, kao i privrženost principima socijalne pravde i postupanja koji su u skladu sa njima, tako što ih vidi kao načine transformacije vrtića u bolje mesto za dečji razvoj i učenje. Svaka osoba zaposlena u dečjem vrtiću veruje da su roditelji partneri u dečjem ranom razvoju, pa izgrađuju partnerstvo u odnosu sa roditeljima. Roditelji su ključni saradnici i imaju važnu ulogu u zajedničkom naporima u cilju optimalne zaštite, nege, rasta, razvoja i učenja svakog deteta. Partnerstvo između vaspitača dece predškolskog uzrasta i roditelja se izgrađuje na dnevnom nivou tako što se, sa jedne strane, osnažuju roditeljske kompetencije, dok se, sa druge strane, roditeljima pruža otvoreni pristup radu i prilika da prate svakodnevni rad sa svojom decom i u skladu sa svojim kapacitetima učestvuju u njemu. Time se omogućava kontinuitet u stimulisanoj okruženja kao i unutar same porodice.

6.2.1. Bazične kompetencije svih profesionalnih profila u dečjem vrtiću

Poslednjih godina je intenzivnija diskusija između donosilaca odluka u obrazovnoj politici i profesionalne i naučne zajednice o strategijama obrazovanja i unapređivanja profila zaposlenih u toj delatnosti. Vodeće evropske institucije su u toku rada na polju kompetencija i kvalifikacija naglasile izazove koje nosi moderno dinamično društvo, kojima mogu odgovoriti samo i jedino visoko kvalifikovani profesionalci zaposleni u obrazovanju koji su obučeni za celoživotno učenje, refleksivnu praksu i istraživačku delatnost u području svog rada. Važno je osigurati neprekidno unapređivanje praktičara u sledeća tri područja kompetencija:

1. Rad sa ljudima (deca, kolege, roditelji i drugi akteri);
2. Primena znanja, tehnologija i informacija;
3. Rad u okruženju (na lokalnom, regionalnom, nacionalnom, evropskom i širem, globalnom, nivou) (European Commission, 2005).

Tokom rada sa ljudima praktičari prikazuju profesionalizam koji se zasniva na vrednostima socijalne inkluzije i podržavanju potencijala svakog deteta, zbog čega su potrebna posebna znanja u vezi dečjeg rasta i razvoja, kao i osposobljenost za rad sa pojedinačnim detetom, u saradnji sa kolegama iz drugih oblasti rada. U osnovi primene znanja i tehnologije nalazi se obrazovanje i profesionalni razvoj praktičara koji zajedno treba da osnaže različite pristupe u radu, kvalitativnu analizu, vrednovanje znanja, povratnih informacija, transfer znanja i primenu tehnologija. Njihove pedagoške veštine bi trebalo da im omoguće efektivno upravljenje okruženjem pogodnim za učenje i razvoj kako bi, u skladu sa tim, birali oblike i sadržaj rada. Praktičari bi trebalo da podrže decu u potrazi za novim znanjima uz primenu novih tehnologija, osposobljavajući ih da razmotre informacije i integrišu ih u lično znanje tako što će razviti stav u vezi učenja kao životnog izazova. Takvim radom praktičari bi trebalo da doprinesu razvoju dečje spremnosti i odgovornosti kao građana Evrope, kroz promociju mobilnosti, saradnje, interkulturalnog poštovanja i razumevanja, prepoznajući ih kao zajedničke vrednosti. Trebalo bi takođe da budu svesni činilaca (faktora) koji doprinose socijalnoj koheziji u društvu i etičkim dimenzijama društva baziranog na znanju. To je esencija rada praktičara u lokalnoj zajednici, kao i sa ostalim zainteresovanim akterima u obrazovanju – roditeljima, ustanove za obrazovanje nastavnika i reprezentativne grupe. Njihovo iskustvo i stručnost bi im omogućili da doprinesu razvoju kvaliteta sistema.

Praktičari u PVO bi trebalo da dosegnu kompetencije u gorepomenutim područjima tako što će razviti opšte ili generičke kompetencije, kao i one koje se tiču bliskih profesionalnih znanja i uskog stručnog znanja koje je specifično za svaku profesiju ili područje rada, poznate i kao 'posebne kompetencije'. Ove generičke kompetencije u sebe uključuju sledeće:

- Znanje o karakteristikama i razvojnim potrebama dece;
- Veštine upravljanja grupom;
- Sposobnost praćenja i vrednovanja procesa razvoja i učenja;
- Poznavanje sadržaja trenutnih programa i strukturiranje procesa obrazovnog rada;
- Sposobnost timskog rada i saradnje sa različitim grupama unutar i izvan predškolske ustanove;
- Sposobnost istraživanja odnosa i prisustvo refleksivne prakse u radu;
- Razvijena osetljivost na socijalne i kulturne dimenzije vaspitanja i obrazovanja.

Sve gorenavedene preporuke koje se tiču razvoja kompetencija praktičara zaposlenih u PVO su integrisani u obrazovnu praksu na više načina. Analiza ovih područja u 15 evropskih zemalja (Belgija, Velika Britanija, Crčka, Fransucka, Irska, Italija, Litvanija, Nemačka, Poljska, Rumunija, Slovenija, Holandija, Hrvatska, Španija i Švedska) je pokazala da su „razlike u profilima i njihovim kompetencijama u različitim nacionalnim kontekstima širom ovih zemalja tolike da je gotovo nemoguće porediti ih“ (Van Laere et al, 2011). Međutim, identifikovane su šire oblasti kompetencija koje se tiču spremnosti praktičara za rad sa decom i roditeljima, kolegama i širim obrazovnim i društvenim sistemom i one koje se odnose na lični profesionalni razvoj. Naglašava se da su definisanje širokog područja koje u sebe uključuje znanje, veštine i vrednosti od posebne dobrobiti i da je važno da su kompetencije rezultat udružene konverzacije između praktičara različitih profila sa ekspertima i donosiocima odluka.

Na narednoj strani se nalazi prikaz kategorija zaposlenih u PVO na području jugoistočne Evrope a prema kategorizaciji profesija zaposlenih kao ključnih praktičara (Tabela 2) sa primerom iz Severne Makedonije. Navod je adaptiran prikaz *SEEPRO professional profile categories for core practitioners* (Oberhuemer, P., I. Schreyer, and M.J. Neuman, 2010)

Naziv posla Profil zaposlenih	Područja rada u PVO u odnosu na uzrast dece	Pozicije rada	Opseg godina u PVO	Minimum potrebne kvalifikacije i ECTS bodovi MQF i EQF nivo ISCED nivo
<p>Vaspitač dece predškolskog uzrasta</p> <p>Profil: rano detinjstvo i pedagoške profesije</p>	<p>Ustanove PVO, uzrast 3–6 godina</p> <p>Ustanove PVO, uzrast 3–6 godina</p>	<p>Glavni vaspitač u grupi</p>	<p>3–6 godina</p> <p>3–6 godina</p>	<p>Osnovne studije u trajanju od 4 godine</p> <p>ECTS bodovi: 240 MQF/EQF: Nivo: 6 ISCED 2011: 7</p>
<p>Nega i vaspitanje Medicinske sestre – vaspitačice</p> <p>Profil: socijalna / zdravstvena zaštita</p>	<p>Deca jaslenog uzrasta u PVO 0–3 godine</p> <p>PVO ustanove 3–6 godina</p> <p>PVO ustanove 3–6 godina</p>	<p>Glavni vaspitač u grupi</p> <p>Drugi vaspitač u grupi</p>	<p>0–3 godine</p> <p>3–6 godina</p>	<p>Četvorogodišnja srednja stručna škola</p> <p>ECTS bodovi: nisu navedeni MQF/EQF: Nivo: 4 ISCED 2011: 3</p>
<p>Profesionalci u sledećim područjima</p> <p>Pedagozi, psiholozi</p> <p>Govorno jezički terapeuti, vaspitači i rehabilitatori u specijalizovanim ustanovama</p> <p>Profil: vaspitači u PVO i nastavnici u OŠ sa posebnim kvalifikacijama</p> <p>Socijalni radnik, Doktor medicine Doktor dentalne medicine</p> <p>Profil: socijalna / zdravstvena zaštita.</p>	<p>PVO ustanove 0–6 godine</p> <p>PVO ustanove 3–6 godina</p>	<p>Osoblje za posebnu podršku</p> <p>Odgovorne osobe koje rade sa decom sa teškoćama u govoru i drugim smetnjama i teškoćama</p> <p>Osobe koje rade sa decom koja imaju poteškoća u domenu socijalne ili zdravstvene zaštite</p>	<p>Široko postavljen fokus (deca i odrasli)</p>	<p>Osnovne studije u trajanju od 4 godine</p> <p>ECTS bodovi: 240 MQF/EQF: Nivo: 6 ISCED 2011: 7</p> <p>ECTS bodovi: 240 MQF/EQF: Nivo: 6 ISCED 2011: 7</p>

<p>Saradnici u PVO</p> <p>Nastavnik muzičkih i likovnih umetnosti, nastavnik fizičkog vaspitanja i sporta, nastavnik stranih jezika</p> <p>Profil: zaposleni u PVO i OŠ sa posebnim kvalifikacijama.</p>	<p>Deca jasnog uzrasta u PVO 0–3 godine</p>	<p>Osoblje za posebnu podršku</p>	3–15 godina	<p>Osnovne studije u trajanju od 4 godine</p>
	<p>PVO ustanove 3–6 godina</p>	<p>U interakciji su sa decom dva puta nedeljni, organizuju aktivnosti i rade u skladu sa ciljevima PVO koji se tiče muzičkih i likovnih umetnosti, sporta i drugog.</p>		<p>ECTS bodovi: 240 MQF/EQF: Nivo: 6 ISCED 2011: 7</p>
<p>Medicinska sestra</p> <p>Profil: socijalna / zdravstvena zaštita.</p>		<p>Saradnik kvalifikovan za područje zdravstvene zaštite.</p>	Široko postavljen fokus (deca i odrasli)	<p>Osnovne studije u trajanju od 3 godine ECTS bodovi: 180 MQF/EQF: Nivo 6 ISCED 2011: 6</p>

Tabela 2: Primer iz Severne Makedonije

- **Predškolska pedagogija** posmatrana u celosti (zahvata uzrast deca od rođenja do 6 ili 7 godina).
- **Predškolska pedagogija** nakon prepoznatljivog jasnog uzrasta (deca uzrasta od 3 ili 4 do 6 godina).
- **Rad sa vaspitačima** 3 godine pred školu i niži razredi osnovne škole (deca od 3 ili 4 godine do 10 ili 11 godina).
- **Socijalna i dečja pedagogija** (širok fokus koji u sebe uključuje PVO i decu uzrasta od rođenja do 12 godina, a nekada i odrasle).
- **Socijalna zaštita / zdravstvena zaštita** (nekada su u fokusu deca predškolskog uzrasta najšire shvaćenog, nekada je širi fokus, a nekada se u ovu kategoriju uključuju i odrasli).

Nadovezujući se na ključne kompetencije OEBS-a (Projekat DeSeCo: Definition and Selection of Competencies), projekat OEBS Obrazovanje do 2030. godine je identifikovao još tri kategorije kompetencija pod imenom „Transformativne kompetencije“ koje zajedno rešavaju rastuću potrebu mladih da budu inovativni, odgovorni i svesni:

→ **Stvaranje novih vrednosti**

→ **Smirivanje tenzija i dilema**

→ **Preuzimanje odgovornosti**

Stvaranje novih vrednosti: Hitno su potrebni novi izvori rasta kako bi se postigao jači, inkluzivniji i održiviji razvoj. Po pristupačnoj ceni inovacije mogu ponuditi značajna rešenja u vezi ekonomskih, socijalnih i kulturnih dilema. Inovativne ekonomije su produktivnije, otpornije, prilagodljivije i više su u stanju da podrže viši nivo standarda. Kako bi se pripremili za 2030. godinu, ljudi bi trebalo da misle kreativno, da razviju nove proizvode i servise, nove poslove, procese i metode, nove načine razmišljanja i življenja, nova preduzeća, sektore, nove biznis i socijalne modele. Inovacija sve više ne izvire iz pojedinca i njegovog razmišljanja već iz saradnje i udruživanja sa drugima kako bi se postojeće znanje iskoristilo za stvaranje novih znanja. Konstrukti koji podupiru kompetencije u sebe uključuju prilagodljivost, kreativnost, radoznalost i otvorenost uma.

Smirivanje tenzija i dilema: U svetu koji karakteriše nejednakost, imperativ da se pomire različite perspektive i interesi, zahtevaće od mladih da u lokalnim okruženjima sa, ponekad globalnim implikacijama, postanu vešti u rukovanju tenzijama, dilemama i kompromisima, kao što su na primer, balansiranje između jednakosti i slobode, autonomije i zajednice, inovacije i kontinuiteta i efikasnosti i demokratskih procesa. Uspostavljanje balansa između konkurentskih zahteva će retko kada voditi do bilo kakvog izbora ili čak jednog rešenja. Pojedinca će promišljati na integrisaniji način koji izbegava prevremene zaključke i prepoznaje međusobne veze i odnose. U svetu međuzavisnosti i konflikta, ljudi će, jedino kroz razvijanje kapaciteta za razumevanje potreba i želja drugih, sa uspehom osigurati svoju dobrobit i dobrobit svoje porodice i zajednice. Kako bi bili pripremljeni za budućnost, svako će morati da uči da misli i deluje na integrisaniji način, uzimajući u obzir međuzavisnosti i relacije između kontradiktornosti i nekompatibilnih ideja, logike i pozicije i to iz ugla kratkoročnih i dugoročnih perspektiva. Drugačije rečeno, moraće da postanu sistemski mislioci.

Preuzimanje odgovornosti: Treća transformativna kompetencija je zapravo preduslov prve dve. Rad na novinama, promenama, različitostima i dvosmislenostima pretpostavlja da osobe mogu misliti za sebe i raditi sa drugima. Jednako tako, kreativnost i rešavanje problema zahtevaju sposobnost da se razmotre buduće posledice svog delovanja, da se procenjuje rizik i nagrada i da prihvati odgovornost za rezultate svog rada. Ovo sugerise osećaj odgovornosti, moralne i intelektualne zrelosti kojima osoba može da razmišlja o svojim postupcima i da ih proceni u svetlu svojih iskustava, ličnih i društvenih ciljeva, onoga što je naučeno i rečeno da je ispravno ili pogrešno (dobro ili loše). Etičko delovanje umplificira postavljanje pitanja u skladu sa normama, vrednostima, značenjima i ograničenjima kao što su: Šta bi trebalo da radim? Imam li pravo da to radim? Gde su granice? Znajući posledice toga što sam uradio/la, da li je trebalo to da uradim? U centru ove kompetencije i koncept samoregulacije koji u sebe uključuje samokontrolu, samoefikasnost, odgovornost, rešavanje problema i prilagođavanje. Napredak u razvojnoj neuronauci pokazuje da se drugi nalet plastičnosti mozga dešava tokom adolescencije i da su regioni i sistemi mozga koji su posebno plastični oni koji su uključeni u razvoj samoregulacije. Adolescencija se sada može razumeti ne samo kao vreme ranjivosti već i prilika za razvoj osećaja odgovornosti.

U skladu sa definicijom Svetske zdravstvene organizacije, životne veštine su „sposobnosti za adaptaciju i pozitivno ponašanje koje omogućava osobama da se na efikasan način izbore sa zahtevima i izazovima svakodnevnog života“ (World Health Organization WHO, 2001). Drugačije rečeno, životne veštine su veštine koje pripremaju osobu za samostalan i produktivan život u društvu. Neke osobe stiču životne veštine i ne razmišljaju o tome. U sebe uključuju znanja o tome kako zadržati posao, razumevanje zbog čega se osoba/e ponašaju na određeni način i znanje kako biti bolji prijatelj. Životne veštine se mogu modelovati i učiti od roditelja i voljenih osoba tokom dnevnih rutina. Na osnovu toga ih osoba putem pokušaja i pogrešaka može usavršiti. Međutim, za neke ljude je razumevanje ili viđenje životnih veština teško: neke osobe se jednostavno mogu opirati da ih nauče ili mogu imati osećaj da niko nije bio dovoljno strpljiv i vodio ih u učenju. Kako bi osigurali da svi mladi razumeju životne veštine i da im one budu usađene, zaposleni u obrazovanju bi trebalo da ih uče životnim veštinama u učionicama i na taj način ih pripreme za uspeh u svakodnevnom životu.



Video 1:
*Empatički dijalozi:
Inspirativna komunikacija
u vrtiću*
Vidi poglavlje 6.4

Osnovni set (skup) veština u srcu inicijativa zasnovanih na veštinama koje promovisu zdravlje i dobrobit mladih uključuje:

- Donošenje odluka i rešavanje problema;
- Kritičko i kreativno mišljenje;
- Komunikacija i interpersonalni odnosi;
- Samosvest i empatija i
- Nošenje sa stresom i emocijama.

Struktura ključnih kompetencija za životne veštine

Ključne oblasti osnovnih profesionalnih kompetencija za životne veštine su:

1. oblast	2. oblast	3. oblast
Stvaranje novih vrednosti	Smirivanje tenzija i dilema	Preuzimanje odgovornosti

Područje: Stvaranje novih vrednosti

Veštine: Donošenje odluka i rešavanje problema	
Znanje	Profesionalne sposobnosti
Ima znanje o potrebi samostalnog donošenja odluka. Ima znanje o rešavanju specifičnih problema u svakodnevnom životu.	Prikazuje sposobnost samostalnog donošenja odluka u različitim životnim situacijama. Preuzima odgovornost i rešava konkretne probleme u svakodnevnom životu.
Veštine: Kritičko i kreativno mišljenje	
Znanje	Profesionalne sposobnosti
Zna kako da kritički razmišlja. Razmišlja kreativno kada donosi odluke ili rešava probleme.	Prikazuje sposobnost kritičkog razmišljanja. Demonstrira kreativno mišljenje u donošenju odluka ili rešavanju problema.

Područje: Smirivanje tenzija i dilema

Veštine: Komunikacija	
Znanje	Profesionalne sposobnosti
Zna kako da komunicira sa pojedincima i grupom ljudi.	Prikazuje socijalne veštine komuniciranja sa pojedincima i grupom ljudi.
Veštine: Interpersonalni odnosi	
Profesionalne sposobnosti	Profesionalne sposobnosti
Zna kako da izgradi odnose sa drugima.	Prikazuje veštine odnosa sa drugima.

Područje: Preuzimanje odgovornosti

Veštine: Samosvest	
Znanje	Profesionalne sposobnosti
Zna šta je samosvest.	Prikazuje samosvest u svakodnevnim životnim situacijama.
Veštine: Empatija	
Znanje	Profesionalne sposobnosti
Zna da je empatija važna životna veština.	Razvija empatiju i prikazuje je u različitim životnim situacijama.
Veštine: Nošenje sa stresom i emocijama	
Znanje	Profesionalne sposobnosti
Zna kako da se nosi sa stresom i emocijama.	Vešto se nosi sa stresom i emocijama u svakodnevnom životu.

6.3. Ključne kompetencije u obrazovanju budućih vaspitača dece predškolskog uzrasta (Srbija)

Sledi prikaz obrazovanja budućih vaspitača dece predškolskog uzrasta u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu:

- Većina studenata je obrazovana da može da radi sa decom **4 godine pre polaska u školu.**
- Neki studenti pohađaju časove koji su sadržajno orijentisani na decu **od rođenja do navršene 3 godine života** i nakon završetka osnovnih strukovnih studija su osposobljeni za rad sa decom od 6 meseci do polaska u školu.
- Grupa studenata pohađa časove kako bi stekli kompetencije za **rad sa decom na engleskom jeziku.** Obično na ovakav način vaspitači rade sa decom 2 do 3 godine pre polaska u osnovnu školu.
- Studijski program je na srpskom jeziku ali studenti koji su mađarske nacionalne pripadnosti **mogu pohađati nastavu i polagati ispite iz pojedinih predmeta na mađarskom jeziku.** U skladu sa tim, stiču kompetencije za rad sa decom na mađarskom jeziku.

Ključne kompetencije budućih vaspitača dece predškolskog uzrasta predviđaju da je diplomirani student:

1. Sposoban da analizira i sagledava mogućnosti i kapacitete predškolske ustanove i u skladu sa tim razvija program;
2. Ovladao znanjima i metodama procene i kritičkog preispitivanja usklađenosti realnog programa u odnosu na koncepciju Osnova programa;
3. U stanju da sistemski prati dečje napredovanje kroz dokumentovanje aktivnosti, procesa i produkata;
4. U stanju da praćenjem, slušanjem dece i konsultovanjem sa njom preispituje teoriju i praksu i razvija pedagoška znanja;
5. U stanju da samostalno i sa kolegama kritički preispituje kulturu i strukturu dečjeg vrtića;

6. Orijentisan na integrisani pristup učenju i osposobljen da razvija program oslanjajući se na autentična iskustva dece, različite životne situacije, kulturu, umetnost, nauku, tehnologiju, ekologiju, sport, usmeravajući se na ključne kompetencije za celoživotno učenje;
7. U stanju je da realizuje vaspitno-obrazovni program kroz dvosmernu saradnju sa lokalnom zajednicom i da uključuje decu u lokalne projekte, događaje i aktivnosti;
8. Spreman da osvešćuje i preispituje vlastita načela i uverenja o detetu, učenju i svojoj ulozi.

6.3.1. Predmetno-specifične kompetencije

Predmetno-specifične kompetencije studenata predviđaju da diplomirani student:

1. Identifikuje i razume razvojne karakteristike dece predškolskog uzrasta i prepoznaje različitosti u svim oblastima razvoja dece i neguje ih (kulturne, jezičke, zdravstvene, socijalne) i ostvaruje pravo na jednakost;
2. Koristi različite strategije praćenja, dokumentovanja i vrednovanja v-o rada i primenjuje ih u dijalogu sa decom, porodicom i kolegama;
3. Sluša i podržava različite načine izražavanja dece (crtanje, gradnja u prostoru, ples, pokret, zvuk i glas, pričanje, igra i dr);
4. Preispituje i izgrađuje vrednosti i uverenja o detetu i učenju i vlastitu praksu radi njene promene i razvijanja kvaliteta programa;
5. Prepoznaje potrebu za dodatnom podrškom deci u vaspitanju i obrazovanju te razvija strategije za podršku njihovom razvoju i inkluzivnu praksu;
6. Koristi digitalne tehnologije radi planiranja rada, posmatranja, vrednovanja i dokumentovanja, kao i evidencije podataka; razmenu informacija sa porodicom, kolegama, lokalnom zajednicom i radi stručnog usavršavanja.

6.3.2. Kompetencije vaspitača dece predškolskog uzrasta nakon završetka strukovnih studija

Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta će nakon završenog visokog obrazovanja umeti da:

1. Stvori sigurno okruženje u kojem je dete psihofizički zaštićeno; gradi odnose povezanosti sa decom kroz uvažavanje detetovih osećanja, inicijative radi razvoja detetove samostalnosti i samokontrole.
2. Odredi prioritete u razvijanju projekata na osnovu dečjih interesovanja, primene različitih izraza koje deca koriste i podržavanja dečje inicijative i izbora u radu.
3. Koristi svoja znanja u planiranju i realizaciji projekata na osnovu praćenja dece i tema koje su smislene deci i usklađene sa dečjim potrebama, mogućnostima i interesovanjima.
4. Objašnjava kulturu i strukturu dečjeg vrtića, razume i izgrađuje pedagoška znanja.
5. Uvažava primarnu ulogu i značaj roditelja i porodice u vaspitanju na ranom uzrastu i neguje partnerski odnos sa porodicom i lokalnom zajednicom.
6. Preispituje svoju praksu i planira i usmerava svoj profesionalni razvoj, a probleme u praksi će videti kao prilike za učenje.

6.4. Video



Video 1:

Empatički dijalozi: Inspirativna komunikacija u vrtiću

Deca su, od ranog uzrasta, socijalno kompetentna bića, spremna da odgovore na dodir, glas, zvuk ili na drugu osobu u svojoj blizini. Kvalitet socioemocionalnih kontakata u ranom detinjstvu utiče na sposobnost uspostavljanja kvalitetne komunikacije i socijalnih odnosa sa drugim ljudima tokom života. Stečene veštine i sposobnosti za razvoj i osnaživanje socioemocionalnog učenja u ranom detinjstvu i njihov kvalitet čine prilike za stvaranje pozitivne slike o sebi, razvoja prosocijalnog ponašanja, empatije, jačanje samopouzdanja, socijalnih veština, ali i posedovanje kompetencija i sposobnosti za prepoznavanje i imenovanje emocija i osećanja kod sebe i drugih, njihovo razumevanje i razlikovanje.



https://www.youtube.com/watch?v=y_idMC2ThyA

6.5. Literatura

- Boileau, T. (2018). Informal learning. In: R. West (Ed.), *Foundations of Learning and Instructional Design Technology* (1st ed.). Retrieved July, 07, 2019. at: <https://lidtfoundations.pressbooks.com>
- European Commission (2005): *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussel: European Commission.
- European Commission (2005a): *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Brussel: European Qualifications Framework, European Commission.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. Available at: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- EUR-Lex (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*. Official Journal of the European Union L394/10. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>
- European Parliament (2000). *Lisbon European Council – Presidency Conclusions*. Available at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Kaučić, T. (2016). *Obrazovanje, osposobljavanje i zapošljavanje*. Available at: <https://www.slideshare.net/TomislavKaucic/obrazovanje-osposobljavanje-i-zapoljavanje>
- Lazić, S., & Saveski, Z. (2015). Family Conseling as a Way to Quality Parenthood in Context of Informal and Non formal Education. *Život i škola*, 61(1), 135-142.
- Lazić, S., Popov, S. (2022). *Opšta pedagogija. Udžbenik sa testovima znanja*. Novi Sad: CNTI.
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 394-405.
- Van Laere, K., Vandenbroeck, M. & J. Peeters (2011): *Competence survey, CoRe: Competence requirements in Early Childhood Education and Care - Research documents*.
- World Health Organization WHO (2001). <https://www.who.int/> (Accessed: 03/08/2023)

POGLAVLJE 7

Primeri aktivnosti koje se koriste u praksi

Natalie Geiger

Doris Kuhn

Sabrina Marruncheddu

Alma Tasevska

Otilia Velišek Braško

Uvod

Igra je pokretačka snaga učenja svakog deteta. Dublje razumevanje razvoja, interesovanja i potreba male dece može povećati kvalitet učenja i dobrobiti tokom obrazovanja. Ovo poglavlje kombinuje naučna otkrića s praktičnim metodama primene u obrazovanju. Sledeća pitanja će ukazati na suštinske dileme:

- Kako vaspitači/nastavnici mogu da se izbore sa visokom heterogenošću među nivoima razvoja dece?
- Koje vrste igre je važno znati kada se osmišljava raznoliko okruženje za učenje koje zadovoljava potrebe sve dece?
- Kakav uticaj na učenje imaju različiti načini praćenja dece u njihovoj igri?
- Zašto je korisno razmotriti različite oblike podrške učenju?
- Koje aktivnosti i projekti za igru pomažu u razvoju životnih veština?

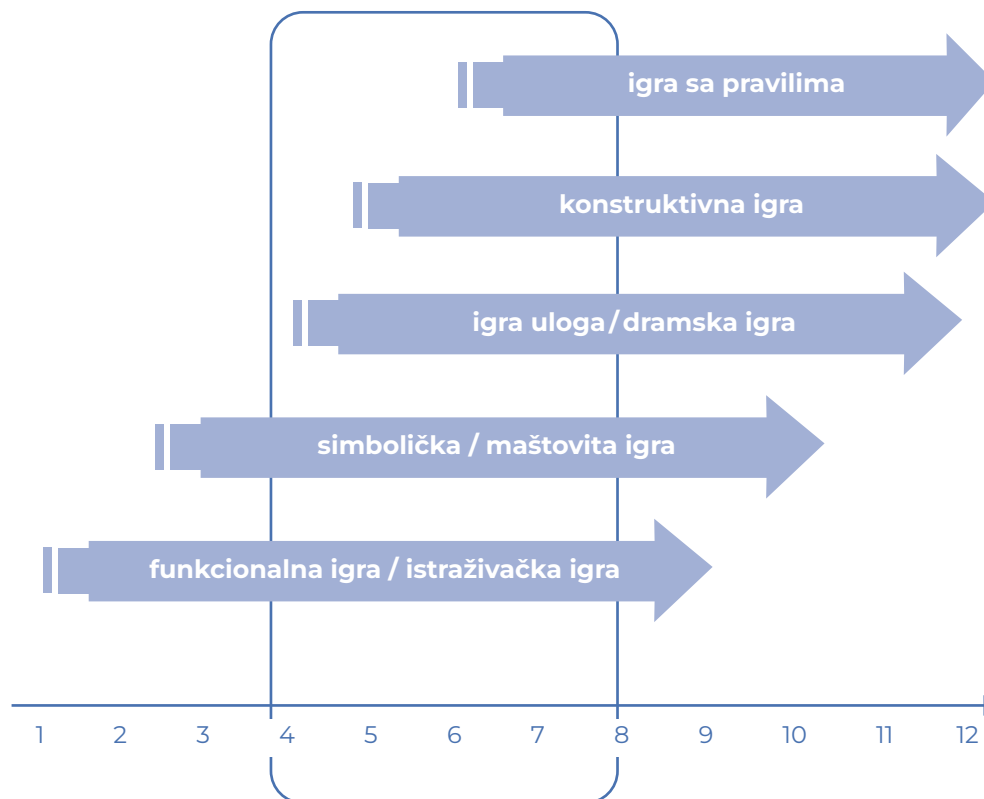
Ideje i materijali u ovom poglavlju su testirani u praksi i pomoći će da se kroz igru doprinese poboljšanju životnih veština dece.



Video 1:
**Vođena igra
i igranje
po pravilima**
Vidi poglavlje 7.5

7.1 Sprovedite i podstičite različite vrste igre u razvoju deteta

Unutar vrtičke grupe/razreda, heterogenost nivoa razvoja dece može biti visoka. Kao rezultat toga, razumevanje različitih tipova igre je suštinsko sredstvo za vaspitače i nastavnike:



Slika 1 Različite vrste igre Pedagoški fakultet, Univerziteta u Cirihu (2023), prema Heimlich, 2015: 34

Slika 1 jasno pokazuje da su sve različite vrste igara važne za individualni razvoj dece uzrasta od 4 do 8 godina. Uzimajući u obzir visoku heterogenost u dečijem razvoju u učionici kao prostoriji, neophodno je da okruženje za učenje pruža dobru ravnotežu različitih vrsta i oblika igre.

Funkcionalna igra:

Stručnjaci često funkcionalnu igru nazivaju „prvom igrom“ jer je ona karakteristična za malu decu kada počinju da istražuju sve stvari oko sebe i njihove funkcije. Funkcionalna igra takođe omogućava deci da otkriju nove materijale (kao što su pesak, voda ili materijal za reciklažu) i njihovu moguću upotrebu. Za to vreme deca takođe počinju da budu svesni svojih fizičkih veština.

Primeri kompetencija koje deca razvijaju tokom funkcionalne igre su radoznalost, istraživanje i motoričke veštine. Funkcionalna igra je neophodna osnova na kojoj deca mogu da razvijaju dalje oblike igre.



Video 2:
Deca u pokretu
Vidi poglavlje 7.5

Simbolička igra/igra mašte / igra uloga/ dramske igre:

Simbolička igra je oblik igre maštanja i predstavlja sposobnost igre na apstraktan način. Ova vrsta igre uključuje „igranje pretvaranja“ dok deca počinju da koriste svoju maštu. Primeri mogu biti klupko vune koje predstavlja špagete ili se dete pretvara da daje lek lutki. Deca ne moraju nužno da komuniciraju sa drugom decom, zbog čega se maštovita igra često može zapaziti kod veoma male dece. Simbolička igra jača oblasti kao što su kognitivne veštine, samopoštovanje, motoričke veštine i kreativnost.

U igri uloga, društvenoj igri ili dramskoj igri, deca se pretvaraju da su druga osoba ili imaju druge uloge nego u stvarnom životu. Oni komuniciraju sa drugom decom u različitim društvenim kontekstima i pokazuju druge oblike ponašanja. Ova vrsta igre zahteva i razvija imitaciju, maštu, empatiju i – kada je u interakciji sa drugima u igri uloga – takođe komunikaciju i saradnju.



Video 3:
Gledanje sveta očima deteta
Vidi poglavlje 7.5



Video 4:
Projekat cirkuske igre
Vidi poglavlje 7.5

Konstruktivne igre:

U konstruktivnoj igri, deca mogu da koriste različite materijale ili predmete da nešto naprave ili naprave. Često je organizovan i usmeren na cilj, npr. graditi zamak od kartonskih kutija, praviti pekarske proizvode od gline za modeliranje ili praviti automobil od drveta, eksera i šrafova.

Kroz konstruktivnu igru, deca razvijaju kompetencije kao što su koncentracija, istrajnost, koordinacija ruku i očiju ili prostorna konceptualizacija.



Video 5:
Deca planiraju i grade
Vidi poglavlje 7.5

Igre sa pravilima:

Oblik igre koji je dobro uspostavljen u mnogim vrtićima i školama je igranje igara sa određenim pravilima.

U mnogim kartaškim, društvenim ili diaktičkim igrama (ali i u mnogim grupnim aktivnostima), uglavnom unapred određene strukture i uloge određuju igru. Kompetencije kao što su samoregulacija, strpljenje, logičko razmišljanje, saradnja i strategija su neophodne i mogu se razviti kroz ovu vrstu igre. Za malu decu, važno je uzeti u obzir individualne resurse, interesovanja i potrebe kada biraju ovu vrstu igre.

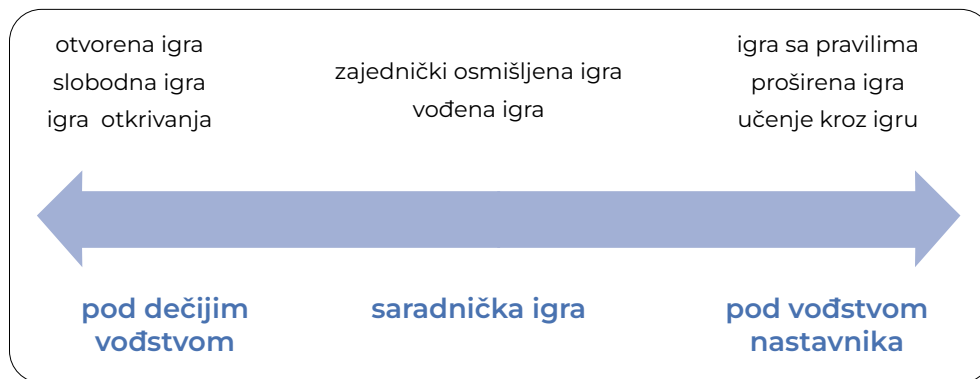
→ Više primera možete pronaći u poglavlju 7.2.2 Primeri za učenje kroz igre

Zadatak:

1. Zamislite učionicu ili grupu dece koju poznajete. Koje vrste igre vam padaju na pamet kada pomislite na ovu grupu? Koje vrste su dominantne? Po vašem mišljenju, šta bi se moglo više podržati?
2. Kako možete pomoći detetu koje želi da se igra vatrogasaca sa drugom decom, ali se ne uklapa lako u igru?
3. Mislite na svoje detinjstvo. Koja iskustva iz igre možete da se setite? Koje vrste igara možete prepoznati?

7.2 Različiti načini da se pridružite deci u igri

Vama kao vaspitaču/nastavniku ili prosvetnom timu, može biti od pomoći da razmislite o različitim načinima da se pridružite deci u njihovoj igri. U zavisnosti od toga koji oblik igre je izabran, vođstvo će preuzeti ili dete ili vaspitač/nastavnik. Kooperativni oblici učenja uključuju iskazivanje stavova vaspitača/nastavnika i dece, tako da zajedno mogu da osmisle igru u kojoj svi učestvuju:



Slika 2 Različito vođeni oblici igre Gajger, Natali (2023) prema Pajlu i Denijelsu (2016), Unicef (2023) i Kamenov (2009)

U zavisnosti od načina na koji vaspitači podržavaju igru, Osnove programa „Godine uzleta“ (2018, Srbija) identifikuje tri vrste igre: otvorenu, proširenu i vođenu igru.

Otvorena igra:

U otvorenoj igri deca na sopstvenu inicijativu izgrađuju plan igre i pravila igre. Vaspitač se fokusira na uređenje okoline i posmatranje dečije igre.

Proširena igra:

U produženoj igri vaspitač podržava igru igrajući se zajedno s decom

Vođena igra:

U vođenoj igri vaspitač inicira, učestvuje i usmerava igru kroz razgovore i dogovore s decom, ali pazi da ne naruši formu igre (njenu voljnu prirodu, maštu, izazov, eksperimentisanje, kreativnost, dinamičnost).

U slobodnoj igri deca imaju slobodu da odluče šta će da igraju, s kim žele da se igraju i gde će se igrati (UNICEF, 2023), dok se u otvorenoj igri okruženje priprema preko vaspitača/nastavnika koji može biti od pomoći u davanju strukture i inspiracije kroz dizajn sobe i izbora materijala ili

određenog prostora za igru. Kombinacija slobodne i otvorene igre može se postići ako se deci pruži šansa da stvaraju i osmišljaju nove ideje kao dopunu pripremljenom okruženju za učenje koje postavlja vaspitač/nastavnik. Osnovno pitanje za vaspitače/nastavnike je kako deca uče: za decu su igra i učenje jedno, dok se za neke odrasle igra i učenje međusobno isključuju. Vođena igra kombinuje prednosti samousmerene igre s pozitivnim efektima uzdržanih, ali svrsishodnih instrukcija za promovisanje kognitivnih, akademskih i socioemocionalnih veština kroz igru. Odrasli mogu podržati decu tako što će im obezbediti „skelu“, ali i dalje pustiti deci da implementiraju sopstvene ideje (Toub, Rajan, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016).

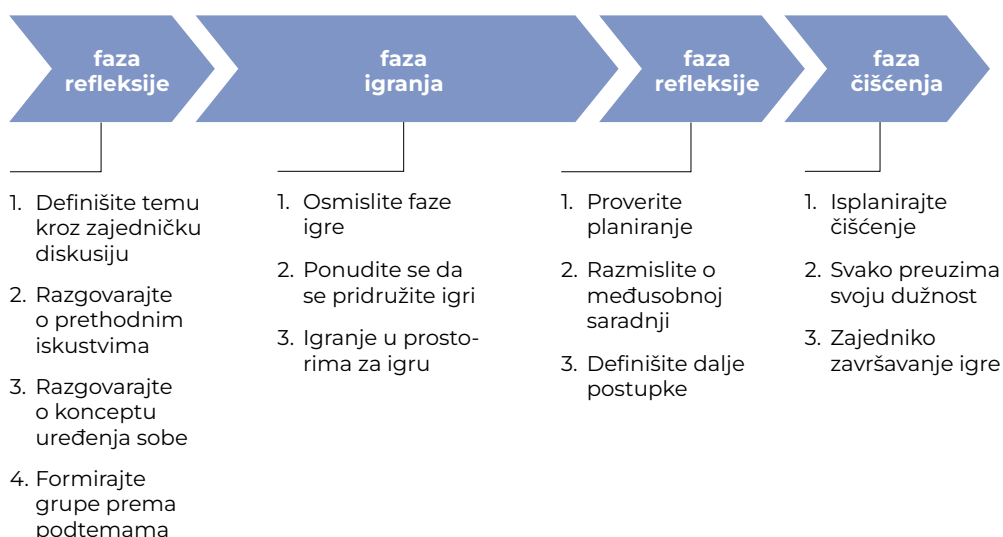
Za vas kao vaspitače/nastavnike, korisno je da možete da koristite drugačije vođene oblike igre i razumete njihov potencijal za učenje:

7.2.1 Primer saradnički osmišljene igre

Primer u ovom poglavlju pokazuje kako se potencijali obe strane (vaspitača/nastavnika i dece) mogu iskoristiti. Implementacija u četiri faze je nekoliko puta testirana u praksi u okviru švajcarskog „Play plus“ projekta i pokazala se kao korisna i za decu i za vaspitače/nastavnike (Lieger, 2021) jer uzima u obzir visoku heterogenost razvojnog učenja u učionici/grupi. Otvorenost strukture omogućava odgovarajuću igru i iskustvo učenja za svu decu s različitim potrebama i interesovanjima:



Video 6:
Tvrđava
Vidi poglavlje 7.5



Slika 3. Struktura saradnički osmišljene igre (Lieger, 2021)

Pred vama je praktičan primer ovakve igre

(Burki, Siggelkov, Geiger & Lieger, 2023).

Leto je i neka deca razmišljaju o tome da osmisle sopstveni ukus sladoleda i otvore prodavnicu sladoleda. Nastavnik/vaspitač preuzima ovu ideju i pokreće zajednički osmišljen projekat igre. Takođe, razmišlja o načinima da usmerava decu, ali planira igru na način koji omogućava deci da aktivno učestvuju i doprinose.

U prvoj fazi (početna faza), nastavnik/vaspitač se raspituje o prethodnim znanjima, nudi predloge i strukturnu podršku. Šta nam je potrebno da napravimo štand za sladoled? Deca iznose svoje ideje, a vaspitač/nastavnik pruža podršku odgovarajućim rečenicama i predlozima za odgovarajuće materijale kao što su sto, kockice, materijal za reciklažu i šifonske krpe (na primer):



Primeri materijala za igru (Burki, 2022)

Dečje ideje i zajedničke misli mogu se vizualizovati na posteru. Pored toga, grupa raspravlja o konceptu sobe: gde možemo najbolje da se igramo i kako će nam materijali pomoći? Možda će biti jedna grupa koja pravi kuglice sladoleda, dok će se druga grupa fokusirati na izradu mašine za sladoled, a treća grupa će napraviti i ukrasiti sto za štand sa sladoledom.

Nastavnici/vaspitači trebalo bi da daju što je moguće kraća i jasnija uputstva, da pokažu slike i materijale koji podržavaju ideju i da se fokusiraju na najvažnije činjenice.

Početna faza se potom neosetno pretapa u fazu igre. Proces igre je veoma dinamičan i otkriva različite oblike igre. Moguća je i promena unutar grupa, na primer kada jedno dete ili grupa nemaju šta više da rade, a drugoj deci je i dalje potrebna pomoć. U okviru predstave uvek se mogu pojaviti novi otvoreni zadaci. Nastavnici pažljivo posmatraju proces igre i podržavaju decu u pronalaženju novih uzbudljivih zadataka u okviru njihove aktivnosti u igri. Važno je posmatrati kojoj deci je potrebna dodatna podrška. Gde samostalna igra dobro funkcioniše i gde je deci potrebno više usmeravanja? Nastavnici daju impulse i sugestije niskog praga kako bi se deca kognitivno stimulisala, a tok igre održao. Na taj način se u predstavu ulivaju i didaktička razmatranja. Štand za sladoled u projektu poluvođene igre može izgledati ovako:



Igrovni projekat „Sladoled“ (Siggelkov, 2021)

U toku igre nastavnik planira kratke faze refleksije. Zajedničke refleksije su važan faktor uspeha u projektima za igru. Kratki periodi za razmišljanje mogu se planirati pre, tokom i posle igre. Nastavnik može, na primer, da proveri plan na plakatu na osnovu početne faze: Da li imamo mašinu za sladoled kako je planirano? Koje ukuse sladoleda imamo u našem asortimanu? Da li nedostaju neki ukusi?

Deca se međusobno podržavaju idejama i uvidima (vršnjačko učenje). Nastavnici u osnovnim školama podstiču decu na dalje razmišljanje, na primer, pitanjem gde se može videti radno vreme ili tako što će stabilnost gradnje kuće postati tema. Ovo se može desiti uz igru (usputno), igrajući se zajedno ili svesno postavljajući pitanje grupi. U tom procesu se raspravlja o privremenom statusu i razmenjuju se uvidi. Dokumentacija ideja iz početne faze služi kao podrška i podsetnik tokom celog projekta igre.

Razmislite o saradnji: šta dobro funkcioniše u interakciji i gde još treba pronaći rešenja? Promovisanje kolaborativnog učenja je ključno za dobru klimu za učenje u igri. Nastavnici osnovnih škola to mogu podržati tako što će posredovati između dece i pustiti da se interakcija pretoči u zajedničku refleksiju.

Poslednja faza, faza čišćenja, može se zakazati pre ili posle završne faze refleksije. Nastavnik daje strukturu i pomaže deci u organizaciji. Treba se pobrinuti da materijal i rekviziti budu odloženi na mesta koja su deci jasno vidljiva, a sređivanje je svima olakšano. Prilikom sređivanja deca treba da preuzmu odgovornost za ugovorene materijale i površine. Svi pomažu. Svako ko završi s pospremanjem treba da podrži drugu decu ili da pita učitelja gde je pomoć još potrebna.

Nastavnik planira kratak zaključujući sastanak pred kraj igre. Ako je predviđeno da se igra nastavi popodne ili nekog drugog dana, sve će biti lepo pripremljeno tako da poziva decu da nastave igru. Dogovori ili važni nalazi se dokumentuju kao podsetnik i fotografišu se pre nego što se sve odloži. Ako nema dovoljno prostora, prikladni su jednostavni organizacioni sistemi kao što su kutije označene prema predmetnim oblastima i foto uputstva za kasnije ponovno sastavljanje. Iskustva i ideje koje deca steknu u zajednički osmišljenim projektima igre mogu obogatiti i dopuniti njihovu buduću slobodnu i otvorenu igru.



Video 7:
Porodica
Vidi poglavlje 7.5

Zadatak:

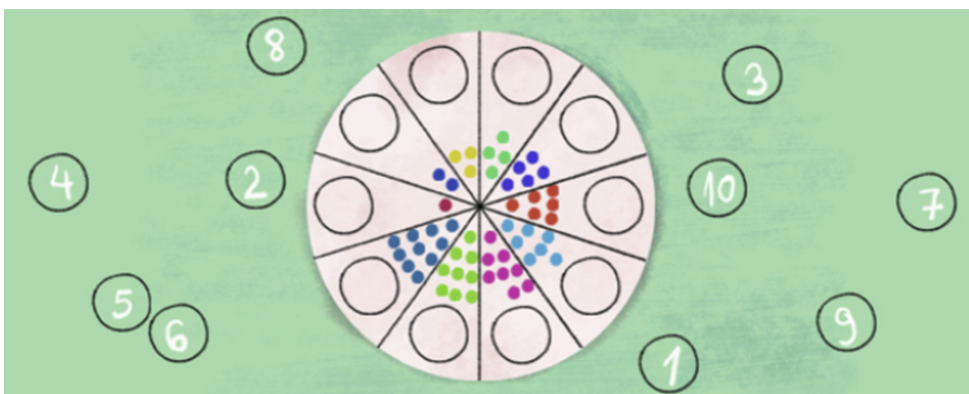
1. Ovaj zajednički projekat igre uključuje različite vrste oblika igre. Prođite kroz sve različite vrste igre u poglavlju 7.1 i razmislite o praktičnim primerima i kompetencijama.
2. Odaberite drugu temu za koju bi deca mogla biti zainteresovana. Možete li da povežete program? Koje akademske, socio-emocionalne i kognitivne veštine se mogu razviti? Koji materijali bi se mogli koristiti?
3. Planirajte odabranu temu u četiri faze igre.

7.2.2 Primeri za učenje kroz igru

Razvoj različitih vrsta veština kod male dece može biti veoma individualan i raznolik. Različiti nivoi kognitivnih veština mogu biti vidljivi u grupi dece. Naredni deo priručnika će se baviti oblastima u kojima se javljaju poteškoće i predlozima za njihovo rešavanje za decu u vrtiću i nižim razredima osnovne škole s fokusom na oblast kognitivnih veština.

Igrovna aktivnost za kognitivni razvoj – „Broj u krug“

Aktivna matematička igra za decu ranog detinjstva, koja u datom krugu ima loptice različitih boja i različitih brojeva. Ispod kruga nalaze se brojevi od 1 do 10. Svaki broj s donje trake je zalepljen na odgovarajuće mesto u krugu. Igra je namenjena i deci s posebnim obrazovnim potrebama, ali uz prethodno isecanje brojeva od strane nastavnika.



Slika studenata Filozofskog fakulteta, Pedagoškog instituta, Skoplje.

→ **Prethodna priprema za aktivnost**

Odšampajte dati nastavni listić i razgovarajte sa učenicima o brojevima od 1 do 10 i počnite da brojite do 10 i nazad.

→ **Instrukcije / pravila igre**

Nakon deljenja odštampanog nastavnog lista, objasniti da brojeve koji se nalaze u kružićima na dnu lista iseći i zalepiti na odgovarajuće mesto u krugu.

Neophodni materijali:	beli papir A4
Oblici rada:	individualni
Učesnici aktivnosti:	vaspitač
Lokacija:	radna soba (zabavni centar)
Vreme pripreme:	5 minuta
Vreme realizacije:	30 minuta
Uzrast/razvoj:	4 – 6 godina
Karakterne osobine:	strpljenje, pažnja, upornost, radost, koncentracija, samokontrola, radoznalost
Ciljevi:	<ul style="list-style-type: none"> → osposobiti decu da prepoznaju brojeve od 1 do 10; → da umeju da odrede vrednost svakog broja od 1 do 10; → da prepoznaju boje.
Rezultati:	<ul style="list-style-type: none"> → dete već prepoznaje brojeve od 1 do 10; → zna da odredi vrednost svakog broja od 1 do 10; → prepoznaje boje.

Igrovne aktivnost – „Sneško kaže, Sneško kaže...“

Ova igrovna aktivnost je primamljiva igra koja zaokuplja punu pažnju dece. Aktivnost (učenje kroz igru) se može prilagoditi učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Umesto dece, pojavljuje se samo učiteljica u ulozi Sneška, koji izvlači karte. Potreban materijal: šešir, male slike delova Sneška:

kapa, rukavice, šal, oči, nos i dr. Oblik rada: grupni.



Slika studenata Filozofskog fakulteta, Pedagoškog instituta, Skoplje.

→ Prethodna priprema za aktivnost

Karte za igru su odštampane, obojene i isečene.

→ Uputstva/smernice za igranje

Varijanta 1

Izrezane karte se stavljaju u šešir i igrač izabran da bude Sneško izvlači po jednu kartu.

Zatim glasno govori ostatku razreda: „Sneško kaže, Sneško kaže...“ i čita karticu.

Ostali igrači treba da urade ono što im Sneško kaže.

Varijanta 2

Deca su raspoređena u krug.

Prvo, nastavnik vadi karticu iz šešira sneška i kaže: „Sneško kaže, Sneško kaže...“ i čita karticu.

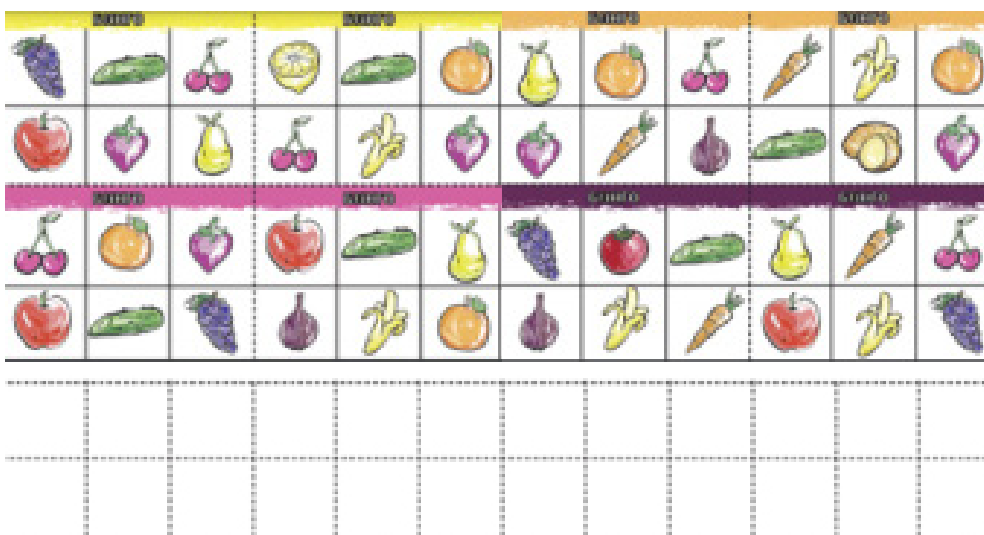
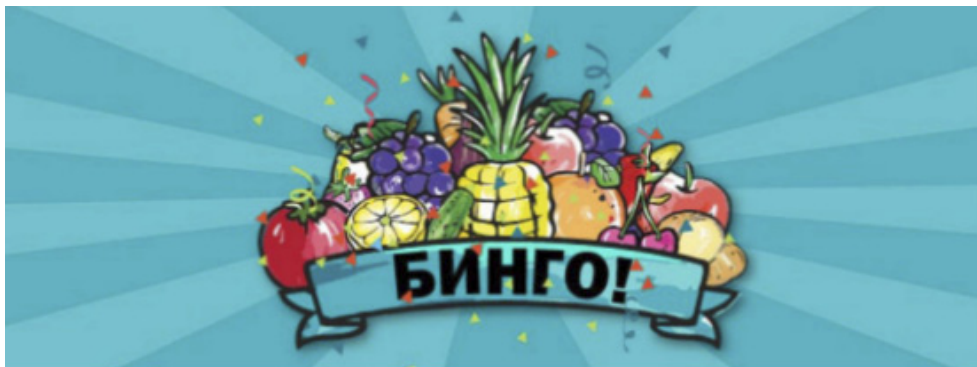
Deca treba da rade ono što učitelj kaže, npr. „Dodirnite šešir“, „Dodirnite rukavice“, „Dodirnite dugmad“, „Dodirnite ruke“, „Pomerite šal“, „Dodirnite nos“ itd.

Zatim deca biraju ko će biti Sneško.

Potreban materijal:	šešir, male slike delova sneška: kapa, rukavice, šal, oči, nos itd.
Oblici rada:	grupni
Učesnici aktivnosti:	vaspitač
Lokacija:	radna soba (zabava)
Vreme pripreme:	5–10 minuta
Vreme realizacije:	20–25 minuta
Uzrast/period razvoja:	4–6 godina
Vrednosti karaktera:	strpljenje, istrajnost, radost
Ciljevi:	<ul style="list-style-type: none">→ razviti fokus slušne pažnje;→ podsticati razvoj sposobnosti→ razumeti pravila ponašanja u igricama;→ razvijati sposobnost→ da slušaju, razumeju i doživljavaju jezik.
Rezultati:	<ul style="list-style-type: none">→ dete može da usmeri pažnju slušanja;→ da se igra u grupnoj igri;→ da može na odgovarajući način da reaguje na usmena uputstva.

Igrovna aktivnost – „Bingo“

Ova aktivnost poboljšava motivaciju i donosi zabavu učesnicima. Aktivnost podržava dete u sticanju veštine istrajnosti tokom procesa učenja i otkrivanja.



Slike studenata Filozofskog fakulteta, Pedagoškog instituta Skoplje.

→ Prethodna priprema za aktivnost

Fleš kartice, isečene 24 bingo kartice i isecanje belih kvadrata za pokrivanje.

→ Uputstva/smernice za igranje

Svako dete izvlači jednu bingo kartu. Moderator izvlači veliku fleš karticu i zajedno imenuju voće ili povrće; svako dete koje ima odgovarajuće nazvano voće ili povrće na svojoj kartici treba da ga pokrije jednim od belih kvadrata, uzvikujući „Bingo“ kada ih sve pokrije.

→ **Igrovna aktivnost**

Deci se objašnjava način igre, a mogu da izaberu jednu kartu na kojoj se nalazi 6 slika voća ili povrća (u 6 kvadratića). Nakon što su sva deca izvukla jednu kartu, igra počinje tako što moderator izvlači veliku fleš karticu. Dok se ovo dešava, deca se podstiču da pogode i imenuju voće ili povrće, a zatim svako dete koje ga ima na svojoj bingo kartici mora da ga prekrije belim kvadratom. Prvo dete koje uspe da pokrije sve na svojoj kartici uzvikuje „Bingo“. Igra se može ponoviti nekoliko puta s detetom koje je pobedilo u prethodnoj rundi kao sledeći moderator koji izvlači fleš kartice. Posle svake nove igre deca treba da razmene svoje karte.

Potreban materijal:	makaze, lepak, papir, olovka / bojica
Oblici rada:	grupni
Učesnici aktivnosti:	vaspitač
Lokacija:	radna soba (zabava)
Vreme pripreme:	15 minuta
Vreme realizacije:	20 minuta
Uzrast/period razvoja:	4–6 godina
Vrednosti karaktera:	istrajnost
Ciljevi:	<ul style="list-style-type: none"> → podržati dete u istrajnosti tokom procesa učenja i otkrivanja; → podržati dete u usvajanju pravilnog ponašanja u grupi
Rezultati:	<ul style="list-style-type: none"> → da dete završi započetu aktivnost do kraja; → da dete poštuje pravila ponašanja u grupi.

Zadatak:

1. Razmislite o dve druge igre sa pravilima koja poznajete. Koje veštine su im potrebne – kao deci – da bi mogli da igraju igru?
2. Kako možete podržati decu koja još nemaju sve veštine da igraju igru bez pomoći?

7.2.3 Kontrolna lista za decu u integrisanom programu

1. Teškoće u održavanju pažnje učenika

- objasnite učeniku zašto je to važno;
- dajte konkretne primere, ilustrovane crteže, slajdove;
- postavite učenika blizu nastavnika;
- povežite predavanje sa primerima iz života;
- (u zavisnosti od teme) zamolite učenike da pronađu slične primere iz svog okruženja, porodice

2. Početak rada

- uvedite neke standardne likove na početku svake lekcije;
- podeliti temu na manje celine;
- pre nego što pređete na sledeću temu, proverite koliko su učenici razumeli, zamolite ih da kažu šta misle;
- napravite niz aktivnosti i zapišite ih na tabli;
- (za decu sa smetnjama u razvoju) izaberite vršnjaka koji će pomoći, ali izgleda kao da rade zajedno.

3. Problemi sa održavanjem pažnje dok nastavnik govori

- držite se kratkih, jasnih objašnjenja;
- obezbedite pisanu, nacrtanu ili slikovnu ilustraciju za usmeno izlaganje;
- koristite unapred pripremljen znak za privlačenje pažnje (na primer: gest, pogled, tapkanje po ramenu, itd.);
- pogledajte učenike, ali i primetite da li učenici gledaju u vas;
- zamolite učenike da provere najvažnije informacije;
- (u zavisnosti od uzrasta) organizujte vreme održavanja časa (kod male dece kao i učenika sa intelektualnim smetnjama sa deficitom pažnje, ovo vreme pažljivog slušanja se može ograničiti na samo 5-10 minuta).

4. Problem sa razumevanjem uputstva za rad

- dajte kratke, jasne instrukcije;
- ponovite uputstva onoliko puta koliko je potrebno;
- zamolite učenike da usmeno i praktično ponove nastavu.

5. Poteškoće u praćenju pisanog teksta

- označite izabrani tekst;
- označite brojevima odlomke koje smatrate važnim;
- uklonite nepotrebne stvari iz okoline.

6. Učenik ima problem da završi rad na vreme

- dajte mu više vremena;
- dajte mu manje zadataka;
- pohvalite učenika ako je brzo uradio zadatak.

7. Učenik ima problem sa usmenim izražavanjem

- prihvatite alternativne oblike odgovora (crtež, slika, itd.);
- postepeno prođite kroz alternativne odgovore direktno sa detetom da biste pružili kratka usmena objašnjenja.

8. Poteškoće u grupnom radu

- što preciznije odredite zadatak za svakog učenika;
- dodelite određene zadatke;
- definišite faze rada;
- povremeno dajte vodeću ulogu u grupi detetu sa IP (ako je moguće);
- grupni rad se može praktikovati kod kuće ako dete sa IP ima brata, sestru ili bliskog rođaka sličnog uzrasta.

9. Problemi sa pamćenjem

- zamolite učenike da naprave podsetnik;
- uključiti roditelje da provere dečje obaveze (ne da preuzimaju njihove uloge, već da im pomognu da se osamostale);
- pokažite učeniku kako da odredi važne veštine u aktivnostima igre. Olakšaćete pamćenje tako što ćete eliminisati važno od nevažnog.

Zadatak:

Zamislite dete u svom ličnom krugu ili dete iz razreda. Prođite kroz kontrolnu listu podrške i razmislite o tome koji aspekti mogu biti od koristi za dete koje ste odabrali i zašto.



Video 8:
Fudbal
Vidi poglavlje 7.5

7.3 Materijali za poučavanje i učenje – projekat FACE

Cilj nastavnog materijala projekta FACE (Families and Children in Education -Porodica i deca u obrazovanju) je da razviju životne veštine i lične kompetencije kod dece i učenika uzrasta od 4 do 12 godina i učini vidljivim njihove postojeće kompetencije.

Postoji 7 knjižica (FACE 1, FACE 2, FACE 3, Igre, Rukotvorine, Fotografija i priručnik za nastavnike) na 6 jezika (engleski, albanski, arapski, makedonski, rumunski, srpski i mađarski).

FACE uključuje roditelje u različite zadatke i pomaže u razvijanju bolje komunikacije između škole i roditelja. Za decu predškolskog uzrasta i nižih razreda osnovne škole, FACE 1 i 2 nude širok spektar igrovnih zadataka za razvoj njihovih životnih veština.



Materijali sadrže mnoštvo ideja za nastavnike kako da aktiviraju učenike na času korišćenjem različitih nastavnih metoda, kao što su učenje zasnovano na zadacima i kooperativnom učenju. Zadaci pomažu nastavnicima da bolje upoznaju svoje učenike i s nove tačke gledišta, jer uključuju razmišljanje o sebi, svojoj porodici i prijateljima, njihovim veštinama i osećanjima.

Igranje igara je važan deo FACE programa jer one pomažu u razvoju samosvesti, socijalnih kompetencija, grupne saradnje i fizičkog blagostanja. U školi, igre ne samo da funkcionišu kao popunjavanje praznina između nastavnih sekvenci, već se koriste i za otvaranje i za

zatvaranje lekcije. Neke od igara se mogu koristiti u obe svrhe jer deluju na srednjem nivou aktivacije. Igre predstavljene u projektu FACE nude grupnu saradnju, partnersku saradnju, međusobno upoznavanje, samosvest i fizičke sposobnosti. Igre su označene ikonom zeca kada aktiviraju učenike i ikonom puža kada im pomažu da se smire⁴.

Svaka brošura ima istu strukturu i vrti se oko istih tema. Kako deca rastu, teme se mogu detaljnije obraditi. Tema 5 je uvek porodični zadatak.

Na primer, sadržaj brošure FACE 2, je sledeći:

- 1. O meni
- 2. Moja osećanja
- 3. Šta mogu da uradim
- 4. Ja i moji prijatelji
- 5. Moja porodica
- 6. Proslavljamo zajedno
- 7. Šta sam naučio – šta smo naučili

⁴ https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/english/games_en.pdf

Kao što je pomenuto, igra ima važnu ulogu u projektu FACE. Evo nekoliko primera:

FACE 1 počinje temom 1 „Ovo sam ja“. Deca se podstiču da se predstave, ali i da upoznaju druge u svom odeljenju. Zadatak 2 istražuje (na razigran način) činjenicu da različiti ljudi vole različite stvari, što je ovde prikazano izborom različitih životinja:

1 – Zadatak 2 VOLIM ŽIVOTINJE

Koraci

1. Deca sede na svojim stolicama. Učitelj pita: „Ko voli mačke i mačiće?“. Deca podižu ruke. Nastavnik pronalazi druge primere (psi, slonovi, tigrovi, kitovi, delfini, konji itd.)
2. Uvedite radni list: „Koje životinje vole Anka i Katalin?“. Deca opisuju i imenuju životinje.
3. Deca boje one životinje koje vole i rade sama.
4. Kada deca završe uđu u krug sa svojim listovima. Učitelj pita: „Ko voli...?“. Deca koja su obojila ovu životinju podižu ruke. Nastavnik postavlja nekoliko ovih pitanja.



Igra pozdrava

Ko sedi pored mene?

Mama i mačići

Jedno dete je mama mačka i čeka u uglu učionice. U drugom uglu deca (ili učitelj) određuju jedno dete da bude mače. Sva deca se kreću kao mačke kroz sobu. Svako malo mače kaže „mjau“. Mama mora da pronađe mače. Ona kaže kada ga je pronašla. Onda drugo dete može biti mama.



Grokći prase grokći

Deca ponovo sede u krugu. Učitelj bira jedno dete da bude „farmer“. Sva ostala deca su „prasići“. Farmer ima povež preko očiju i stoji u sredini. Zatim se farmer tri puta okrene oko sebe i hoda po osećaju. Farmer sedi u krilu praseta i kaže: „Grokći prase grokći!“. Kada prase počne da grokće, farmer mora da pogodi ime deteta. Ako farmer pogodi tačno, prase postaje farmer u sledećem krugu. Ako ne, farmer se ponovo okreće i sedne u krilo drugom prasetu.



45'

Zadatak:

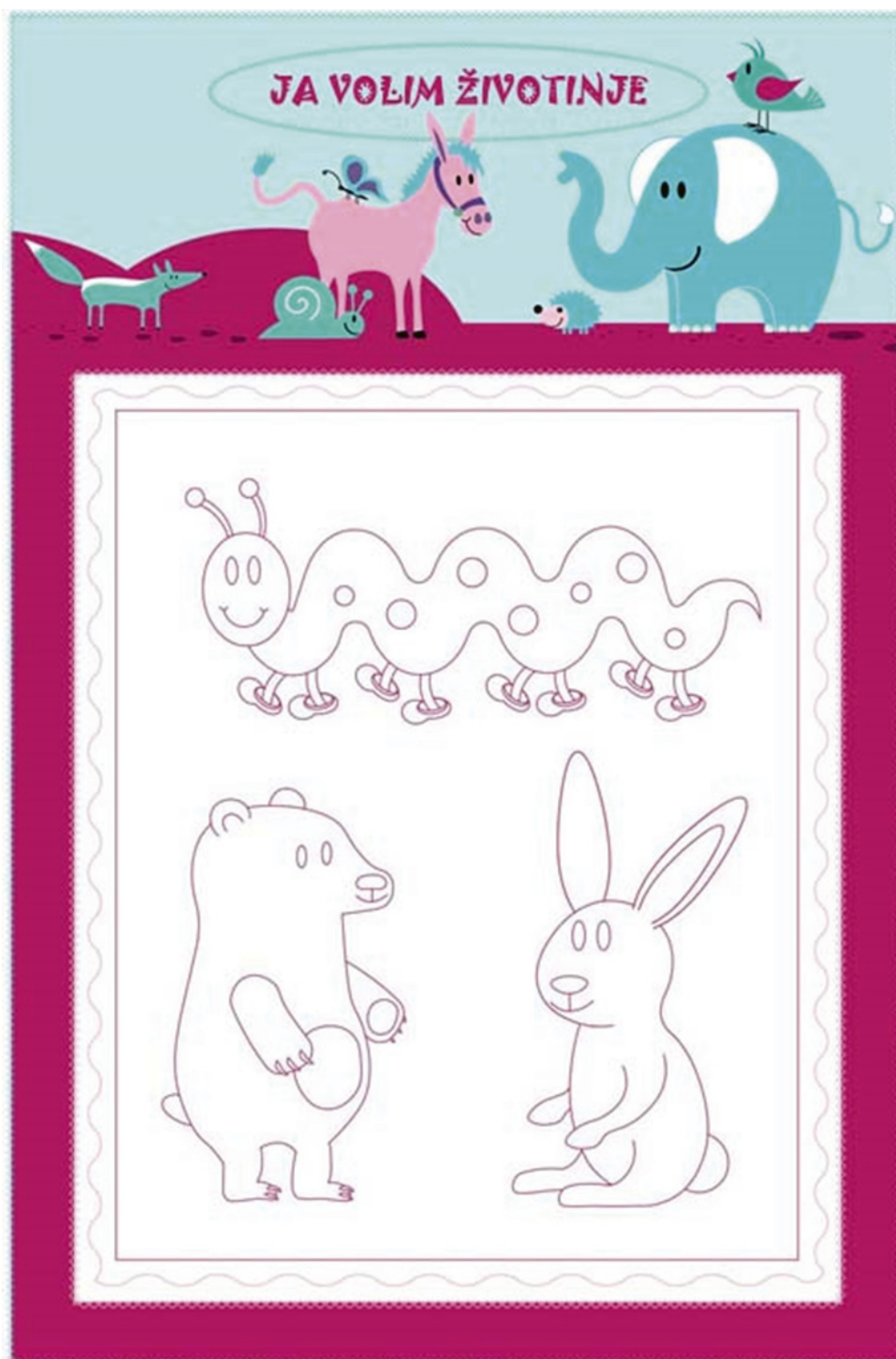
Kažite drugima šta volite.
Imajte na umu da su svi različiti.

Kako radite:

Sa celom grupom,
sami.

Materijal:

radni list, olovke u boji



Zadatak se takođe uvodi i završava se igrom koja uključuje životinje.

Drugi primer je izvučen iz FACE 2, Tema 1, „O meni“, što opet podstiče samorefleksiju i svest o razlikama i sličnostima među ljudima. Počinje sa crtanjem autoportreta do posmatranja svojih otisaka prstiju, tema se zatvara zadatkom 5 – porodični zadatak – u kome se uzima otisak šake

drugog člana porodice. Aktivnost daje ideju o igri koja uključuje telo, u ovom slučaju ruke. Aktivnost se može izvoditi bojama na papiru, ali i napolju na igralištu, u šumi, na plaži... Pravljenje otisaka šaka/dlanova u pesku ili zemlji, u grupama ili sa članovima porodice. Ne samo da se ruke mogu koristiti, već ih mogu zameniti i stopala ili celo telo. U grupi deca prave šare, krugove, crte, staze...

1 – Domaći zadatak 5

ČIJA JE TO RUKA?



Zadatak:

Napravite otisak ruke jednog od članova vaše porodice i odnesite ga u školu.

Kako radite:

Zajedno sa svojom porodicom

Materijal:

papir
boje

Koraci:

1. Pronađite člana svoje porodice.
2. Uzmite otisak ruke ove osobe. Obojite ruku bojom i na prazan papir. Ako nemate boju, možete ocrtati ruku olovkom u boji i obojiti je.
3. Pustite da se osuši i ne zaboravite da je stavite u torbu!



U projektu FACE postoji kolekcija igara koja pomaže nastavnicima da uvedu i završe zadatak na igrovan način. Većina igara uključuje različita čula i promoviše saradnju među decom.



Dve sledeće igre su uzete iz ove knjižice. Kao što smo ranije spomenuli, postoje igre za aktiviranje poput „Roboti i mehaničari“, koje uključuju mnogo zvukova i pokreta. Ova vrsta igre je pogodna kao promena od sedenja za stolom. Za umirujuću igru „Autoperionica“ nije dozvoljeno pričanje dok je samo ograničeno kretanje dozvoljeno. Postavljena su jasna pravila o tome šta je dozvoljeno kao pokret četkanja. Deca obično mnogo uživaju u ovoj igri, i to je zabavan način da se završi lekcija. Sve igre u knjižici su kooperativne igre, što znači da je fokus na tome da nešto radimo zajedno, a ne da se takmičimo jedni protiv drugih. Naravno, ovo je u skladu s idejom obrazovanja o životnim veštinama koje naglašava one veštine koje podržavaju miran suživot na času i van njega.



Roboti i mehaničari

Nastavnik deli razred na mnogo robota i samo nekoliko mehaničara (npr. 15 robota i 5 mehaničara). Roboti mogu samo da marširaju pravo napred. Kada udare u prepreku, počnu da pište. Onda ih mehaničari moraju okrenuti da bi mogli ponovo da marširaju. Zadatak mehaničara je da zadrži sve robote da se kreću i da nijedan ne pišti.



Pranje automobila

Ova igra se igra bez razgovora, vrlo tiho. Razred se postrojava, rame uz rame. Dete na kraju reda je „automobil“ koji treba da se očisti. Ono se kreće niz liniju leđima okrenuto toj liniji – drugoj deci koja predstavljaju četke (masiraju, maze, tapšu leđa deteta). Udaranje, golicanje ili bilo kakvi nasilni pokreti nisu dozvoljeni. Kada se dođe do drugog kraja, „automobil“ je čist i na redu je sledeće dete.

7.4 Nastavni materijali i materijali za učenje za lični razvoj

Materijali za lični razvoj dostupni su od 1. do 8. razreda. Oni su zasnovani na 10 životnih veština kako ih je definisala SZO, ali su grupisani u sledeće šire kategorije:

- **Kognitivne veštine** kao što su veštine rešavanja problema, veštine kreativnog razmišljanja, veštine kritičkog mišljenja i metakognitivne veštine;
- **Socijalne veštine** kao što su veštine komunikacije i saradnje, interpersonalne veštine, veštine odnosa i empatije;
- **Veštine samosvesti** kao što su samoodgovornost, veštine donošenja odluka i veštine samorefleksije;
- **Veštine regulacije emocija** kao što su suočavanje s emocijama, suočavanje sa stresom i veštine rešavanja sukoba.

Obrazovanje o ličnom razvoju i životnim veštinama ugrađeno je u sve školske predmete i uvek je povezano sa sadržajem učenja koji je relevantan za pojedinca u njegovoj ili njenoj trenutnoj fazi razvoja. Sadržaj i zadaci u programu ličnog razvoja usmereni su na različite starosne grupe i razrede. Tokom nastavnog plana i programa obaveznog školovanja, podučavanje životnih veština postaje sve složenije, prateći slične teme svake godine i fokusirajući se na iste veštine tokom čitavog školovanja. Obrazovanje životnih veština gradi se progresivno od najranijeg uzrasta, počevši od vrtića ili osnovne škole i traje do kraja obaveznog obrazovanja (Uvod u Vodič za nastavnike za lični razvoj za 1. razred)⁵.

5 https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/english/personal-development-english/personal_development_grade_1_en_v2_web.pdf

Svaka brošura je strukturirana na isti način i podeljena je u 5 modula, kao što je prikazano u nastavku:



Modul 1

„Samospoznaja i poznavanje drugih” – naglašava samospoznaju i samopoštovanje, istraživanje i samovrednovanje ličnih resursa, porodicu kao vrednost, odgovornosti, rodne uloge, stereotipe, asertivnu, nekonfliktnu i nenasilnu komunikaciju, volontiranje itd.



Modul 2

„Obezbeđivanje kvaliteta života” – naglašava integritet, efikasno upravljanje resursima, odgovornost za održivi razvoj, efektivno samoupravljanje itd.



Modul 3

„Zdravi stilovi života” – usmeravaju učenike na pitanja vezana za fizičko i emocionalno zdravlje, zdravu ishranu, suzbijanje poroka kao što su droge, alkohol i pušenje, polne uticaje itd.



Modul 4

„Dizajniranje lične karijere i razvoj preduzetničkog načina razmišljanja” – fokusira se na razumevanje perspektiva za karijeru iz perspektive tržišta rada, planiranje karijere i donošenje odluka o karijeri, preduzetništvo kao opcija karijere, itd.



Modul 5

„Lična bezbednost” – pruža učenicima stavove i ponašanja neophodna da osiguraju sopstvenu bezbednost i bezbednost drugih.

Slika 4 Moduli o ličnom razvoju vv.ipe-tektbooks.phzh.ch

Sledeći zadatak je izvučen iz vodiča za 1. razred i pripada Modulu 2 „Obezbeđivanje kvaliteta života“:

Zadatak 5

Hajde da se pomirimo

Cilj zadatka

Učenici razmišljaju o sukobu i diskutuju zašto dolazi do rasprava. Razvijaju osećaj za njihovo rešavanje.



Potrebno vreme

45 minuta



Socijalna podešavanje

individualni rad

rad u paru

plenarna sednica



Priprema

Nastavni list: A4 list; makaze (ako se nastavni list ne može kopirati za sve učenike); 4–5 kompleta slika



Modul 2

Obezbeđivanje kvaliteta života

Opis lekcije

1. Aktivna igra „Skulptor i vajarka“ – jedno dete je blok od sirovog mermera koji treba da se formira. On ili ona stoji bez kretanja. Drugo dete je „vajar“. Prvi korak je da prvo napravite skulpturu dodiranjem deteta i podešavanjem u željeni položaj pomeranjem njegovog ili njenog tela. Tada deca menjaju uloge.
2. Nastavnik uvodi radni list (ili pokazuje slike) i objašnjava da postoji priča o tuči, ali nije u ispravnom redosledu. Deca rade sama i iseku slike i slažu ih u pravilnom redosledu. Kada se radni list ne može kopirati, deca sortiraju slike u četiri grupe.
3. Nastavnik proverava rad. Deca zatim mogu da zalepe slike na list papira.
4. Pitanja koja nastavnik može postaviti u nastavku diskusije:
 - Kako se Anka oseća?
 - Kako se Katalin oseća?
 - Zašto je Anka ljuta?
 - Zašto je Katalin ljuta?
5. Igra uloga: U parovima deca igraju kratku scenu s drugačijim rešenjem na kraju.
6. Neka deca dobrovoljno igraju scenu ispred razreda.
7. Umirujuća igra „Pisanje nazad“ (videti zadatak 3).

Element razigranosti je veoma istaknut i koristi se da podrži svrhu zadatka.

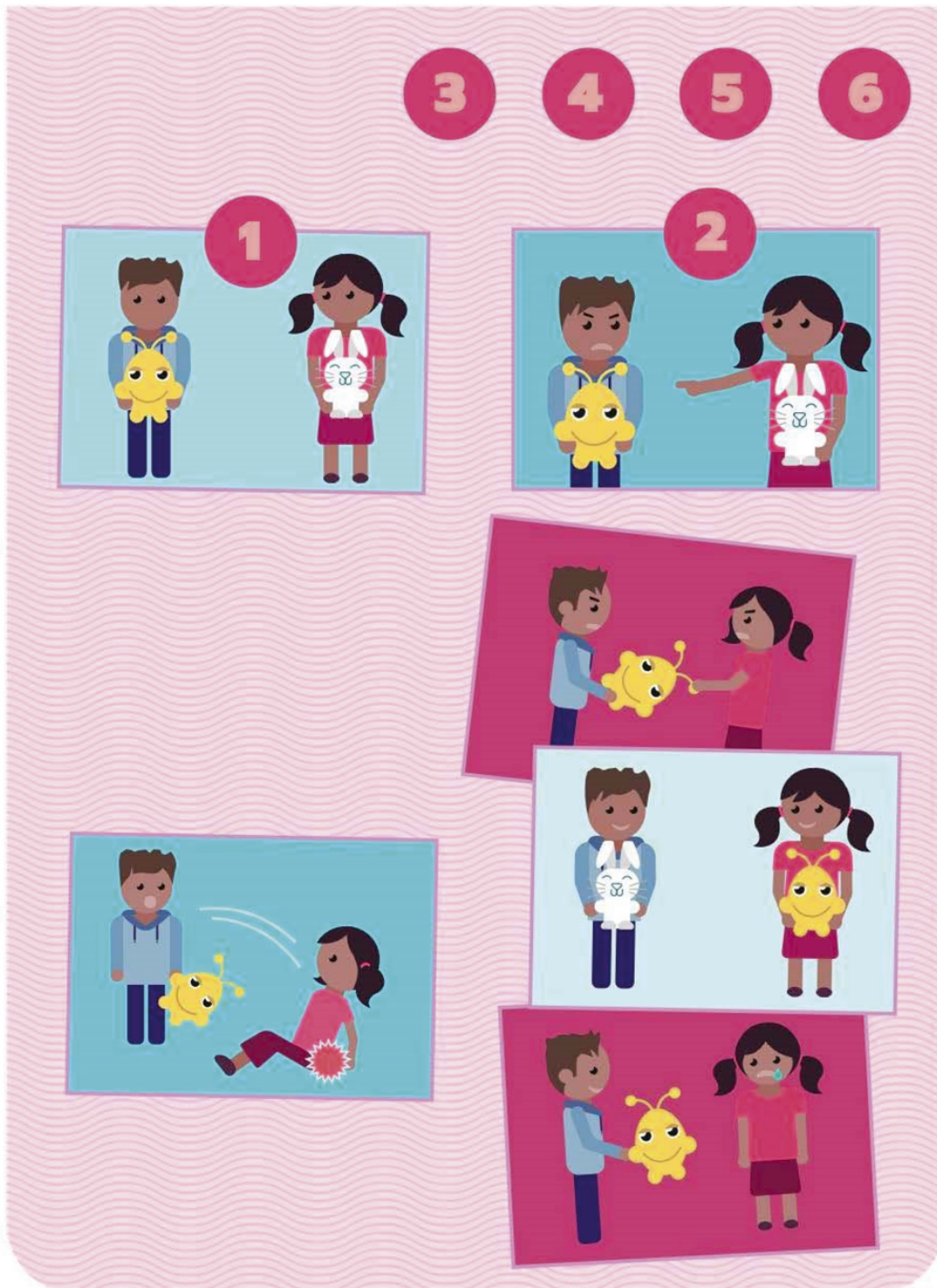
Čas počinje aktivacionom igrom, u kojoj deca moraju da sarađuju i prilagođavaju se jedno drugom. Tema vajanja uvodi formativni aspekt sukoba, koji su sastavni deo života i moraju se rešavati da bi se omogućio miran suživot. Polazna tačka je slikovna priča o sukobu. Nakon što poređaju slike u pravilnom redosledu, deca uz pomoć nastavnika razgovaraju o situaciji.

Obnavljanje scene u igri uloga pomaže učenicima da kroz igru na jednostavan način dožive kako bi rešavanje konflikta moglo da funkcioniše. Lekcija se ponovo završava s kooperativnom igrom, u kojoj deca moraju da pogode šta im piše na leđima – igra pogađanja u kojoj igrači moraju da budu pažljivi i mogu da budu kreativni.

POGLAVLJE 7

Primeri aktivnosti koje se koriste u praksi

MATERIJALI ZA STUDENTE na tabli/projektoru/u radnim listovima



7.5 Video

Video 1:

Kiša

Vođena igra i igranje po pravilima

Tradicionalna igra u kojoj vaspitač u vrtiću organizuje igru i daje uputstva, deca su usmerena jedna na druge i vode računa o pravilima igre. Svako dete obraća pažnju kada je red da ponovi pokret ili zvuk, što doprinosi zajedničkom uživanju u igri. Koordinisani pokreti i zvuci doprinose zadovoljstvu svih učesnika.

<https://youtu.be/g-s2vCtcC-8>



Video 2:

Deca u pokretu

Stručnjaci često nazivaju funkcionalnu igru „prvom igrom“, jer ona karakteriše kako mala deca prvo počinju da istražuju sve stvari oko sebe i njihove funkcije. Deca uče da imaju kontrolu nad svojim telima i predmetima i mogu da deluju na te objekte. Skaču u lokve, eksperimentišu s vodom ili kreativno plešu.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Kinder-in-Bewegung>

Children in Motion

<https://www.spielenplus.ch/english#Children-in-Motion>



Video 3:

Gledanje sveta očima deteta

Simbolička igra uključuje upotrebu simbola za predstavljanje situacija ili predmeta iz stvarnog života. Deca uče da koriste svoju maštu i kreativnost za kreiranje novih scenarija i ideja. Na primer, kartonska kutija može da se koristi kao automobil, ili drveni štap može da predstavlja telefon.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Die-Welt-mitKinderaugen-sehen>

Seeing the World through a Child's Eyes

<https://www.spielenplus.ch/english#Seeing-the-World-with-Children-s-Eyes>



POGLAVLJE 7

Primeri aktivnosti koje se koriste u praksi

Video 4:

Projekat cirkuske igre

Igra uloga podrazumeva da deca preuzimaju različite uloge i glume scenarije. Na primer, pretvarajući se da su roditelji ili superheroji, deca uče da razumeju različite perspektive i razvijaju empatiju prema drugima. Oni takođe razvijaju društvene veštine kao što su komunikacija, saradnja i rešavanje problema.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Spielprojekt-Zirkus>

Circus Play Project

<https://www.spielenplus.ch/english#Circus-Play-Project>



Video 5:

Deca planiraju i grade

U konstruktorskoj igri deca koriste predmete da bi stvorili nešto novo. Na primer, gradnja blokovima ili crtanje slike. Deca uče da planiraju i organizuju svoje ideje, razvijaju finu motoriku i stiču znanja kroz eksperimentisanje.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Kinder-planen-undkonstruieren>

Children Plan and Build

<https://www.spielenplus.ch/english#Kinder-planen-und-konstruieren>



Video 6:

Tvrđava

Otvorena igra, proširena igra - konstruktorska igra

U okviru ove igre deca treba da se dogovore oko potrebnih materijala za izgradnju tvrđave, građenje i kreiranje od raznih materijala, predlaganje ideja za nastavak izgradnje, davanje rešenja građevinskih problema, postavljanje pitanja, preispitivanje određenih predloga i rešenja, davanje povratnih informacija o datim rešenjima, davanje instrukcija drugima, dogovaranje pravila tokom igre, kao i neslaganje i diskusija. Uloga vaspitača u vrtiću je da proširi i obogati igru idejama i materijalima.

<https://youtu.be/Jbjr1J44ly0>



 Video 7:**Porodica****Otvorena igra - igre uloga**

Otvorena simbolička igra porodice pokazuje kako deca lako prelaze iz jedne u drugu zamišljenu situaciju rodnih uloga u porodici i uvode nove elemente koji se odigravaju na svoj način. Deca su pokazala da unutar porodice postoji podržavajuće ponašanje odraslih članova između sebe i prema detetu. Deca se samostalno dogovaraju o podeli uloga i vođenju razgovora, pažljivo slušajući sagovornika. Prateći temu u samom procesu igre, primetna je samoregulacija u ponašanju i harmonija u prihvaćenim ulogama.



<https://youtu.be/c7Cl4IOi8BY>

 Video 8:**Fudbal****Otvorena igra - igre s pravilima**

Slobodna igra dece na otvorenom prostoru (dvorište vrtića) odražava njihovu spontanost u organizovanoj igri. Vode računa jedni o drugima i poštuju jedni druge dok igraju – uključivanje u igru, svako je saigrač. Uprkos ograničenom kretanju deteta s invaliditetom, deca prilično slobodno organizuju i grade igru. Razgovor se vodi na dva jezika (srpski i ruski). U ovoj igri je vidljiv visok stepen tolerancije i uključenosti sve dece.



https://youtu.be/5xZ3nAeiO_M

7.6 Literatura

Bürki S., Siggelkow M., Geiger N. and Lieger C. (2023). 80 Spielprojekte. Lernen mit Kindern von 4 bis 8 Jahren. Begleitbuch. Bern: Hep Verlag.

FACE and Personal Development Teaching Material: <https://ipe-textbooks.phzh.ch/> (Accessed: 09/06/2023)

Heimlich (2015). Einführung in die Spielpädagogik. Leipzig: Julius Klinkhardt.

Lieger C. (2021). Spielen und Planung und Durchführung von Unterricht. In:

Lieger, Catherine and Wiltrud Weidinger (eds.). Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung. Bern: HEP Verlag. <https://www.hep-verlag.ch/spielen-plus>

Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based 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://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/96410/1/A%20continuum%20of%20play-based%20learning%20-%20Revised.pdf>

Toub, T.S., Rajan, V., Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided Play: A Solution to the Play Versus Learning Dichotomy. In: Geary, D., Berch, D. (eds) *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education*. *Evolutionary Psychology*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_5 (Accessed: 03/08/2023)

Unicef. (2023). What is free play and why should you encourage it at home? Learn how playing independently can benefit your child's development. What is free play and why should you encourage it at home? UNICEF Parenting (3.8.2023)

POGLAVLJE 8

Moderna porodica/izazovi... i Socijalizacija u porodicama

Svetlana Lazić

Wiltrud Weidinger

Uvod

U svim društvima porodica ispunjava brojne funkcije: između ostalog, omogućava opstanak deci do zrelosti i staraju se o tome da omoguće deci sticanje veština kojima bi razvila ekonomsku produktivnost. U porodici se uče bazične vrednosti njihove kulture. Koliko će porodica moći da ostvari svoje osnovne funkcije u vaspitanju dece zavisi od mnogo faktora, posebno uključujući porodičnu dinamiku, odnosno način na koji porodica funkcioniše kao celina.

Igra je, u tom pogledu, jedan od ključnih faktora na koji može da utiče porodica i da čini razliku u socijalizaciji dece. Nisu samo igra i njene različite forme uključeni u konstantni dijalog među nosiocima vaspitanja i dece, već obezbeđuju mnoštvo prilika za istraživanje, prateći i dalje razvijajući transferzalne kompetencije i životne veštine kod dece. Igra povezuje ljude i putem nje se izgrađuju relacije među ljudima. One se uče direktno iz okruženja, na prvom mestu u porodici i neposrednom komšiluku, kao i kroz odnose sa rođacima itd. Dečja igra reflektuje dečji život, odnose u porodici, kulturu, socijalne i ekonomske vrednosti. Zbog svoje specifičnosti, igra može biti povezana sa različitim područjima funkcionisanja porodice i realizacije njihovih uloga, kao što su funkcija dokolice, obrazovanja i emocija.

U ovom poglavlju se poseban akcenat stavlja na holistički pogled na porodicu i njene različite oblike, na predstavljanje i razumevanje porodičnih faktora koji utiču na razvoj dece. O ulozi odraslih koji vode vaspitanje i razvoju dece se promišlja u svetlu procesa socijalizacije. Biće pojašnjeni izazovi sa kojima se suočavaju porodice danas i diskutovaće se o tome kako igra može da utiče na razvoj dece u porodici. Date su ideje za unapređivanje svakodnevnog života porodice, kao i neki saveti učiteljima kako da se odnose prema porodicama i da podignu svest o igri.

8.1 Moderna porodica / Izazovi savremene porodice

Porodica se danas karakteriše prema odrednicama modernog, savremenog društva i njihovih vrednosti. Uloge savremene porodice se prepoznaju i ostvaruju kroz sledeće savremene funkcije (Velišek-Braško, 2015): reproduktivna, emocionalna, ekonomska, zaštitna, obrazovna funkcija, kao i funkcija slobodnog vremena.

Porodica je jedna od najstarijih i najsloženijih trajnih društvenih grupa. Pretrpela je brojne promene koje su imale veze sa istorijskim periodima i mestom nastanka u pogledu civilizacija, vrednosti i konteksta. Karakterišu je različite unutrašnje funkcije i odnosi, koji su različiti i kreiraju klimu široko poznatu kao 'porodični odnosi'. Harmonija u porodičnim odnosima i vaspitanje dece u porodici su takođe pretrpeli promene u skladu sa preovlađujućim društvenim vrednostima i kulturom specifičnog vremena.

Poređenja radi, pre nekoliko decenija se promenila porodica i njena struktura, što je rezultat društvenih promena, fenomena poput migracije, digitalizacije i specifičnosti regionalnih ili ličnih promena (npr. siromaštvo, promena klime, ekonomski izazovi, bolest u porodici, smrt u porodici itd.). U zavisnosti od kulturnog konteksta, deca mogu sve više biti deo mešovitih porodica, sa pobratimima, posestrama koji ulaze i izlaze iz njihovih života. Srž malih porodica koje su prepoznate u Evropi kao zajednice sa jednom majkom, jednim ocem i dvoje dece (npr. bratom i sestrom) nisu više preovlađujuće. U prošlosti su porodice egzistirale kao oblik 'kooperacije' u kojima je svaki član porodice (kooperativni član) imao svoja zaduženja u cilju održavanja imanja. Radno vaspitanje je bilo dominantno a emocionalna funkcija u porodici – posebno u odnosima roditelja sa decom – je bila u potpunosti zapostavljena, jer se podrazumevalo da se dete voli ali se to ne govori naglas. Tome se pridružio i nizak nivo zdravstvene zaštite i visoka stope smrtnosti odojčadi i dece ranog uzrasta, što je za rezultat dalo mali broj dece koja su preživela.

U nekim kulturama je i dalje veća verovatnoća da će deca odrastati u proširenim porodicama (Wood 2010: 68). Briga o deci i ekonomska podrška se često dele između članova porodice. I igra se dešava u okviru ovog šireg konteksta, među generacijama, uzrastima i polovima. U tekstu koji sledi a tiče se porodice i igre, promišlja se o svim oblicima porodice, a to su: jednoroditeljske porodice, mešovite porodice, proširene porodice, porodice u kojima su roditelji istog pola, nuklearne / tradicionalne porodice, porodice sa maćehom i očuhom, kao i porodice baba i deda. Koristimo izraz 'roditelji' radi lakšeg čitanja i razumevanja, međutim, obrađuju se svi staratelji koji su odgovorni za decu.

8.1.1 Socijalizacija u porodici

Socijalizacija je proces tokom kog deca uče o vrednostima, normama, stiču veštine, znanja i ponašanja, koja su zaslužna za njihovo trenutno i buduće učešće u životu i u poštovanju kulture kojoj pripadaju. Roditelji na sledeći način doprinose razvoju svoje dece kroz proces socijalizacije (Parke & Buriel 2006):

- **Roditelji kao učitelji:** Omogućavaju svojoj deci da direktno od njih uče veštine, pravila i strategije, pri čemu eksplicitno govore o različitim značajnim temama ili ih savetuju.
- **Roditelji kao indirektni učesnici u socijalizaciji:** Indirektno socijalizuju svoju decu, tako što se pred njima ponašaju na određen način. U svakodnevnom životu su uzor svojoj deci i prenose informacije i pravila. Takođe, roditelji su model za sticanje stavova i ponašanja prema drugima.
- **Roditelji kao društveni menadžeri/upravnici:** Roditelji oblikuju iskustva i društveni život svoje dece, što uključuje susrete sa različitim ljudima, aktivnostima i informacijama. Ova uloga roditelja je posebno značajna dok su deca mala.

Ovo su ključne uloge u razvoju deteta, ali svaka porodica je različita u svojoj dinamici, podeli uloga i izboru stila roditeljstva (Siegel et al. 2016: 444).

Prema Diani Baumrind (1991/1996) stilovi roditeljstva se mogu podeliti u četiri osnovna tipa (Worfolk 2010: 68):

- **Autoritativni roditelji** (sa visokim stepenom topline u odnosima i visokom kontrolom): Postavljaju jasne granice, poštuju pravila i očekuju zrelo ponašanje. Topli su u emotivnim odnosima prema svojoj deci. Brinu, objašnjavaju razloge za postojeća pravila i dozvoljavaju prisustvo demokratskog načina donošenja odluka. Ne izriču stroge kazne već više upućuju. Na ovaj način pomažu deci da promisle o posledicama svojih činjenja.
- **Autoritarni roditelji** (sa niskim stepenom topline u odnosima i visokom kontrolom): U interakciji sa svojom decom su hladni i kontrolišući. Očekuju od dece da se zrelo ponašaju i da urade sve što im se kaže. Malo razgovaraju o emocijama. Izriču stroge kazne koje ne povređuju / ne zlostavljaju dete. Ovakvi roditelji vole svoju decu ali nisu otvoreni u emocijama.
- **Permisivni roditelji** (sa visokim stepenom topline u odnosima i niskom kontrolom): Emotivno su topli i brinu o svojoj deci ali im ne postavljaju dovoljno pravila i/ili ih ne upućuju dovoljno u posledice činjenja. Nedovoljno cene zrelost u ponašanju, govoreći da su to „još uvek deca“.

→ **Nezainteresovani roditelji / roditelji koji odbijaju / zanemaruju decu** (sa niskim stepenom topline u odnosima i niskom kontrolom): Deluje da ne brinu i ne žele da se zamaraju komuniciranjem, kontrolisanjem svoje dece ili njihovim poučavanjem.

Porodicu obično čini određeni broj stalnih članova koji vode svakodnevni život (sa svim izazovima i preprekama koje idu uz njega), zbog čega se iskustva koja se stiču u koegzistenciji sa njima ne mogu porediti. Što se tiče dece, nezamenljiva su osećanja ljubavi kojima se povezuju sa svojim roditeljima kao zvaničnim vodičima kroz život, kao i ljubav koju osećaju prema roditeljima želeći da ih imitiraju i što pre postanu kao oni. To je prirodni mehanizam koji im pomaže da započnu prihvatanje društvenih i moralnih pravila života pre nego što su spremni da ih u celosti shvate i razumeju. Osećaj sigurnosti i zaštite – toliko značajni za dete kako bi se razvilo u zdravu i stabilnu osobu – omogućavaju deci da osećaju ljubav i razumeju kako neko kvalitetno i brižno vodi računa o njima, čime se izbegavaju osećanja straha ili gubitka sigurnosti, tj. sprečiče dete da razvije neprijateljske stavove prema okruženju, kao i agresivnost i povlačenje u sebe (Porodica 2003). Deca razvijaju svoje emocije tako što se upoznaju sa međuljudskim odnosima u porodici. Ukoliko rastu u porodici sa harmoničnim odnosima i emocijama gde postoji zajednička ljubav i drugarstvo među roditeljima, deca će najverovatnije razviti u osobe sa obiljem pozitivnog opredeljenja, koja su nezavisna od stalne pomoći drugih ljudi i imaju poverenje u sebe. S druge strane, prevelika strogost (tj. konflikti i neslaganja u porodici ili istorija porodičnog nasilja) vodiće ka nedovoljnoj ljubavi prema detetu, koje će se osećati nedovoljno voljenim, a potencijalno može biti uzrok za nasilje u porodici, što u kombinaciji stvara opšti osećaj nepoverenja prema ljudima. Ovo zauzvrat može uticati na pojavu nesigurnosti povlačenja, agresije itd. Neophodno je naglasiti da ni preterana briga neće imati pozitivan uticaj na razvoj deteta, budući da može sprečiti dete da se razvije u nezavisnu i samouverenu ličnost.

8.1.2 Igra u porodicama

Kada se posmatra vreme igre u porodici, postaje vidljivo da promenjene forme porodice (u evropskom kontekstu) utiče i na ponašanje dece u igri ili igre kao porodičnog zadatka. Prema Centru za dete u razvoju Univerziteta Harvard: „Nauka o razvoju deteta ukazuje na tri ključna principa koji mogu da usmere šta društvo treba da uradi da bi pomoglo deci i porodicama da napreduju. Uključuje sledeće:

1. **Podrška odgovornim odnosima**
2. **Jačanje osnovnih životnih veština**
3. **Smanjenje izvora stresa**

Igra u ranom detinjstvu je efikasan način podrške sva tri ova principa.” (Centar za dete u razvoju, 2022). Sledeći paragrafi naglašavaju snažnu interakciju između porodičnog okruženja i razvoja dece (fizičko i mentalno zdravlje) (Isto).

Naučnici su došli do značajnih otkrića u vezi sa uticajem ranih životnih iskustva i neposrednim okruženjem na decu. Ovi faktori ne utiču samo na formiranje strukture njihovog mozga, već takođe igraju ključnu ulogu u određivanju kako i kada se njihove genetske instrukcije manifestuju u različitim biološkim sistemima. U suštini, međuljudske veze koje mala deca uspostavljaju sa odraslim negovateljima, kako unutar tako i van svojih porodica, imaju dubok uticaj koji se proteže „ispod površine“ i utiče na njihovo doživotno učenje, ponašanje, kao i na njihovo fizičko i mentalno zdravlje, bilo pozitivno ili negativno.

Tokom života pojedinca, na njihovu sposobnost da napreduju snažno utiču njihovi odnosi, životna iskustva i interakcije u njihovom fizičkom i izgrađenom okruženju. Ovo uključuje faktore kao što su pristup hranljivoj hrani i izlaganje lekovima ili drugim štetnim hemikalijama. Mera u kojoj ova okruženja promovišu zdravlje, nude podršku i odgovaraju na potrebe pojedinaca ima direktan uticaj na prenatalni razvoj, dobrobit dece i ukupan kvalitet porodičnog života.

Osnovne veštine koje se ovde obrađuju uključuju izvršno funkcionisanje i veštine samoregulacije za filtriranje ometanja, određivanje prioriteta zadataka, pamćenje pravila i ciljeva i kontrolu impulsa. Sve ove veštine su neophodne za učenje i razvoj. I, mogu se integrisati u jednostavne situacije za igru, sa ili bez igraćaka. U osnovi, to je neka vrsta „skele“ – na način koji odgovara uzrastu i kontekstu, koju pružaju negovatelji. Ovo daje deci priliku da razviju ove veštine prateći rutine, razvijajući društveno ponašanje i stvarajući i održavajući odnose. Međutim, stavljaju različite fokuse porodice u zavisnosti od kulturnog konteksta. U nekim

kontekstima, veštine rešavanja problema mogu biti važnije, dok u drugim kontekstima specifične norme i vrednosti mogu biti u prvom planu.

8.1.3 Uticaj stresa u porodici na decu

Prateći uvide psihologa Centra za dete u razvoju, biologija aktivacije stresa nudi uvid u to zašto su značajni izazovi, pretnje ili traumatska iskustva (kao što su zlostavljanje, zanemarivanje, ekstremno siromaštvo, sistemski rasizam ili interpersonalna diskriminacija) može izazvati fiziološke poremećaje i poremećaje u ponašanju sa trajnim posledicama (Centar za dete u razvoju, 2022). Ipak, važno je napomenuti da nije svaki stres negativan. Deca zahtevaju izloženost teškoćama kojima se može upravljati, uz uputstva odraslih koji pružaju podršku, kako bi razvili veštine suočavanja i negovali zdrave mehanizme odgovora na stres. Međutim, česta ili produžena izloženost stresorima koji izazivaju prekomernu aktivaciju stresa može biti štetna za mozak u razvoju i druge biološke sisteme dece. Pored toga, takva iskustva takođe mogu preplaviti odrasle, ometajući njihovu sposobnost da se efikasno angažuju na poslu, porodičnom životu i aktivnostima u zajednici. Deca koja su okružena mrežom podrške negovateljima, članovima šire porodice ili prijateljima koji i sami nisu opterećeni preteranim stresom mogu biti zaštićena od potencijalne štete. Ovaj sistem podrške im pomaže da postave temelje za rezilijentnost, što, zauzvrat, utire put za zdraviji i produktivniji život. Doživljavanje značajnih teškoća u ranom životu može podesiti sisteme našeg tela da budu podložniji stresu tokom života, sa dugoročnim negativnim posledicama po fizičko i emocionalno zdravlje, obrazovna postignuća, ekonomsku produktivnost, društvene odnose i opšte dobrobiti (Isto). Za odrasle koji su iskusili mnoštvo nevolja od detinjstva, dodatna težina trenutnih teškoća, kao što su siromaštvo, rasizam ili nesigurne zajednice, može preopteretiti njihovu sposobnost da obezbede stabilne odnose koji odgovaraju njihovoj deci i da dosledno ispunjavaju uslove zahtevi rada.

8.0.4 Igra i komunikacija unutar porodice

Iako se ne sumnja u važnost igre za dete, vreme koje se u porodici posvećuje igri – sve više se smanjuje. 2022. godine, *Lego fondacija* je sprovedla studiju sa oko 57000 učesnika⁶ u 35 zemalja, istražujući trenutnu situaciju kada je reč o igri unutar porodice (www.learningthroughplay.com). Rezultati su s jedne strane ohrabrujući: 88% roditelja reklo je da je igra važna za decu da bi naučila nove stvari – skoro kao u školi, a preko 90% navodi da igra podstiče kreativnost, komunikaciju, samopouzdanje i veštine koje osposobljavaju dete da rešava probleme. Međutim, 34% roditelja priznalo je da se ne igraju dovoljno sa svojom decom, a za to su krivi nedostatak vremena, dugo radno vreme i previše kućnih poslova. Od dece koja su učestvovala, 84% bi volelo da se igra više sa svojim roditeljima, a 39% smatra da rad njihovih roditelja smeta porodičnoj igri (ibid.). Iako preko 90% roditelja navodi da zajednička igra čini njihovu porodicu srećnijom, čini se da se igra prečesto svodi na korišćenje digitalnih igara. Ovaj nalaz je povezan sa sledećim pozivom za više komunikacije unutar porodica. Jedna trećina roditelja smatra da njihova deca preterano upotrebljavaju digitalne igre. Zanimljivo je da 15% dece takođe navodi da njihovi roditelji provode previše vremena na internetu. Povećanje komunikacije i interakcije unutar porodice i podizanje svesti o jednostavnim, nekomplikovanim i lakim prilikama za igru unutra i napolju treba da budu u fokusu pažnje.

Komunikacija u porodici je veoma važno pitanje. Svaki član treba da bude u stanju da izrazi svoje želje i potrebe, živi svoje emocije i podeli važne informacije kako bi bio što bolje shvaćen i prihvaćen kao celina. Imajući u vidu da se proces komunikacije sastoji od nekoliko veoma važnih elemenata, dobro je znati da svi oni mogu poboljšati komunikaciju (ali mogu biti i prepreka). Na primer, kada pošiljalac ideje (poruke) ima nešto na umu što želi da izrazi, mora se pobrinuti da to prenesu kroz kanal koji je prikladan za ovu priliku. Pošiljalac će biti siguran da je poruka tačno dostavljena primaocu kada dobije povratnu informaciju (Greenberg, 2002; Lazić, 2011) (Slika 1).

Porodica je mesto gde su svi članovi svesni svoje individualnosti i bez straha je izražavaju. Takođe, u njoj postoji i zajednička energija svih pojedinaca koja čini sinergiju porodice obuhvaćenu kvalitetnom komunikacijom i emocijama.

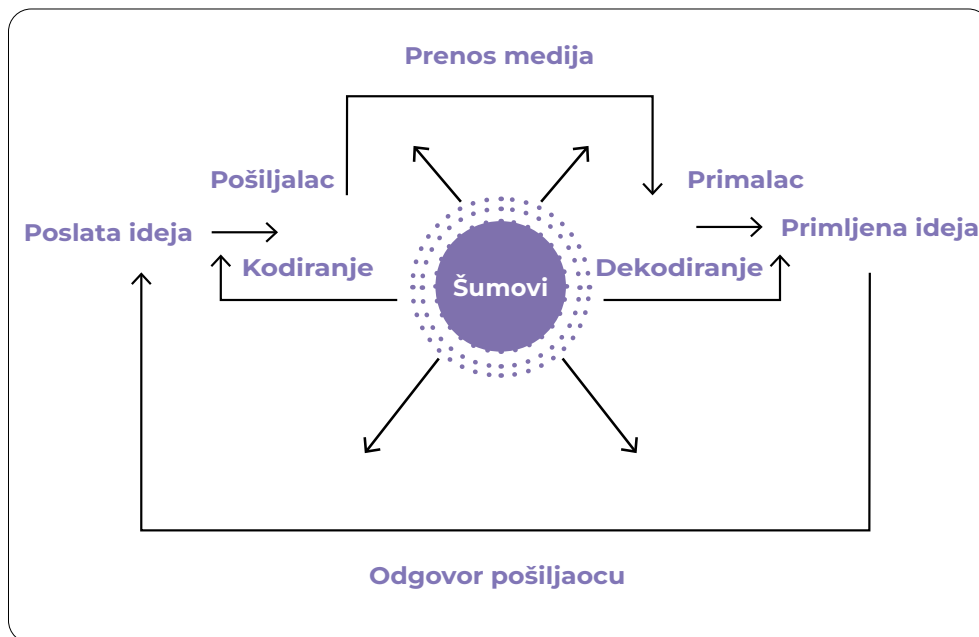


Video 1:
Građenje sa kockama, LEGO® i magnetima
Vidi poglavlje 8.5



Video 2:
Igranje sa decom
Vidi poglavlje 8.5

6 „LEGO Play Well Study 2022“ podrazumevao je dvadesetominutnu onlajn, kvantitativnu anketu, sprovedenu u 35 zemalja u periodu od januara do marta 2022. U anketu su bili uključeni 32781 roditelj s decom uzrasta od 1 do 12 godina i 24593 dece uzrasta od 5 do 12 godina. U prvih 15 minuta ankete odgovarao je roditelj, a u preostalih 5 minuta je odgovaralo dete čiji su roditelji dali saglasnost za njihovo učešće.



Slika 1 Komunikacioni proces (Lazić, 2011)

8.2 Ideje za svakodnevni život u porodici

Ideje za svakodnevni život se odnose na kvalitetno provedeno vreme sa članovima porodice i decom, njihovo uključivanje u svakodnevni život i posebno događaje koji ih se tiču kada deca imaju priliku da iskuse svoje važno pravo poznato kao participacija.

Sigurno je da su zajedničke porodične aktivnosti i/ili rituali veoma važni za očuvanje porodičnog jedinstva i bliskosti svih članova. Koliko god to izgledalo prozaično, ritualne radnje udahnuju život porodici, poboljšavaju međusobne odnose i na kraju postaju svačija dobrovoljna „obaveza“ (iako nisu ovako definisane). Aktivnosti koje roditelji doživljavaju kao rituale u porodici su poslovi kao što su kuvanje zajedno sa decom, pravljenje i ukrašavanje torti i kolačića, izvođenje psa u šetnju, gledanje porodičnog filma nedeljom ujutru, vožnja bicikla, odlazak na sladoled ili kolačiće, posećivanje tržnih centara, zajedničko uživanje u kulturi, poseta bioskopu, koncertima, muzejima i zajedničkim sportskim aktivnostima, itd. Zajednički obroci ujedinjuju porodicu jer okupljaju sve članove porodice kako bi podelili „male razgovore“, razmenjuju svoja svakodnevna iskustva i ideje, osmehe i sl, koji služe za povećanje sinergije porodice. Društvene igre su takođe važne i njihove prednosti se stalno potvrđuju, posebno u kontekstu poslednjih godina toliko obojenih pandemijom.



Video 3:
Čekići, testere
i lepak
Vidi poglavlje 8.5

Upravo zato što su deo svakodnevnog života i čine njegov kontekst, ideje za svakodnevni život predstavljaju korak napred i kreativan doprinos njegovom razvoju. Drugim rečima, male stvari su one koje zaista daju smisao život. Pošto ne predstavljaju selektivno iskustvo već čine celinu samog života, postaju referentni okvir za svako dete i odraslu osobu.



Ideje za igru u svakodnevnom porodičnom životu: Idite u kupovinu, čistite, perite, kuvajte, pecite itd. <https://stock.adobe.com>

Pre svega, svakodnevna igra kod kuće neophodna je za decu vrtićkog uzrasta. Slobodna igra nije samo zabava, već suštinska prilika za razvoj. Samomotivisana igra, na primer, igra ključnu ulogu u razvoju i učenju dece (Montie, Clakton & Lockhart, 2007). Stoga je korisno dati deci dovoljno vremena za samostalnu slobodnu igru, idealno sa saigračima u igri. Takođe je važno dozvoliti faze dosade i izdržati ih kao roditelji, kako bi deca mogla da razviju kreativnost i samoefikasnost (Habermann, 2020). Za decu kojoj je teško da se uključe u igru, može biti od pomoći da bliže sagledaju individualna interesovanja i potrebe dece i da o njima razgovaraju sa njima. Na ovaj način, roditelji takođe mogu da se suprotstave nepovoljnim obrascima i faktorima, kao što je prekomerna potrošnja medija, atraktivnim alternativama tako što će više puta odvojiti vreme da budu pažljivi na ono što još interesuje dete (Hattie & Zierer, 2020: 139–143). Mogu se naći primeri koji razmatraju heterogenost u grupi, a samim tim i različite oblike igre u poglavlju 7.2. Pregovaranje je ponekad praćeno razlikama u mišljenjima, što je neprijatno, ali značajno iskustvo važno za razmenu mišljenja i ideja. Iako bi moglo biti nekoliko povišenih glasova i argumenata, situacija se smiruje i stvari se vraćaju na svoje mesto. Demokratski princip porodičnog života i kvaliteta života

može se videti u situacijama kada deca aktivno učestvuju u dogovoru sa roditeljima o stvarima kao što su šta će se sutra kuvati za večeru, šta treba kupiti i da li ima dovoljno sredstava za to sada ili će kupovina morati malo da sačeka dok novac ne postane dostupan. Pored toga, roditelji razgovaraju sa svojom decom o tome kako se ophode prema bakama i dekama i koliko često posećuju ili pozivaju ih, i razgovarajte sa njima kako da uredе sobe, postavе nameštaj itd. Deca slušaju jedno drugo, ali često roditelji konačno sami donose odluke.

Postoje i primeri pravog demokratskog odlučivanja u porodici, koji bi mogli izgledati otprilike ovako:

- a)** Svako ima priliku da naglas kaže šta mu je ideja, predlog ili želja.
- b)** Ako postoji neslaganje oko ideja, onda se traži objašnjenje ili argumentacija (tj. zašto dete to želi) i onda se na osnovu toga donosi odluka.
- c)** Porodica postavlja prioritete (ono što nam je važnije) da pomogne u donošenju odluke (na primer, najkraća igra treba da bude ili film treba da bude što smešniji, itd.).
- d)** Ako postoje dva predloga i porodica kao celina ne može da se dogovori, onda sledi jednostavno glasanje.
- e)** Ponekad se ideje mogu razmatrati po nekom redosledu, npr. danas jedna osoba bira film, sutra će neko drugi.

8.3 Implikacije za saradnju sa roditeljima i porodicama⁷

Saradnja i kontakt s roditeljima i porodicama suštinski su faktor u promovisanju dečije igre i usvajanja ponašanja. Nastavnici u osnovnim školama ključne su osobe koje roditeljima približavaju kako njihova deca uče, kakvi su nastavni programi i kako se o njima u školi brinu. Takođe, nastavnici mogu približiti i objasniti roditeljima značaj igre, tačnije – slobodne igre. U principu, možemo pretpostaviti da svi roditelji žele da se njihova deca osećaju prijatno u vrtiću i školi. Međutim, pitanja se često ne postavljaju zbog nedostatka razumevanja i poverenja između nastavnika i roditelja. Posebno kada se radi s roditeljima i porodicama iz različitih jezičkih i kulturnih okruženja – izgradnja poverenja je ključ za održivu saradnju u interesu deteta. Sledeći saveti imaju za cilj da pomognu nastavnicima u osnovnim školama u ovom procesu (Lieger & Weidinger, 2021).

Kako obaviti razgovor s roditeljima da bi se izgradilo poverenje

Pre održavanja sastanka, važno je utvrditi da li je potreban interkulturalni tumač (= prevodilac jezika) ili interkulturalni posrednik (= tumačenje plus posredovanje u okviru kulturnog konteksta).

Sastanak s roditeljima treba planirati pre nego što se pojave teškoće – na taj način razgovor je neopterećen i pomaže u izgradnji međusobnog poverenja. U ovom razgovoru bi se mogli pozabaviti sledećim aspektima:

- Razjasniti vrednosne i vaspitne koncepte: šta je važno roditeljima i nastavnicima u osnovnim školama u pogledu igre? Šta roditelji žele da istaknu?
- Uvek opravdavajte pravila u vrtiću i školi i ne ostavljajte ništa kao univerzalno važeće, na primer: „Važno je da vaše dete nauči da se igra samostalno jer...“.
- Napravite zajednički osnov za saradnju u razgovoru, čak i ako imate različite poglede na pravila u vrtiću ili školi, na primer: „Oboje želimo da se vaše dete što bolje razvija“.
- Stvoriti međusobno poverenje i razumevanje različitih školskih sistema (Švajcarska – zemlja porekla): kakva je škola u zemlji iz koje potiče roditelj? Kakva je bila škola u Švajcarskoj u prošlosti? Kakvu vrednost igra igra u školskom sistemu zemlje porekla? Koja je uloga igre ovde?

⁷ Prema Lieger, C.; Weidinger, W. (Eds) (2021): Spielen Plus

- Razjasniti različita shvatanja šta je važno za ocenjivanje dece (vrtić, škola). Takođe objasnite koje su opcije podrške dostupne (školski psiholog, dopunsko obrazovanje, rekreativno obrazovanje, itd). Ističite više puta koliko su prostori za igru i učenje važni za razvoj različitih veština.

Organizovanje roditeljskih večeri

Postoji mnogo saveta za organizovanje roditeljskih večeri, uključujući i one u posebnom interkulturalnom kontekstu. Oni otkrivaju: kako motivisati roditelje da učestvuju u roditeljskim večerima, predlažu dizajn i način slanja pozivnica, ali i organizaciju i vođenje samog događaja. Neke konkretne ideje za roditeljske večeri, koje se fokusiraju na temu igre, možete pronaći u nastavku:

- Koristite video zapise da biste ilustrovali na šta mislite. Pogledajte video zapise u poglavlju 8.5.
- Neke škole daju razrednim starešinama pakete koji se sastoje od prezentacija, dokumenata i video zapisa za roditeljske konferencije. Iskoristite ovu ponudu.
- Pored roditeljskih večeri, pokrenite događaje između roditelja i dece na kojima roditelji mogu da igraju igrice zajedno sa svojom decom i sami isprobaju neke od različitih materijala za igru.
- Neka poziv na roditeljsko veče bude što jednostavniji. Naročito roditelji koji nisu upoznati sa školskim sistemom u novoj zemlji mogu zazirati da posećuju mesta kao npr. škole, biblioteke ili administrativne kancelarije. Ovo se može prevazići ličnim pozivima, dodatnim telefonskim pozivom, obaveštavanjem roditelja da će roditelji drugara njihovog deteta takođe prisustvovati, itd.
- Za roditelje koji ne govore jezik zemlje u kojoj su, sporije govorite dok objašnjavate, koristite slike i simbole, prevedite dokumenta gde je to potrebno i/ili ponudite usluge tumača.
- Na događajima pokažite i proizvode koje su deca osmislila i napravila tokom igre. Možete i organizovati izložbu dečijih radova.
- Pozovite roditelje da vas posete van formalnih roditeljskih sastanaka, u vrtiću ili školi, kako bi mogli da se upoznaju s vašim radom.
- Sve potkrepite veštinama koje određeno dete pokazuje u igri.

Ideje za povezivanje dečje igre i porodične sredine

Za implementaciju slobodne igre, u često heterogenim grupama dece, važni su mnogi elementi. Oni se odnose i na kontekst deteta i na konkretne aktivnosti u vrtiću i školi:

- Analiza konteksta deteta
- Stvaranje sigurnog okruženja
- Promovisanje jezika i veština izražavanja
- Promovisanje veština simboličkog i kreativnog izražavanja
- Interakcija i saradnja u grupi
- Kreiranje okruženja za igru i poučavanje koje uzima u obzir heterogenost grupe

Sledeća tabela daje kratke sugestije za svaki element u obliku kontrolne liste koje treba primeniti u različitim situacijama.

Analiza konteksta deteta (vrtić i škola)	
→ Budite svesni dečjeg porekla, porodične situacije, jezika i socioekonomskih uslova u kojima dete živi. Pokušajte da razgovarate sa roditeljima i postavite pitanja kao što su: Kako porodica najčešće provodi slobodno vreme? Kakvi su uslovi života? Da li deca imaju svoje sobe? Gde se igraju? Sa čim se deca igraju? Šta ne koriste u igri? S kim se igraju?	<input type="checkbox"/>
→ Imajte na umu da razgovori sa roditeljima prvenstveno treba da doprinesu transparentnosti i izgradnji poverenja.	<input type="checkbox"/>
→ Pitajte dete koje igre zna i igra kod kuće ili kako uopšte provodi slobodno vreme kod kuće.	<input type="checkbox"/>
→ Razgovarajte sa decom o njihovim željama. Koje su im najvažnije/najveće želje? Da li su te želje vezane za nematerijalne ili materijalne stvari? Igračke? Ako jesu igračke, koje?	<input type="checkbox"/>
→ Neka deca opišu svoje omiljeno mesto. Na kojim mestima se kod kuće igraju? Koje je njihovo omiljeno mesto za osamljivanje? Zašto?	<input type="checkbox"/>

Stvaranje sigurnog okruženja (vrtić i škola)	
→ Stvorite atmosferu u vrtičkoj sobi/učionici ili dečijoj sobi u kojoj deca mogu da posegnu za raznim igrama bez straha i da se upuste u samostalnu igru.	<input type="checkbox"/>
→ Naglasite rituale još više nego obično. Posebno su deci iz drugih jezičkih i/ili kulturnih konteksta potrebne rutine na koje mogu da se oslone. Dajte ovoj deci priliku da aktivno učestvuju, čak i ako (još) ne znaju jezik.	<input type="checkbox"/>
→ Dajte deci priliku da dođu kod vas kada im je potrebno. Rezervišite vreme u dnevnoj rutini za takve prilike.	<input type="checkbox"/>
→ Pridružite im se u situacijama slobodne igre i stvorite prilike za razgovor. Pitajte dete šta se igra ili šta radi, posebno u situacijama kada se dete igra samo, ovo može u velikoj meri doprineti negovanju poverenja.	<input type="checkbox"/>
→ Obratite pažnju na sastav grupe tokom zajedničkih aktivnosti u igri. Pokušajte da svesno uparite decu koja se igraju sama (ili „autsajdere“) sa partnerom u igri. Novoj deci često je više potreban uzor iz grupe vršnjaka.	<input type="checkbox"/>

Promovisanje jezika i veština izražavanja (vrtić i škola)	
→ Dobrovoljno uključite decu čiji maternji jezik nije jedan od zvaničnih nacionalnih jezika u razgovore o njihovim igrama. Prevedite ono što dete kaže na svom jeziku na govorni jezik grupe. Budite u bliskom kontaktu sa detetom.	<input type="checkbox"/>
→ Ciljano koristite simbole (slike, boje, znakove, itd.) koji mogu pomoći u orijentaciji. Deca kojima je govorni jezik grupe strani jezik u početku se više orijentišu na osnovu sisteme znakova (za uputstva, lokacije, lokacije za skladištenje igara ili materijala, itd.).	<input type="checkbox"/>
→ Omogućite interakciju sa temom koja nije bazirana na verbalnom izražavanju (npr. eksperimentisanje, građenje, crtanje/slikanje, itd.) kroz prilagođavanje igre. U sledećem koraku, paralelno verbalizirajte šta dete radi.	<input type="checkbox"/>
→ Koristite igre uloga koje proizilaze iz dečije slobodne igre da biste konsolidovali dijaloge i unapredili izražajnost. Ponovite dijaloge nastale u igri uloga (npr. dijalozi tokom kupovine, sa roditeljima, u restoranu, itd.). U narednom ponavljanju igre moguće je da će dete čiji maternji jezik nije govorni jezik grupe želeti da preuzme neku od uloga. Budite uz dete i „uskočite“ ako mu zatreba pomoć.	<input type="checkbox"/>



Video 4:
Projekat:
igrati se Cirkusa
Vidi poglavlje 8.5

Promovisanje veština simboličkog i kreativnog izražavanja (vrtić i škola)	
→ Omogućite deci da upoznaju nove kulturne zajednice i jezik tako što ćete im dozvoliti da holistički doživljavaju situacione igre. Pripremite okruženje za igru i prilike koje uključuju sva čula. Slobodno dozvolite deci da dubinski istražuju određeni materijal (npr. vodu, plastelin, pesak, itd.).	<input type="checkbox"/>
→ Verbalizirajte ono što se dešava u igra tokom igranja. Kada o tome razgovarate sa celom grupom dece, ponovite ono što je urađeno i odigrano koristeći iste reči.	<input type="checkbox"/>
→ Omogućite deci sa drugim maternjim jezikom i/ili drugačijim kulturnim kontekstom dovoljno slobode za donošenje odluka. Obezbedite različite situacije u konkretnoj igri od kojih dete može da bira i tako nauči o jezičkoj formulaciji (npr. „Da li vam treba karton ili papir za građenje kuće?“, „Da li biste radije imali x ili y?“ itd.).	<input type="checkbox"/>
→ Ako tokom posmatranja primetite da se deca igraju istu igru iznova i iznova, dozvolite to u početku: to je znak potrebe za bezbednošću i strukturom. Ostvarite kontakt sa decom u igri i dopunite je sa novim varijacijama iste igre (npr. novi partneri u igri, novi predmeti, drugačiji materijali, različita upotreba materijala, itd.). Na taj način će dete razumeti da mogu postojati različite varijacije iste igre. Dete postaje hrabrije i prelazi u narednu fazu razvoja.	<input type="checkbox"/>
→ Postavite izazovne zadatke – nemogućnost korišćenja govornog jezika grupe ne znači nesposobnost kreativnog razmišljanja. Pored jezičkih oblika izražavanja, svesno koristite gestove i mimiku da pokažete težinu problema (npr. izgradnja mosta od papira ili građevinskih blokova, itd.).	<input type="checkbox"/>

Interakcija i saradnja u grupi (vrtić i škola)	
→ Za decu sa drugačijim maternjim jezikom i/ili različitim kulturnim poreklom, važno je da se što pre integrišu u grupu i da uspostave kontakt sa vršnjacima. Kontrolišite ovo svesno tako što ćete stvarati prilike za saradnju, partnerski ili grupni rad.	<input type="checkbox"/>
→ Razmislite o „sistemu prijatelja“, naročito u grupama mešovitih uzrasta, ovo je dobar način da dete ima nekoga iskusnog ili starijeg uz sebe koga može da zamoli za pomoć ili ko može jednostavno da mu pokaže nešto. Organizujte strukturu grupe tako da postoji stalna prilika da se nešto radi i igra zajedno.	<input type="checkbox"/>

POGLAVLJE 8

Moderna porodica/izazovi... i Socijalizacija u porodicama

<p>→ Zabeležite cilj vaših grupnih aktivnosti i pod kojom se „zvezdom“ nalaze. Da li primoviše konkurenciju, ili je zaista reč o zajedništvu? O zajedničkom istraživanju ili slobodnoj igri, itd.? Naročito u lingvistički i kulturno heterogenim grupama, ove takozvane „strukture ciljeva“ – takmičenje ili saradnja – su suštinski odgovorne za to koliko se deca osećaju prijatno i u kojoj meri su spremna da se maksimalno angažuju i pokušaju nešto novo.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>→ U grupi u kojoj ste vaspitač/učitelj, pozabavite se različitostima kao datom. Ukažite na različite jezike. Ovo se može uraditi kroz pesme ili rime ili organizovanjem festivala. Neka deca budu svesna da su svi različiti. Najbolji način da to uradite je da ukažete na sopstvene snage. Pitanja kao što su „Ko je posebno dobar u nečemu?“ pomoći će da se pokaže ova različitost. Ne isključujte sebe iz procesa.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>→ Ohrabrite roditelje da puste svoju decu da učestvuju u aktivnostima sa svojim vršnjacima (npr. popodnevi časovi, zajedničke slobodne aktivnosti, itd.). Razgovarajte sa roditeljima o tome i obavestite ih o mogućnostima dostupnim u vašem vrtiću, školi ili centru za brigu o deci. Ohrabrite roditelje da veruju svojoj deci i postepeno ih integrišu u novu kulturnu zajednicu, da upoznaju novi jezik. Često se tek doseljeni roditelji uključuju u svoja kulturna i jezička udruženja.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>→ Pomozite roditeljima u istraživanju odgovarajućih oblika igara za njihovo dete. Upoznajte ih sa činjenicom koliko je igra važna za detetovo učenje, ali i celokupni razvoj deteta, razvojem dete prolazi kroz različite oblike igara. Konkretno, oblici igre kao što je funkcionalna igra (koja na prvi pogled može izgledati jednostavno) su od suštinskog značaja za razvoj učenja dece vrtićkog uzrasta. Pomozite roditeljima da prepoznaju kvalitet takvih prilika za igru. Roditeljima može biti od pomoći da upoznaju praktične primere za različite vrste igara u razvoju deteta.</p>	<input type="checkbox"/>



Video 5:
**Učenje jezika
kroz igru**
Vidi poglavlje 8.5



Video 6:
**Avantura
na šumskom
igralištu**
Vidi poglavlje 8.5



Video 7:
**Deca u
kretanju**
Vidi poglavlje 8.5

8.4 Primeri i zadaci za studente

Vežba u parovima

Razmislite o situacijama kada radite sa roditeljima ili starateljima. Ovo može biti:

- nesporazum između vas i roditelja/staratelja;
- lično iskustvo iz komunikacije sa roditeljima/starateljima.

Podelite svoje iskustvo sa kolegama. Razgovarajte zajedno o vašim ličnim „receptima“ za uspešnu komunikaciju sa roditeljima ili starateljima.

Napravite svoju ličnu listu „korak-po-korak“

Prođite kroz kontrolnu listu ideja za premošćavanje jaza između porodice i vrtića/škole. Izaberite jedan fokus za svaku dimenziju (npr. kontekst – Pitajte dete koje igre zna i igra kod kuće ili kako provodi slobodno vreme). Napravite svoju ličnu kontrolnu listu sa jednim do dva fokusa za svaku dimenziju. Za vašu sledeću pedagošku praksu, pokušajte da se fokusirate na ove stavke i označite ih ako ste ih uradili/probali. To možete da uradite korak po korak, a zatim napravite listu sa novim fokusima.

Različite forme igre

Na primer, pogledajte različite forme igre. Razmislite o primerima koje bi roditelji mogli lako prilagoditi svojoj deci kod kuće.

Funkcionalna motorička igra:

<https://spielenplus.webflow.io/english#Children-in-Motion>

Simbolička igra:

<https://spielenplus.webflow.io/english#Seeing-the-World-with-Childrens-Eyes>

Igra uloga:

<https://spielenplus.webflow.io/english#Circus-Play-Project>

Konstruktivna igra:

<https://spielenplus.webflow.io/english#Kinder-planen-und-konstruieren>

Pronađite video zapise i opise za sve vrste igara u poglavlju 7.1.

8.5 Video

Za decu uzrasta od 4 do 8 godina, razvojno orijentisano učenje je način na koji deca mogu sama da otkriju kako mogu da se igraju i uče u svom svetu. Projekat „Play Plus“, Švajcarska, se fokusira na ovu starosnu grupu i ima za cilj da pokaže važnost i značaj igre kao važnog oblika učenja – u vrtiću, školi, kod kuće i u slobodno vreme. Sledeći video snimci su posebno osmišljeni za roditelje i mogu se koristiti za slobodno vreme ili razgovor o igri kod kuće, u školi i/ili na roditeljskim sastancima.



Video 1:

Građenje sa kockama, LEGO® i magnetima

Nestrukturirani materijali i igračke mogu imati više funkcija. Kroz igru deca mogu razviti organizacione veštine, kognitivne veštine i mnoge druge životne veštine.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Bauen-mit-Kl-tzenLego-Co>



Building with Blocks, LEGO® and Magnets

<https://www.spielenplus.ch/english#Building-with-Blocks-Legoand-Magnets>



Video 2:

Igranje sa decom

Funkcionalna igra je odličan način da se odrasli druže sa decom. Možete podstaći decu da istražuju i eksperimentišu sa različitim predmetima i igračkama, i pružiti im priliku da razviju fine motoričke veštine, kognitivne sposobnosti i društvene veštine.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Kinder-im-Spielbegleiten>



Playing Along with Children

<https://www.spielenplus.ch/english#Playing-Along-With-Children>



Video 3:***Čekići, testere i lepak***

Igra je vodeći oblik učenja kod dece uzrasta od 4 do 8 godina. Praćenje dece dok se igraju pomaže vam da doprete do njih i unapredite učenje sa visokim stepenom pozitivnih emocija i motivacije.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#H-mmern-S-genund-Kleben>

***Hammers, Saws and Glue***

<https://www.spielenplus.ch/english#Hammers-Saws-and-Glue>

**Video 4:*****Projekat: igrati se Cirkusa***

Igra uloga podrazumeva da deca preuzimaju različite uloge i grade različita scenarija. Na primer, „pretvaraju se“ da su roditelj ili superheroj. Deca uče da razumeju različite perspektive i razvijaju empatiju prema drugima. Oni takođe razvijaju društvene veštine kao što su komunikacija, saradnja i rešavanje problema.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Spielprojekt-Zirkus>

Circus Play Project

<https://www.spielenplus.ch/english#Circus-Play-Project>

**Video 5:*****Učenje jezika kroz igru***


Zajedničkom igrom deca razvijaju svoje jezičke veštine na prirodan način. Oni saraduju, komuniciraju i organizuju svoju igru zajedno, kao grupa.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Sprachen-lernen-imSpiel>

Learning Language at Play

<https://www.spielenplus.ch/english#Learning-Language-at-Play>



 **Video 6:**

Avantura na šumskom igralištu


Dokazano je da igra napolju jača fizičko, mentalno, emocionalno i intelektualno zdravlje i pomaže deci da razviju nekoliko važnih veština za život, kao što su radoznalost, kreativnost i kritičko mišljenje.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Abenteuer-SpielplatzWald>

Forest Playground Adventure

<https://www.spielenplus.ch/english#Forest-Playground-Adventure>



 **Video 7:**

Deca u kretanju

Stručnjaci često nazivaju funkcionalnu igru „prvom igrom“, jer ona karakteriše kako mala deca prvo počinju da istražuju sve stvari oko sebe i njihove funkcije. Deca uče da imaju kontrolu nad svojim telima i objektima i mogu da deluju na te objekte. Skaču u lokvama, eksperimentišu sa vodom ili kreativno plešu.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Kinder-in-Bewegung>

Children in Motion

<https://www.spielenplus.ch/english#Children-in-Motion>



 **Video 8:**

Gledanje sveta očima deteta

Simbolička igra uključuje upotrebu simbola za predstavljanje situacija ili predmeta iz stvarnog života. Deca uče da koriste svoju maštu i kreativnost za kreiranje novih scenarija i ideja. Na primer, kartonska kutija može da se koristi kao automobil, ili drveni štap može da predstavlja telefon.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Die-Welt-mitKinderaugen-sehen>

Seeing the World through a Child's Eyes

<https://www.spielenplus.ch/english#Seeing-the-World-with-Children-s-Eyes>



 Video 9:**Deca planiraju i grade**

U konstruktivnoj igri deca koriste predmete da bi stvorili nešto novo. Na primer, gradnja blokovima ili crtanje crteža. Deca uče da planiraju i organizuju svoje ideje, razvijaju finu motoriku i stiču znanja kroz eksperimentisanje.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Kinder-planen-undkonstruieren>

Children Plan and Build

<https://www.spielenplus.ch/english#Kinder-planen-und-konstruieren>

 Video 10:**Istraživanje okoline kroz igru**

Igrajući se deca uče da izražavaju želje i uočavaju potrebe drugih: Šta je dobro za mene? Šta drugima treba? Bez znanja, deca uče veštine koje su važne za snalaženje u svakodnevnom životu.

<https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Lebenswelten-spielerisch-erkunden>

Playfully Exploring Surroundings

<https://www.spielenplus.ch/english#Lebenswelten-spielerisch-erkunden>



8.6 Reference

- Center of the Developing Child, Harvard University (2022). Play in Early Childhood: The Role of Play in Any Setting. Online Play in Early Childhood: The Role of Play in Any Setting (harvard.edu)
- Gollob, R., Lazić, S. (2021a). Growing up in a Democratic Family. A manual for parents with sections on ages 6 – 10 and 11 – 14. Belgrade: Council of Europe.
- Link: <https://rm.coe.int/hf27-growing-up-democratic-familyeng/1680a41610> (Accessed: 13/09/2023)
- Gollob, R., Lazić, S. (2021b). Living in a Democratic Family. A manual for parents of adolescents age 15 to 19. Belgrade: Council of Europe.
- Link: <https://rm.coe.int/hf27-living-democratic-family-eng/1680a41644> (Accessed: 13/09/2023)
- Greenberg, L. S. (2002). Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings. American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/10447-000> (Accessed: 13/09/2023)
- Habermann, K. (2020). Die kindliche Entwicklung. In: Eltern-Guide Digitalkultur. Berlin, Heidelberg: Springer. HYPERLINK https://doi.org/10.1007/978-3-662-61370-2_1%20 (Accessed: 13/09/2023)
- Hattie, John und Klaus Zierer (2020). Visible Learning: Auf den Punkt gebracht. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lazić, S. (2011). Značaj televizijskog obrazovnog programa za profesionalni razvoj nastavnika osnovne škole (unpublished Doctoral dissertation). Novi Sad: Filozofski fakultet UNS.
- Lieger, C. & Weidinger, W. (Eds.) (2021): Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung. Bern: hep.
- Lieger, C. & Weidinger, W., Ganz, K. & Geiger, N. (2021). Spielen Plus. Website: HYPERLINK <http://www.spielenplus.ch> www.spielenplus.ch
- Montie, Jeanne; Jill Claxton und Shannon Lockhart. (2007). A Multinational Study Supports Child-Initiated Learning: Using the findings in your Classroom. YC Young Children, 62/6, pp. 22 – 26.
- Parke, R.D. & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, R.M. Lerner & N. Eisenberg (Hrsg.). Social, emotional, and personality development. 6. Auflage. Handbook of child psychology, (Bd. 3. S. 429 – 504). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Porodica (2003). Available at: <http://www.znanje.org/psihologija/03s01/pravadjeteta1.htm> (Accessed: 13/09/2023)177
- Siegler, R. , Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Ausgabe. 4. Auflage. Berlin: Springer.
- Velišek-Braško O. (2015). Inkluzivna pedagogija [Inclusive pedagogy]. Novi Sad: Graphic i OPEP

Weidinger, W., Marruncheddu, S., Holzwarth, P. (2016). FACE 1. Improve your self-esteem and play together. Zurich: Zurich University of Teacher Education, Centre IPE. Link: <https://ipe-textbooks.phzh.ch/de/english/> (Accessed: 13/09/2023)

Woolfolk, A. (2010): Educational Psychology. Eleventh Edition. New Jersey: Pearson.



FOTOGRAFIJA stock.adobe.com

ZAHVALJUJEMO SE:

Srbija

<i>Predškolska ustanova</i>	<i>Vrtić</i>	<i>Vaspitači</i>
PU "Radosno detinjstvo" Novi Sad	"Kalimero"	Tanja Rajačić
	"Veverica"	Snežana Bogdanović
	"Novosađanke"	Olivera Kulešević
	"Zlatokosa"	Nedeljka Leš

Severna Makedonija

<i>Vrtić</i>	<i>Direktor vrtića</i>	<i>Vaspitači</i>
„Orce Nikolov“	Nadica Girovska	Nade Dimitrievska
„Spirit“	Sonja Čalovska	Aleksandar Shalev
„Kočo Racin“	Gabriela Alabasovska	Marjana Girazova