



Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Ирена Голубовић-Илић
Емина Копас-Вукашиновић

ДЕЧИЈА ИГРА И УПОЗНАВАЊЕ ОКОЛИНЕ



Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција
МОНОГРАФИЈЕ

Ирена Голубовић-Илић
Емина Копас-Вукашиновић

ДЕЧИЈА ИГРА И УПОЗНАВАЊЕ ОКОЛИНЕ



Јагодина
2023

Издавач
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

За издавача
Проф. др Виолета Јовановић

Уредник
Проф. др Оливера Цекић-Јовановић

Рецензенти
Проф. др Снежана Маринковић
Доц. др Ана Спасић-Стошић
Доц. др Ненад Стевановић

Дизајн корица
Проф. Слободан Штетић

Технички уредник
Владан Димитријевић

Лектура и коректура
Мср Марија Ђорђевић

Штампа
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Тираж
50

ISBN 978-86-7604-226-5

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, одобрило је објављивање ове монографије одлуком број 01-4620/1 од 4. 10. 2023. године.

© Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР.....	6
1. ИГРА КАО ПРЕТПОСТАВКА ЦЕЛОВИТОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ РАНИХ УЗРАСТА (Емина М. Копас-Вукашиновић)	9
2. ЗНАЧАЈ СИСТЕМА ДЕЧИЈИХ ИГАРА ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ ОКОЛИНЕ И РАЗВОЈ УКУПНИХ ПОТЕНЦИЈАЛА ДЕЦЕ РАНИХ УЗРАСТА (Емина М. Копас-Вукашиновић)	20
3. ПРИРОДНИ И ДРУШТВЕНИ САДРЖАЈИ КОЈИМА ОВЛАДАВАЈУ ДЕЦА РАНИХ УЗРАСТА (Ирена Б. Голубовић-Илић)	31
4. ЗНАЧАЈ УПОЗНАВАЊА ДЕЦЕ СА СВЕТОМ КОЈИ ИХ ОКРУЖУЈЕ (Ирена Б. Голубовић-Илић)	42
5. ИСТРАЖИВАЊЕ ОКОЛИНЕ, ИСКУСТВЕНО УЧЕЊЕ И ДЕЧИЈИ РАЗВОЈ (Емина М. Копас-Вукашиновић)	54
Значај дечијих игара и активности за развој њихових потенцијала у свим аспектима (Емина М. Копас-Вукашиновић)	59
6. КРЕИРАЊЕ ПРОСТОРНОГ ОКРУЖЕЊА (СТРУКТУРИРАЊЕ ПОДСТИЦАЈНЕ СРЕДИНЕ) (Ирена Б. Голубовић-Илић)	74
7. ИГРА КАО МОГУЋНОСТ ОСТВАРИВАЊА КОНТИНУИТЕТА У СИСТЕМУ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА (Емина М. Копас-Вукашиновић)	98
8. ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА КАО ПРЕДУСЛОВ ИСТРАЖИВАЊА ОКОЛИНЕ (Ирена Б. Голубовић-Илић)	110

9. АНГАЖОВАЊЕ РОДИТЕЉА У ПРИПРЕМАЊУ, ОРГАНИЗАЦИЈИ И РЕАЛИЗАЦИЈИ ИГАРА И ИСТРАЖИВАЧКИХ АКТИВНОСТИ (Ирена Б. Голубовић-Илић)	125
10. ОБЛИЦИ САРАДЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ЛОКАЛНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ У ФУНКЦИЈИ ДОБРОБИТИ ДЕТЕТА (Ирена Б. Голубовић-Илић)	140
ПРИЛОЗИ: Примери ситуационог учења о непосредном окружењу (примери добре праксе) (Ирена Б. Голубовић-Илић)	152
БЕЛЕШКА О АУТОРИМА	167

Нашој драгој деци, Клари, Ивану, Александри и Михајлу, који су играјући се одрасли и којима желимо да иду увек препознају као основни модел учења.

ПРЕДГОВОР¹

На основу научно проверених и потврђених чињеница да је игра основна активност деце раних узраста (од рођења до поласка у школу) и да деца играјући се у околини (природној и друштвеној средини) уче о њој, јасно је да предмет истраживања којим се бавимо у овој монографији подразумева широк контекст, у којем смо покушали да сагледамо могућности и значај дечије игре за њихово учење и развој.

Ова монографија представља покушај аутора да се, комплементарним сагледавањем педагошко-методичких научних сазнања, на јединствен начин баве истраживачким проблемом којим се трага за одговорима на питања о томе како је могуће унапредити васпитно-образовни рад са децом раних узраста, а који упућује на едукативан карактер и значај дечије игре за упознавање околине.

Дечија игра и упознавање околине је монографија у којој су обједињена научна сазнања домаћих и иностраних аутора, систематизована у десет тематских целина. Аналитички се приступило одређењу *дечије игре као њезијосџавке целовишој развоја деце раних узраста*, односно развоја њихових укупних потенцијала. Када знамо да организација различитих врста и варијанти игара у предшколској установи подразумева *орјанизовани сисџем игра*, њихову примереност узрасту, могућностима и потребама деце, јасно је да истраживање околине кроз игру за дете представља посебан изазов, а истовремено и могућност за развој његових укупних потенцијала. Деца раних узраста се у игри упознају са различитим и многобројним *њриродним и друштвеним садржајима*, спонтано их спознају и овладавају њима. Док у игри искуствено уче, деца у добро организованој и подстицајној средини истражују, откривају, постављају питања, промишљају, овладавају симболима, усвајају правила и закључују. Истовремено, док су у игри у различитим улогама, док се такмиче у моторичким вештинама, решавају проблем или конструишу по сопственој замисли, деца

¹ Монографија представља резултат истраживања које финансира Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-47/2023-01/200140).

развијају своје когнитивне и моторичке способности, радознала су и иницијативна, размењују искуства и сарађују, култивишу своје емоције, уче се да поштују правила, спознају сопствено ЈА и испољавају свој креативни потенцијал. Након ових констатација о *развоју укућних дечијих поштенција* у свим аспектима и о *остваривању њихове добробити*, следи разматрање питања *креирања њиховог окружења* у којем дете учи и развија се. Реч је о *структурирању постојеће средине за учење и развој*, у природном и друштвеном окружењу у којем се дете игра, притом не занемарујући суштинско питање о *остваривању функције предшколског васпитања и образовања* која упућује на припрему деце за наступајуће периоде, од којих је први период када из дечијег вртића прелазе у основну школу. Полазећи од научних спознаја о едукативном карактеру дечије игре, било је значајно размотрити улогу дечије игре у *остваривању континуитета у систему предшколској и основношколској васпитања и образовања*. Сви до сада наведени садржаји монографије представљају значајно полазиште за даље разматрање питања о *професионалним компетенцијама васпитача*, које су значајан предуслов организације истраживачких активности деце у околини. На ово питање се надовезују садржаји о *значају и могућностима ангажовања родитеља* у припремању, организацији и реализацији игара и истраживачких активности у отвореном систему предшколског васпитања и образовања. Последње поглавље упућује читаоца на значај и могућности реализације различитих облика *сарадње предшколске установе и локалне заједнице*, у функцији остваривања добробити за децу раних узраста. У прилозима су, као примери добре праксе, представљени примери ситуационог и искуственог учења о непосредном окружењу.

Монографија представља покушај аутора да, у контексту педагошких и методичких спознаја, јасно представе и повежу научно заснована теоријска знања и претпоставке о значају дечије игре за упознавање околине са могућностима њихове примене у пракси. Према скромном уверењу аутора, ова научна публикација може бити значајно полазиште за будућа, нова научна сагледавања истраживачких питања о дечијој игри и упознавању околине. Истовремено, прожимањем научно доказаних теоријских и проверених практичних спознаја, монографија може бити од користи васпитачима и другим стручним лицима у предшколској установи, у циљу даљег усавршавања њихових професионалних педагошких и методичких компетенција за рад са децом. За родитеље деце раних узраста она може бити добар изазов за нове спознаје о значају игре за дечији развој и учење. У односу на педагошки захтев и потребу остваривања континуитета у систему предшколског и школског васпитања и образовања, као и у односу на научно засновану чињеницу да деца уче кроз игру,

ова монографија може послужити и учитељима у основним школама за организацију наставних активности кроз игру. Њен посебан значај можемо сагледати у контексту припреме студената, будућих васпитача у предшколским установама и учитеља, за квалитетан и професионалан рад са децом у дечијим вртићима и основној школи.

На крају овог предговора желимо да нагласимо да за идеје и реализацију наведених примера добре праксе дугујемо захвалност студентима Факултета педагошких наука у Јагодини Јелени Никодијевић, Александри Ђорђевић, Марти Пантић и Николини Јанковић.

Аутори

ИГРА КАО ПРЕТПОСТАВКА ЦЕЛОВИТОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ РАНИХ УЗРАСТА

*Веома је велика њојојаноси ијара. Царсија и устројсија
несијају, ијре осијају, са исиим њравилима, а њонекад и са исиим њаправама.*

Роже Кајоа

Свима који се у својим научним и стручним активностима и радовима баве развојем и васпитањем деце раних узраста (од рођења до поласка у школу) знана је констатација да све што се у овом узрасту пропусти у развоју, нпр. када је реч о развоју дечијих потенцијала и просоцијалних вредности, култивисању њихових емоција, усвајању навика и правила понашања и осамостаљивању, касније се тешко може надокнадити, или се уопште не може надоместити. Појам *криични ѡериод* подразумева да се у раним узрастима, до полака у школу, мора водити рачуна о укупним дечијим потенцијалима, те да је неопходно подстицање и усмеравање дечијег развоја.

Предшколски период, од рођења до поласка деце у школу, подразумева изузетно буран период дечијег развоја, који је пун непознаница и изазова за дете. По природи *радознало, оно је сијремно да исијражује и икусивено учи, ѡдсиичано унуијрашњом моиивацијом за соисивено ѡнашање, деловање и развој*. Током одрастања, деца су посвећена учењу и сазнавању, спознаји себе и сопствених потенцијала, али истовремено и спознаји свог окружења. Док истражују своју околину, она истражују и проверавају сопствене могућности, у интеракцији са другом децом и одраслима испробавају различите могућности и начине решавања проблема и тиме активно, на јединствен начин, обликују своје учење (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2007). Унутрашњи покретачи дечијег развоја (биолошке и психолошке неравнотеже у организму, сазревање, развијене нове способности) одређују активност детета, која не мора бити и често није подстицана утицајима из спољне средине. Пријемчивост детета за оно што је ново, непознато, у једном тренутку недокучиво за њега, а истовремено и изазовно, подстиче његову иницијативност и интеракцију

са окружењем (Каменов, 1999). У игри, која подразумева слободу и спонтаност дечијег израза, оно постаје активан чинилац сопственог развоја.

Играјући се, дете стиче нова, све бројнија и разноврснија искуства. Та прва искуства и постигнућа у раним узрастима су неупоредиво значајнија за дечији развој од оних која стичу на старијим узрастима, јер подразумевају период у којем *дејше овладава сисџемом симбола и љравила који одређују њихова каснија љосџићнућа*, а она подразумевају надоградњу већ усвојених поменутих симбола и правила. Ова констатација потврђује специфичност раног учења деце, које се битно разликује од учења одраслих. Смислено је да стечена искуства у овом периоду помажу детету да лакше и брже усваја нова искуства, која надограђује на постојећа, усложњава и конкретизује у систем стечених личних (касније и колективних) искустава.

Игра деце раних узрастџа љодсџиче и куљџивише развој укуљних дечијџх љоџенцијала, у односу на њихове склоности и интересовања за различите врсте активности (телесне, перцептивне, здравствено-хигијенске, друштвене, афективне, еколошке, откривачке, логичке, практичне, говорне, драмске, ликовне, музичке, плесне и друге). Поменуте активности одређују дечији развој у свим аспектима, у оквиру којих се конкретизују задаци за установу и васпитача, све у циљу подстицања испољавања дечијих диспозиција и њиховог развијања (склоности за развој способности) (Шематски приказ 1).



Шематски приказ 1. Дечија игра као подстицај за испољавање дечијих потенцијала у свим развојним аспектима

Без обзира да ли је реч о развоју интелектуалних способности или способности за кретање, развоју социјалних вештина или способности моралног расуђивања, контроли начина испољавања емоција или спремности за испољавање дечијих креативних потенцијала, различите врсте и варијанте игара у раним узрастима доприносе дечијем развоју у помнутим аспектима. Сложеност оваквих комплементарних утицаја игре на дечији развој потврђује и њен значај.

Када је реч о физичком развоју предшколског детета, неспорно је да је једна од основних дечијих потреба *попотреба за покретом, који поодстиче целокупни дечији развој и кроз који деца искусљено уче*. Није случајно да су у свим предшколским програмима, од оснивања првих предшколских установа у Србији до данас, циљне оријентације усмерене на физички развој предшколског детета и достизање његове физичке зрелости (и спремности) за полазак у школу. Притом, значај физичког развоја деце до поласка у школу не подразумева само развој њихових способности за кретање, увежбавање основних покрета, усавршавање општих и специфичних способности за кретање, све у циљу јачања дечијег здравља, њиховог правилног раста и развоја. Значај физичког развоја предшколског детета је сагледан и у контексту његовог искусљеног учења покретом, усавршавања његових функција чулних органа и развоја интелектуалних способности, естетског уобличавања покрета и развоја позитивних вољно-карактерних особина личности, осамостаљивања и јачања самопоуздања, прилагодљивости и прихваћености у групи (Kamenov, 1999).

У чланку „Прилог историји предшколског васпитања у Војводини”, који је 1971. године у часопису *Предшколско геће* објавила Милена Вучетић, наведено је да је *Уредбом о српским вероисповедним забавишћима* (1890) утврђен циљ забавишта „да помаже дечије васпитање пре школског доба, да развија дечије тело, чула и дух и да их припреми за наставу у основној школи. Овакав циљ је могуће остварити кроз игру, рад, посматрање различитих предмета и слика, разговор о њима, причање, певање и радове у врту” (Vučetić, према: Kopas-Vukašinović, 2010: 22). Значај физичког развоја предшколског детета, као и његова комплементарност у односу на остале аспекте дечијег развоја, препознатљиви су и у предшколским програмима који су у наредним годинама настајали у Србији, све до савремених предшколских програма. Њихове циљне оријентације су подразумевале правилан телесни развој детета, бригу о здрављу деце и челичење њиховог организма, правилан физички развој и васпитање, до данас актуелних програмских циљева који подразумевају подршку персоналној добробити детета (развијање моторичких способности и вештина, дечије самосталности, креативног изражавања

и уобличавања сопствених доживљаја (Kopas-Vukašinović, 2010; *Основе програма...*, 2018).

У добро организованим различитим врстама и варијантама дечијих *покрећних игра*, које су одређене узрасним и индивидуалним могућностима деце, подстиче се њихов физички развој (развој крупне и ситне моторике, координације око–рука–нога, брзине, издржљивости, спретности...), све у циљу развоја здравог детета, физички спремног за поллак у школу. Међутим, било би неосновано сагледавати значај покретних игра само у односу на физички развој предшколског детета. Чињеница је да се добро организованим покретним играма (тематским, такмичарским, спортским) пре свега подстиче развој дечијих физичких потенцијала и моторичких способности. Такође, у оваквим активностима деце истовремено се подстиче развој њихових когнитивних потенцијала (нпр. памћење правила игре и редоследа активности), социјалних вредности (нпр. успешна социјална комуникација и кооперативност), способности емоционалног везивања, стваралачког изражавања покретом, истрајности, иницијативности и одговорности. Јасно је да покретне игре доприносе развоју укупних дечијих потенцијала, у односу на све поменуте аспекте дечијег развоја.

У истом контексту треба посматрати и остале врсте и варијанте дечијих игра. Јасно је да су *дидактичке игре* првенствено значајне за развој дечијих когнитивних потенцијала и способности (опажања, памћења, закључивања, увиђања, класификовања, логичког повезивања и др.), али су ништа мање значајне и за развој осталих дечијих потенцијала (манипулација ситним предметима, контрола сопствених емоција, договарање о поштовању или мењању правила у игри, развој правичности, креативно уобличавање сопствених сазнања, развој говора), што свакако упућује на развој дечијих потенцијала у сфери когнитивног, физичког, моралног, социоемоционалног и креативног аспекта дечијег развоја.

На сличан начин можемо сагледати значај *игра машина или улога*. Чињеница је да ове игре доприносе развоју дечијих креативних потенцијала и способности замишљања, али истовремено унапређују и способност менталног (симболичког) представљања нечега што не подразумева тренутно чулно искуство детета. Без обзира да ли је реч о играма улога на теме из свакодневног живота или романтичарско-херојске теме или играма драматизације, игре улога доприносе развоју дечије комуникације и друштвености, контроли дечијих емоција и развијању емоционале стабилности деце, усвајању уметничког начина изражавања доживљеног, увежбавању покрета (Kamenov, 1997).

Не треба занемарити значај *конструкторских игара и активности* за свеукупни дечији развој. Без обзира да ли је реч о полуструктурираним материјалима (блоковима, коцкама и сл.), архитектуралним или утилитарним конструкцијама, осим креативног изражавања и стварања у овим играма могуће је сагледати развој дечијих моторичких способности (спретност, брзина, координација), когнитивних способности (учавања, повезивања, комбиновања, памћења, закључивања), социјалних вештина (договарања), способности контроле сопственог понашања, самосталности, стрпљивости и др.

На основу изнетих констатација о значају различитих игара за развој укупних дечијих потенцијала, евидентно је да свака од поменутих врста игара подстиче развој деце раних узраста у свим аспектима (Шематски приказ 2). Партиципација деце у различитим врстама и варијантама дечијих игара, смењивање игара и ангажовање деце у њима према личним потребама и интересовањима, могућност и спремност деце за експлорацију, комбинаторичку флексибилност и реконструкцију у игри, њихово упознавање околине и деловање на околину путем игре, указују на вишезначне функције дечије игре, које доприносе развоју поменутих укупних дечијих потенцијала. У игри се подстиче и препознаје ефикасност у дечијим активностима, јер деца развијају и испољавају радозналост, такмичарски дух и жељу за успехом. Задовољство постигнутим успехом доприноси њиховој срећи, развијању и испољавању интегративних емоција (задовољство, радост, осећај сигурности...), као и даљем подстицању интринзичне мотивације детета у игри. Када знамо да је основна карактеристика дечије игре слобода и да спонтаност детета у игри упућује на изостајање принуде, различите врсте и варијанте игара које нудимо деци јачају њихова интересовања за такве активности и садржаје.

Јасно је да различите врсте игара интензивније подстичу дечији развој у једном аспект, али у њима нису занемарени остали развојни аспекти. На пример, дидактичке игре (стоним штампаним материјалима, предметима, речима и гестовима) значајно подстичу развој дечијих когнитивних потенцијала. Међутим, мада је у овим играма акценат на развијању дечијих способности, опажања, памћења, препознавања, повезивања, писања, логичког закључивања и сл., у овим играма се не занемарује развој и других дечијих потенцијала, нпр. способности изражавања сопствених емоција и препознавања емоција друге деце у групи вршњака, затим способности сарадње, договарања и поделе задужења, као и развијање ситне моторике. Ако је у питању штафетна покретна игра, фокус је на развијању основних покрета (трчање, скакање, прескакање, провлачење, пузање...) и моторичких способности (брзина, окретност, прецизност,



Шематски приказ 2. Врсте игара као претпоставка за развој укупних дечијих потенцијала

снага, гipкост, координација, равнотежа...). Међутим, покретне игре су значајне и за развијање иницијативности, сарадње и дечијег самопоуздања, култивисање дечијих емоција, за развијање организационих вештина, подстицање конструктивне сарадње међу децом.

Зато је значајна улога васпитача да организују активности са децом комбиновањем различитих врста и варијанти дечијих игара, примерених узрасту, могућностима и интересовањима деце. Тиме доприносе остваривању циљева предшколског васпитања и образовања, у контексту остваривања персоналне, делатне и социјалне добробити за децу, које су одређене актуелним предшколским програмом у Р. Србији (*Основе програма...*, 2018).

Чињеница је да се поменути аспекти дечијег развоја могу и морају посматрати комплементарно, чиме се доприноси остваривању општер циља предшколског васпитања и образовања, развоју укупних дечијих потенцијала.

Организација различитих активности и дечијих игара подразумева и њихово интегрисање, у добро структурираној и за дете подстицајној средини. На тај начин васпитачи у предшколским установама доприносе реализацији програмских циљева и задатака, у контексту остваривања основних начела васпитно-образовног рада са децом раних ураста. Изнете констатације о значају различитих врста игара за дечији развој у свим аспектима потврђују значај и могућност остваривања *начела целовитости и интеграције*. Теоријско одређење овог начела упућује на јединство и међузависност свих аспеката дечије личности (физичког, интелектуалног, емоционалног, социјалног, вољног, стваралачког и др.), чиме се доприноси хармоничном дечијем развоју (Каменов, 1995). Ове констатације потврђују и остваривање *начела оријентације ка ојшћим циљевима*, од развоја укупних дечијих капацитета, способности и вредности, до подршке добробити деце, развоја њихових диспозиција за целоживотно учење и постављања темеља за развијање образовних компетенција (*Правилник о Ојшћим основама...*, 2006; *Основе пројрама...*, 2018).

Такође, значај игре за свеукупни дечији развој упућује на остваривање *начела пошћовања и култивисања дечије ијре*, односно *доминације ијара и ијровних пошћујака* (Каменов, 1995; *Правилник о Ојшћим основама...*, 2006) као основне, водеће активности деце раних узраста. Међусобна одређеност дечије игре и дечијег развоја поразумева да дечија игра подстиче дечији развој, али истовремено избор и учешће детета у игри су значајно одређени дечијим развојем. Слобода, добровољност, самосталност и спонтаност детета у игри доприносе остваривању његових потреба за експлорацијом, сазнавањем и стваралачким изражавањем.

Дете у игри испољава и задовољава своју радозналост и иницијативност, искуствено и узгредно учи и развија се у социјалном контексту, а његово учешће у активностима одређено је узрасним и индивидуалним могућностима, што подразумева и остваривање *начела активности и живовности, социјалне интеграције и пошћеној осамостаљивања* деце.

Интегрисани приступ у организацији васпитно-образовног рада у предшколској установи одређује специфичне улоге и за децу и за васпитаче, у контексту заједничког развијања реалног предшколског програма. Намеће се питање да ли су отворени и интегрисани приступ и заједничко развијање програма, као одреднице савременог концепта организације рада у предшколским установама, дијаметрално супротни тзв.

традиционалном концепту или је реч само о новим језичким конструкцијама и препознавању свевремених одредница наших предшколских програма. На пример, јасно је да се реални програм развија у реалном контексту васпитно-образовне праксе, заједничким деловањем предшколске установе, родитеља и локалне заједнице (Pavlović-Breneselović i sar., 2022). Ово јесте и јасна одредница актуелних *Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа* (2018) и она подразумева да реални програм треба да одражава стварна дешавања у дечијем вртићу, која представљају полазишта васпитања и образовања деце, у складу са теоријским претпоставкама о деци и вртићу и у том контексту изведеним циљевима васпитања и образовања (Pavlović-Breneselović i sar., 2022). Међутим, у претходним програмским основама (*Правилник о Ошћим основама...*, 2006) такође се у реализацији програма полази с једне стране од узраста, потреба и могућности деце, родитеља и локалне заједнице, а са друге стране од свеукупних могућности предшколске установе. Реализација овог предшколског програма подразумева континуирани и динамичан процес планирања и програмирања, уз стално унапређивање и модификовање рада васпитача и деце, праћено евидентним новим развојним дечијим постигнућима, потребама и променама услова у којима се реализују активности са децом (*Правилник о Ошћим основама...*, 2006). Како год тумачили одреднице поменутих предшколских програма, сложићемо се у констатацији да игра јесте основна активност предшколског детета, претпоставка развоја његових укупних потенцијала и околности развоја реалног програма.

О значају игре за дечији развој писали су многи аутори и сви су се сложили у констатацијама да у игри дете задовољава своје потребе, развија и усложњава бројне потенцијале, способности и компетенције, стиче вештине и навике, подстиче и култивише своју иницијативност, сарадњу, стваралаштво и квалитетну комуникацију са вршњацима, учи се самосталности и истрајности, усмеравању и одржавању пажње, ефикасније узгредно и искуствено учи, трансформише различите обрасце свог понашања, култивише своје емоције и препознаје емоције других особа (Bjelica, Krivokapić, 2011; Jovičić, 2019; Kopas-Vukašinović, 2006; Mahmutović, 2013; Mrkalj, 2016). Међутим, намеће се питање колико и како тече развој укупних потенцијала детета његовим преласком из дечијег вртића у школу, односно питања која упућују на могућности организације наставних активности кроз игру, чиме је могуће значајно допринети остваривању континуитета у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања. Континуитет у поменутих системима подразумева претпоставке и могућности развоја дечијих потенцијала и квалитета на

старијем (школском) узрасту, а чије је формирање започето у етапи ранијег узраста. Очигледно је да добра и системска повезаност поменутих ступњева система подразумева бољу припрему детета за наредне перипетје развоја. У супротном, дисконтинуитет у систему институционалног предшколског и школског васпитања и образовања може у великој мери отежати детету прелазак из дечијег вртића у школу, јер у том случају остаје јединство васпитних утицаја на дечији развој, а такође и усклађеност (јединствено деловање) свих чинилаца који одређују дечије учење и развој (дечијег вртића, школе и породице). Ове констатације нас упућују на промишљања о едукативном карактеру дечије игре и могућностима организације наставних активности кроз игру, чиме се доприноси остваривању поменутог континуитета у систему институционалног предшколског и школског васпитања и образовања. Такође представљају значајно полазиште за поглавље које следи, о значају и могућностима дечије игре за остваривање поменутог континуитета.

Коришћена литература

Bjelica, D., Krivokapić, D. (2011). *Teorija igre*. Nikšić: Univerzitet Crne Gore, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje.

Breneselović-Pavlović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović, M., Sjeničić, G. (2022). *Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece – razvijanje realnog programa u skladu sa Osnovama programa PVO – „Godine uzleta”*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Jovičić, N. (2019). Dečja igra i razvoj stvaralačkih sposobnosti darovitih. U: G. Gojkov (ur.), *Zbornik: Viša škola za obrazovanje vaspitača*, br. 24 (153–164), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. Preuzeto: 25. 9. 2022. sa: <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdavanja/24%20Okrugli%20sto/default.htm>.

Kamenov, E. (1995). *Model Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta; Kikinda: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Kamenov, E. (1997). *Metodika II deo: Metodika uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača.

Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija, Knjiga druga*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38, 1, 174–189.

Kopas-Vukašinović, E. (2010). *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.

Mahmutović, A. (2013). Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta, *Metodički obzori*, No. 18, 21–33. Preuzeto 7. 1. 2023. sa: <https://hrcak.srce.hr/file/169149>.

Mrkalj, Z. (2016). Uloga igre u razvoju kulture usmenog izražavanja dece predškolskog uzrasta. U: Kopas-Vukašinović, E. i Stojanović, B. (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem* (39–51).

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Preuzeto 7. 1. 2023. sa: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa (2006). Beograd: Prosvetni pregled.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. Зашто се игра деце раних узраста одређује као њихова основна активност?
2. На који начин се у дечијој игри обједињују сви аспекти дечијег развоја, као исходи игровних активности?
3. Како објашњавамо чињеницу да је игра покретач латентне енергије предшколског детета?
4. Којим аргументима можемо потврдити експлоративни карактер дечије игре?
5. Како објаснити констатацију Ж. Пијажеа да *док се игра дете мисли и сазнаје, али се и мислећи игра*?
6. Шта потврђује констатацију да је искуствено учење детета у игри значајно полазиште за развој његових укупних потенцијала?
7. Зашто је игра специфичан начин учења деце предшколског узраста?
8. Како можемо објаснити научно сазнање да дете упознаје околину и делује на њу кроз игру?
9. Која научна сазнања указују на интегративну функцију (улогу) дечије игре?
10. Како објашњавамо чињеницу да у игри препознајемо *експлозију дечијих активности*?

2. ЗНАЧАЈ СИСТЕМА ДЕЧИЈИХ ИГАРА ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ ОКОЛИНЕ И РАЗВОЈ УКУПНИХ ПОТЕНЦИЈАЛА ДЕЦЕ РАНИХ УЗРАСТА

*Дечије игре нису само игре, него их треба смайтрајти
озбиљном дечијом гелайношћу.*

Мишел де Монтењ

Већ смо указали на значај игре за свеукупни дечији развој, од физичког и когнитивног развоја, социоемоционалног и моралног, до развоја комуникације и стваралаштва. У педагошкој и методичкој теорији и пракси је потврђено да игра има едукативан и експлоративан карактер и да, играјући се, дете упознаје природно и друштвено окружење у којем одраста и искуствено учи. У том сложеном процесу одрастања и учења кроз игру, деца раних узраста стичу разноврсна искуства (моторичка, чулна, симболичка и иконичка), спољашњим утицајима и сопственим деловањем. Временом, њихово искуство постаје богато, разноврсно и повезујуће.

Савремена истраживања потврђују да деца раних узраста најбоље уче кроз сопствена чулна искуства те је значајно стварати подстицајну средину за активирање чула, у којој ће свако дете, сопственим деловањем, одредити границе свог развоја (Dryden, Vos, 2004; Gentry, 2010). То подразумева да су деци доступне разноврсне игровне активности (говорне, драмске, логичке, откривачке, музичке, плесне, ликовне и др.), разноврсна средства и материјали, *примерени њиховом узрасту, интересовањима и индивидуалним моћностима*. У таквом окружењу, где преовлађују полуструктурирани или неструктурирани материјали, деца ће играјући се овладавати тим материјалима, користити их у различитим ситуацијама, стечена искуства примењивати у другим играма и активностима, самим тим упознавати своје окружење и учити из тог окружења.

До поласка у школу, деца постају свесна својих искустава и њиховог значаја за нове спознаје околине у којој одрастају и о којој уче. *Играјући се у таквим окружењима, она стичу нова искуства и умења, овладавају знањима и унапређују своје функције, што подразумева значајне полазне*

основе и нове могућности за њихов даљи развој и учење. Зато је од посебног значаја да се у систему институционалног предшколског васпитања и образовања и у педагошкој пракси развија *систем дечијих игара* (и играчака), који ће са једне стране одредити њихово ангажовање у различитим врстама и варијантама игара, а са друге стране пружити могућности за *увођење могућих отежања у игре*, у ситуацијама када те игре деца узрасно и развојно превазиђу или им оне постану досадне. Ова отежања у неким ситуацијама подразумевају утврђивање нових, сложенијих правила игре (нпр. у дидактичким или покретним играма), усложњавање улоге (у играма маште или улога) или конструисање сложенијих модела са више елемената (конструкторске игре).

Систем дечијих игара подразумева њихову *примереност индивидуалним и узрасним могућностима*, али и *повезаност са евидентним, очекиваним, предстојећим развојем дечијих способности, односно укујним развојним исходима*. Подразумева се да су различите врсте, подврсте и варијанте дечијих игара структуриране у *флексибилан систем*, који *препознаје дечије могућности и интересовања*, али и *подстиже развој њихових вештина* за *уознавање околине*. Особености дечијег развоја, њихове потребе, жеље, искуства и интересовања значајна су полазишта за развијање овог система (Шематски приказ 3).



Шематски приказ 3. Одреднице система дечијих игара

Различите врсте и варијанте дечијих игара подстичу и усмеравају дечије сазнајне активности, истовремено стварају услове за укључивање деце у заједницу вршњака (и одраслих). Да би разумело своју околину (природну и друштвену), дете има потребу да буде у интеракцији с њом, при чему оно трага за новим сазнањима, проверава већ постојећа (Hohmann, Weikart, 1995) и то чини са другим особама, одраслима и вршњацима. *У иџри, деца се уче социјалној комуникацији, сјознају сојсџвени сџаџшус у џруџи вршњака, развијају џојам (слику) о себи, сџичу социјална искусџва о џоџе како их виџе и доживљавају друџа деџа, какав им је сџаџшус у џруџи и како сама себе доживљавају у односима са вршњацима*, укључивањем у заједницу и различите врсте и варијанте друштвених игара (игре маште или улога, дидактичке игре, покретне игре, конструкторске активности и др.) (Каменов, 1997). Зато је значајно да се деци нуде различите врсте игара, које представљају део поменутог система игара. То подразумева да су игре примерене дечијем узрасту, да ће деца испољити интересовања за учешће у њима, да ће оне бити подстицајне за дечији развој и учење, да ће деца која учествују у њима моћи да се договарају о правилима игре, која ће некада поједноставити, јер им нису дорасла, или усложњавати како би се интересовања за одређену игру и учешће у њој продужили. Ове могућности у систему игара одређене су његовом флексибилношћу, што подразумева спремност и иницијативност за промене правила игре и нове могућности за организацију и ток игре.

Иџрајуџи се, деџа уџознају своје еџоџије и овладавају њима. Уче се да у различитим односима са вршњацима испољавају и контролишу личне еџоџије, како позитивне (срећу, радост, задовољство, одушевљење), тако и негативне (бес, љутњу, страх, стид, стрепњу, незадовољство). У различитим ситуацијама и улогама, деца се уче да на прихватљив начин испољавају еџоџије и да их деле са другим особама, али и да схвате, поштују, цене еџоџије других и саосећају са њима (вршњацима, одраслим особама, јунацима из цртаних филмова или књижевних дела).

Дечије иџре на различитџе начине одређују и њихов физички развој, доџриносе њиховом овладавању џокреџиџа и развоју моџшоричких сџосџбносџи. Физичка активност је једна од основних људских потреба, којом се подстиче не само физички, него свеукупни развој појединца, увежбавају и усвајају основни покрети од најранијих узраста, усавршавају опште и специфичне способности за кретање. Свакодневне физичке активности деце у различитим врстама игара доприносе да деца раних узраста, од новорођенчета потпуно зависног од одраслих, стасају у покретљиво, брзо, спретно, гипко дете, физички све независније од одраслих (Каменов, 1999). Осим покретних игара (покретне игралике вежбе, тематске покретне

игре, такмичарске, спортске игре), квалитетном физичком развоју деце раних узраста доприносе и друге врсте игара, као што су игре маште или улога, у којима је дете у улози вука који бежи, пужа који пузи, мачке која скаче, поштара који трчи и слично.

Не треба занемарити, осим покретних, значај дидактичких игара (игре предметима, стоним штампаним материјалима, речима, звуцима и гестовима) и конструкторских игара (конструкције од појединачних елемената, тематске конструкције, конструисање сложенијих модела, архитектуралне конструкције) за развој физичких способности деце раних узраста, у којима дете учи да рукује различитим предметима, развија спретност, брзину и прецизност, овладава техничким вештинама и умењима. У оваквим играма дете се налази у ситуацијама у којима се за њега јавља проблем који не може решити на опажајном и мисаоном плану нити само на основу својих стечених искустава, већ је значајно да делује, рукује и постепено овладава материјалима и различитим покретима, који ће довести и до развијања ситне моторике и графомоторике, што је од посебног значаја за припрему деце за наставу почетног писања у основној школи.

Осим стварања повољних услова (хигијенски услови, правилна исхрана, услови за кретање и вежбање, постепено осамостаљивање), за оптималан раст и развој деце раних узраста и за унапређивање њиховог телесног и менталног здравља, значајно је да деца учествују у различитим врстама и варијантама игара, које доприносе развоју њихове иницијативе, сарадње и стваралаштва, чиме задовољавају и своју потребу за дружењем.

Учење и развој деце раних узраста су одређени њиховим активностима, које су инициране дечјом потребом да делују, да уче кроз сопствену акцију и реализују у почетку једноставне, а касније све сложеније идеје. *Иницијативност изражена кроз дечју акцију подразумева да дејство на конструктиван/креативан начин усвојавља контакти са средином, окружењем.* Дечија иницијативност подразумева њихову радозналост, која је једна од основних карактеристика деце раних узраста.

Индивидуални потенцијали и радозналост детета, пријемчивост за непознато, помажу му да већ између друге и треће године поскакује и скаче, да вуче играчку за собом, опонаша одрасле, прави торањ од већих коцака, црта ради забаве. Између четврте и пете године дете може да научи да вози бицикл, да плива, клиже се на леду, скија и плеше, уме да гради, конструише од малих елемената, да слаже сложеније слагалице са више ситнијих елемената, а у овом периоду његови цртежи садрже знатно више детаља (Einson, 2003, према: Kopas-Vukašinović, 2012). Једна од претпоставки квалитетног и смисленог развијања система дечијих игара подразумева да се на различитим раним узрастима деци нуде игре

и игровни материјали којима ће се подстицати поменута њихова радозналост, иницијативност и сарадња. У супротном, ако игра не задовољи дечије потребе и могућности, најчешће изостаје иницијативност, дете не испољава радозналост у активностима, самим тим дечији развој стагнира или тече линијом регресије, уместо да игра подстиче и оплемењује његов развој.

Негде до тридесетог месеца живота дете се углавном игра само, отима играчке од друге деце, одбија да дели играчку или материјал, јер још није спремно за сарадњу. Тек у трећој години се код њега развија потреба да ради (игра се) и сарађује у групи вршњака, да би ускоро, у четвртој години, оно постало свесно потреба и мишљења друге деце у групи, чиме ова сарадња добија на квалитету. У овом периоду се дете још увек учи понашању и односима у групи, да би између пете и шесте године живота уживало у групним активностима и сарадњи са вршњацима и на тај начин достигло ниво оптималне социјалне и емоционалне зрелости и готовости (спремности) за полазак у школу. Тиме оно постаје спремно за социјалну адаптацију у новој (школској) средини, за прилагођавање новонасталим променама и за даљи развој сопственог просоцијалног понашања (Hurlock, 1970; Einon, 2003).

Социјална комуникација (и сарадња) деце раних узраста јесте једна од основних људских потреба, али и способност која се одрастањем природно надограђује на дечију иницијативност, самосталност, спонтаност и радозналост. То је узраст када социјална искуства доводе до наглих промена у социјалном развоју и понашању детета. Оно учи да се прилагођава групи, жели да се дружи, да сарађује и да учествује у активностима вршњака. *Сарађујући, деће се у иври налази у различитим ситуацијама, њоложајима и односима с другом децом*. Постепено почиње да схвата улоге које у групи има. Код детета се развија осећај припадања групи, али и осећај јединствености. Осећај припадања га подстиче на чешћу и конструктивнију даљу сарадњу и комуникацију и усвајање нових облика деловања. Дете, играјући се у групи вршњака, испробава нове облике социјалног понашања, открива другачије могућности социјалне комуникације, унапређује социјалне односе и развија социјалне способности за квалитетну сарадњу са другом децом (Каменов, 1999).

Играјући се у групи деца се социјализују и уче правила понашања (спремност да се уступи играчка, чекање на ред, подела и размена материјала, толеранција, кооперативност), што јесте предуслов њихове прихваћености од вршњака и личног задовољства због заједничког деловања и стварања. У систему дечијих игара значајно је да активности које нудимо деци буду примерене њиховој потреби за социјалном комуникацијом и

да, одрастањем деце, нуде могућности усложњавања социјалних односа у групи (предлагање нових правила, договарање о промени правила игре, узајамна помоћ, подршка и охрабривање). Различите врсте и подврсте дечијих игара, структуриране у флексибилан систем, доприносе развијању и јачању социјалних вредности деце раних узраста и достизању њихове социјалне зрелости за заједничко истраживање околине, тиме и готовости/спремности за полазак у школу.

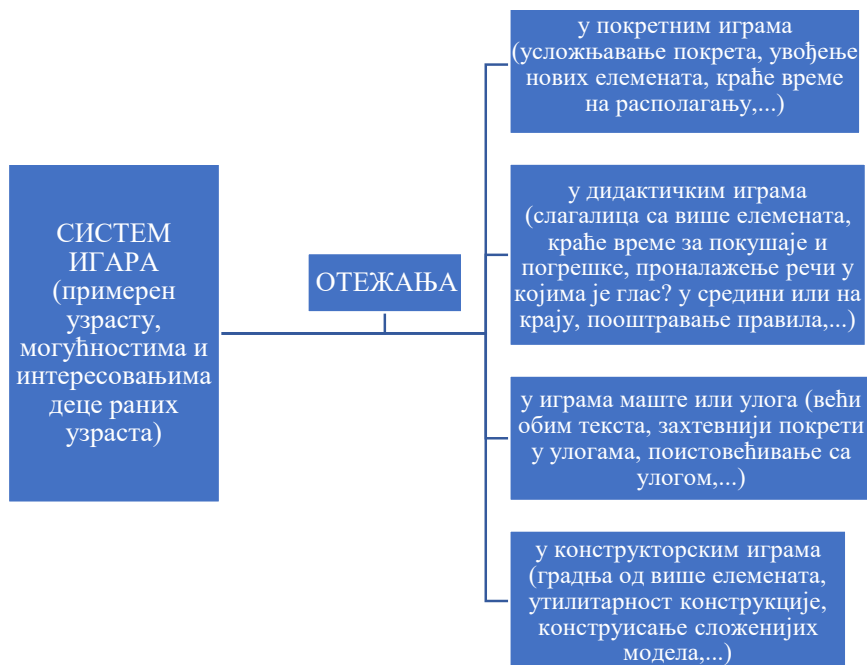
Стваралаштво се као потенцијал код сваког детета јавља од најранијег узраста, испољава се различитим интензитетом, у свим подручјима његовог живљења и деловања (говорне, драмске, плесне, ликовне, музичке, конструкторске, откривачке и друге активности). Игру је, као основну активност предшколског детета, могуће одредити као вид његове стваралачке експресије. Дете у игри истражује, увиђа, класификује, комбинује, опробава, испитује и манипулише предметима у свом окружењу, те с једне стране остварује интеракцију са околином, а с друге стране има могућност да реконструише околну стварност. У исто време, оно истражује своје способности и усложњава сопствени систем искустава и знања. Реч је о способности појединца да створи нешто ново, да развија различите стратегије у решавању проблема, произведе што већи број идеја, да испољи различите облике имагинативног понашања, да има необичне перцепције, да дође до одређених решења на неустаљен, неубичајен, само њему својствен начин. *Креативни потенцијали деце могу се посматрати у односу на садржај који је предмет његовог интересовања и деловања, у односу на производ као резултат тог деловања и у односу на процес који се дешава на нивоу мисаоних операција* (Gyilford, према: Barlow, 2000). Међутим, креативност детета не подразумева увек и креативни продукт, нити креативне способности које још нису довољно развијене. Зато се дечија креативност истражује пре свега кроз дечије делање у околини, експлорацију и упознавање окружења, кроз процес конструисања нових сазнања. Креативност деце је пре свега експресивна и ослања се на субјективну перцепцију кроз коју дете стално истражује, упознаје околину и реинтерпретира свет.

Стваралачки потенцијал предшколског детета у игри integriше дечије интелектуалне могућности, мотивацију, емоције и личне склоности. Појам стваралачког понашања код мале деце обједињује дететову иницијативу, засновану на унутрашњој мотивацији, радозналости, спонтаности и пластичности. Она се манифестује кроз акцију, ангажовање сопствених потенцијала и стицање искуства, затим кроз дететову комуникацију са светом и другим посредницима знања са којима сарађује у процесу долажења до знања, као и кроз конструкцију сазнања којом је

посматра окружење и делује. Посебност раних узраста аутори некада на симболичан начин представљају као период када „свет је моја шкољка” или „свет су друга деца”, желећи да нагласе специфичности овог бурног периода дечијег одрастања (Greenspan, 2003: 3, 8), када деца имају потребу да кроз игру истражују, проверавају, опажају, прате, повезују, закључују, замишљају, уобличавају.

На крају овог поглавља, покушаћемо шематски да представимо систем дечијих игара, са примерима који подразумевају могућа отежања у различитим врстама игара, у којима деца испољавају своје потенцијале, овладавају искуствима и знањима и истражујући околину испробавају различите могућности расположивог игровног материјала, као и сопствене могућности (Шематски приказ 6).

Треба имати на уму чињеницу да непримереност дечије игре узрастним и индивидуалним могућностима и интересовањима може децу довести у ситуацију да им таква активност постане досадна, а досада је један од основних узрока дечије недисциплине и непримерених (неприхватљивих) понашања, као што су раздражљивост, слаба концентрација и слично. С друге стране, непримереност некада подразумева увођење отежања правила која су деци неразумљива или претешка, те ће одбијати да учествују у таквим активностима (играма). Ово су основни разлози због којих одрасли (васпитачи, стручни сарадници, родитељи) морају пажљиво структурирати систем дечијих игара, водити рачуна о њиховој примерености и пажљиво уводити отежања у игре. То подразумева *добро познавање законитости и карактеристика* развоја деце раних узраста, њихових узрастних развојних специфичности, као и *јерманендно посматрање и праћење дечије развоја*, како би се благовремено уочиле промене у њиховим способностима, интересовањима, могућностима и потребама. Једино овакав рад може бити претпоставка добре организације активности са децом и функционисања система дечијих игара, који је у односу на дате одреднице променљив и развијајући.



Шематски приказ 4. Отежања у систему игара

Коришћена литература

Barlow, C. M. (2000). *Guilford's Structure of the Intellect*. Retrieved June, 2023 from <http://www.cocreativity.com/handouts/guilford>.

Dryden, G. & Vos, J. (2004). *Revolucija u učenju: kako promeniti način na koji svet uči*. Beograd: Timgraf.

Einon, D. (2003). *Rano učenje*. Novi Sad: Zmaj.

Gentry, J. R. (2010). *Raising Confident Readers: how to Teach Your Child to Read and Write – from Baby to Age Seven*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

Greenspan, S. I. (2003). *Vještine igrališta*. Lekenik: Ostvarenje.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs, Early Childhood Counts: Programming Resources for Early Childhood Care and Development*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Hurlock, E. B. (1970). *Razvoj deteta*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.

Kamenov, E. (1997). *Metodika II deo: Metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača.

Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija, Knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kopas-Vukašinović, E. (2012): Pristup podsticanju dečije inicijative, saradnje i stvaralaštva na predškolskom uzrastu. U: J. Šefer, J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (pp. 139–157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kopas-Vukašinović, E. (2014). *Priprema dece za nastavu početnog pisanja*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Kvašček, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ICS.

Šefer, J. (2012). Igra i mašta u nastavi: eksponent divergentnog mišljenja i podsticaj stvaralačkog procesa, inicijative i saradnje. U: J. Šefer, J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (pp. 213–242). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. Који су исходи добро организованог система игара у односу на развој потенцијала деце раних узраста?
2. Шта подразумева констатација да систем дечијих игара мора задовољити принцип примерености?
3. Када и зашто се уводе отежања у игру?
4. Који су основни задаци и улоге васпитача у односу на избор дечијих игара?
5. Које су могуће грешке васпитача када у игру уводе отежања?
6. Зашто систем дечијих игара мора бити флексибилан?
7. Како можемо допринети развијању флексибилног система дечијих игара?
8. О чему треба водити рачуна у организацији игре, да би она подстакла иницијативност и сарадњу деце раних узраста?
9. Да ли примереност и отежања у игри могу да подстакну или спутају дечије креативно изражавање?
10. О чему треба водити рачуна при организацији дечијих игара којима деца упознају своје окружење (околину)?

3. ПРИРОДНИ И ДРУШТВЕНИ САДРЖАЈИ КОЈИМА ОВЛАДАВАЈУ ДЕЦА РАНИХ УЗРАСТА

*Припремајући децу за живот значи осигурајући им могућност да
виде, науче и власитиим снама схватају природне и друштвене
законитости свијета чији су део.*

В. Ваљан-Вукић

Рођењем дете постаје део средине коју тежи да упозна, разуме и овлада њоме. Поседује природну радозналост, потребу да све схвати, проба, упозна, научи. Како одраста, његова радозналост и заинтересованост за средину која га окружује се интензивирају. Ствари које га окружују додирује, испробава, послушкује, посматра, игра се и манипулише разним предметима. Не задовољава се само пасивним посматрањем природне и друштвене средине и готовим знањима добијеним од стране одраслих, већ у директном контакту са објективном стварношћу стиче прва искуства о облицима и материјалима, појавама, процесима и односима, односно о физичком свету око себе.

Средина је све оно што окружује дете у спољном свету, али дете рођењем, осим природне, постаје и део социјалне средине. Социјално окружење, у коме дете задовољава своје потребе и развија своје потенцијале, врши утицај на дете тако што преноси искуства, знања, ставове и норме које владају у друштву. Посредством одраслих, дете долази у контакт са окружењем, упознаје га и остварује се као личност. Породица, као основна ћелија друштва, представља прву друштвену групу којој дете припада рођењем и у којој усваја прве друштвене навике, правила и вештине. Она се од свих осталих друштвених група, којима дете припада касније у животу, разликује по томе што су њени чланови у крвном сродству². Сазнања не стиче пасивним усвајањем појмова, података, информација, већ се „сазнање јавља као резултат између детета и његове природне и друштвене средине, у којој оно има главну улогу” (Каменов, 2002: 26). Кроз односе

² Осим када је реч о хранитељским породицама

које успоставља и развија делањем у реалним ситуацијама са вршњацима, другом децом и одраслима, дете доживљава свет. „Односи којима се подржава дететова добробит и делање су покретачи његовог развоја и учења” (*Основе ђроїрама...*, 2018: 16).

Околина и непосредно окружење за дете узраста 3–6 година представљају неисцрпни извор знања, утисака, емоција и доживљаја. С једне стране, они подстичу дете да свакодневно богати своја сазнања и искуства о свету око себе, док, с друге, оно обогаћује своје утиске и слику о спољном свету. Средина подстиче развијање различитих облика мишљења детета, а утиче и на развој дечијих вештина и умећа. Улога одраслих (родитеља и васпитача) у том процесу је да задовоље тежњу деце за разумевањем збивања у природи, да проширују њихова интересовања и да их при сусрету са многим природним законитостима наводе на разумевање о њој, у границама њихових могућности. Само континуираним и адекватним подстицањем, охрабрењима и пружањем помоћи и подршке деци током упознавања њиховог природног и друштвеног окружења, она ће бити оспособљена за активно и стваралачко учествовање у животу. Само структурирањем и обезбеђивањем подстицајне средине, стварањем ситуација које ће бити интересантне, прихватањем а не сузбијањем дечијих неуобичајених идеја и предлога, невероватних претпоставки и закључака деца ће бити мотивисана да истражују и да сазнају. Уважавањем њиховог права на грешке, подстицањем, похваљивањем и охрабривањем деце да одступају од рутинских поступака, да реструктурирају своја искуства, доводе их у нове односе и испробавају различита оригинална решења деца ће се ослободити стереотипа у мишљењу, устаљених шема и шаблонских реакција. На тај начин се подстиче развој дивергентног, хипотетичког и критичког мишљења и унапређује дечија самосталност, самоиницијативност, самопоуздање, независност и аутономија.

Потребу да сазнају и истражују околину деца испољавају кроз игру. Због тога би им требало обезбедити услове да путем игре долазе у контакт са предметима, стварима, да проверавају, испитују и откривају законитости природне и друштвене средине, јер на тај начин развијају способности и стичу знања о свету који их окружује. Садржаји који подразумевају упознавање околине „односе се на разне области и садржаје трансформисане из више наука” (Veselinov, Prtljaga, 2019: 99) – ботанике, зоологије, екологије, географије, физике, хемије, социологије, андрагогије, анатомије и многих других. Околина коју упознаје за дете је, после породице, вртића и васпитне групе, непосредно природно окружење. Дете ствари које га окружују опипава, посматра, испитује (мирише, проба, послушкује), манипулише њима и игра се. Не задовољава се само пасивним

посматрањем природне и друштвене средине и готовим знањима добијеним од стране одраслих, већ у директном контакту са објективном стварношћу стиче прва искуства о облицима и материјалима, појавама, процесима и односима, односно о физичком свету око себе.

Својом разноврсношћу, природа садржи многобројне изворе и подстицаје за дечије сазнање, а самим тим, за дечији развој. Чини је све што нас окружује а није створио човек и разликује се жива и нежива природа. Живу природу чине жива бића – биљке, животиње и људи, а неживу земљиште, вода, ваздух, Сунчева светлост и топлота. За разлику од живе, нежива природа нема способност раста, развоја и размножавања. У оквиру садржаја о природној средини налазе се географске (космос, небеска тела, облици рељефа, смена дана и ноћи, смена годишњих доба) и природне појаве (магнетизам, електрицитет, кретање, дуга, топлотне појаве). Као незаменљив начин учења на предшколском узрасту, игра је пут ка истраживању и сазнавању природе. Она је „основ развијања и испољавања свих димензија добробити детета” (*Основе програма...*, 2018: 20), па би зато деци требало пружити могућност да играјући се истражују и стичу знања о природној средини. Истовремено, важно је усмеравати и подржати децу да у контакту са природом развију позитиван однос према њој. Развојем еколошке свести код деце доприноси се очувању природне средине и стварању бољих услова за опстанак живог света, самим тим и човека. Боравак и учење у природном окружењу, усмеравање на процес ангажовања и истраживања природе, подстицање интересовања за природу и припадност природи, требало би да су свакодневно заступљени начини рада са децом раних узраста.

Дете остварује интеракцију са околином на два начина: 1) непосредним контактом (физичким сазнањем) и 2) посредством одраслих (социјалним сазнањем). Непосредним контактом дете најпотпуније и најреалније упознаје околину. Оно стиче знања када је у могућности да активно истражује, врши изборе, закључује. Посредством одраслих, дете долази до сазнања о околини тако што му они преносе своје доживљаје стварности. Детету треба пружити могућности да непосредним контактом упознаје околину, али и посредовати у њеном упознавању, нарочито у ситуацијама када треба мотивисати дете и приближити му одређене појмове, процесе, објаснити појаве, односе и слично.

Пошто су по природи радознала бића, која имају потребу да истражују, сазнају, упознају и схвате свет који их окружује, децу интересују биљни и животињски свет, човекове функције и могућности, нежива природа и природне појаве, процеси, односи и уопште дешавања у окружењу, па коришћењем одговарајућих провокација и материјала васпитачи имају

широк спектар могућности да покрену и осмисле истраживачке пројекте, адаптирају и трансформишу простор у коме ће деца боравити, подрже дечију иницијативу и учешће у одлучивању, не само о томе шта ће учити, већ и како ће учити, тј. на који начин ће узети учешће у процесу сазнавања и истраживања.

Упознавање деце са околином је важно јер промовише партнерство човека са природом, као и принцип јединствености, повезаности и међусобне условљености природних и друштвених феномена. Дете прва сазнања стиче физичким искуством, тако што непосредно рукује предметима и открива особине предмета (облик, масу, мекоћу, хрпавост, ломљивост и др.) на основу последица радњи које на њима обавља (нпр. стаклена чаша се може разбити, али не и пластична). Стечена физичка искуства су предуслов логичког размишљања, уз извођење мисаоних радњи. Циљ ових активности је развој виших мисаоних процеса код деце.

Када је у питању живи свет, деца се најчешће интересују за животиње. Посматрањем и уочавањем животиња у околини, деца сазнају да се оне слободно крећу (нису као биљке везане за тло на коме расту), не крећу се на исти начин (ходају, трче, лете, пливају, скачу), у окружењу проналазе храну, а могу да живе на копну, у води, под земљом. Децу фасцинира разноврсност животињског света – најпре када је у питању изглед (величина, боје, телесни покривач, број ногу), а затим и многе занимљивости које сазнају из медија, на интернету, од одраслих, из енциклопедија. На раном узрасту деца углавном немају страх нити било какве предрасуде према животињама, па је неретко случај да их хватају, додирују, ископавају (нпр. кишне глисте, пуже, гуштере), показују жељу да се о њима брину, да их хране и чувају, праве кућице и склоништа за своје *кућне животиње*³. Интересује их шта животиње воле да једу, на који начин добијају младе, на који начин и да ли дишу (посебно оне које живе у води), а када је реч о класификацији животиња, њима је најближа и на том узрасту најприхватљивија подела на домаће и дивље. Иако та класификација нема научно утемељење⁴, васпитачи често, вођени управо дечијим питањима, искуствима и радозналостју, организују планиране ситуације учења, отварају пројекте

³ Синтагма коју користи Д. Р. (узраста 5 година) за жабу коју је ухватио на обали реке и желео да је задржи као кућног љубимца.

⁴ Јер постоје животиње као што су мачке и пси луталице о којима се нико не брине, саме налазе храну и склониште, а не спадају у дивље животиње; с друге стране, постоје тигрови, вукови, медведи и друге животиње у зоолошким вртovima о којима се људи брину, хране их, лече, обезбеђују смештај, па то није адекватан критеријум да би се сматрале домаћим животињама.

које за тему имају животињски свет. Поред домаћих, дивљих, шумских и водених животиња, деца се са животињама далеких крајева упознају коришћењем слика, играчака, модела. Васпитачи могу деци да прочитају занимљиве приче, басне, да прикажу документарне емисије, инсерте из цртаних филмова, образовних емисија и слично. Суштина је да деца развију позитиван, брижљив однос и ненасилно понашање према животињама, а то се најбоље постиже директним контактом са животињама у предшколској установи – било доношењем одређених кућних љубимаца (кавеза са папагајем, корњаче, морског прасета или хрчка), прављењем заједничког акваријума о коме би се бринула деца свих васпитних група, тераријума или природњачког зоо-кутка или простора у коме би деца могла заиста или *кобајаџи* да се брину о одређеним животињама. У оквиру сарадње са родитељима и локалном заједницом деца могу посећивати фарме, сеоска домаћинства, зоолошки врт, рибњак, продавницу кућних љубимаца (*pet shop*), ветеринарску станицу (амбуланту, апотеку) или примати у госте стручњаке различитих струка – ветеринаре, зоологе, узгајиваче одређене врсте домаћих животиња, грумере и многе друге.

Биљке за разлику од животиња расту целог живота, али на одређеном месту, док животиње расту само одређено време. Биљни свет, слично животињском, изазива зачудност деце и жељу да сазнају најпре њихове називе (препознавање и именовање карактеристичних биљних врста из окружења), изглед и делове (корен, стабло, лист, цвет, плод и семе), њихове функције и значај за живот биљака, станишта биљака (ливада, њива, шума, повртњак и др.), шта се од биљака може добити (намештај, предмети, храна, одећа...), на које начине можемо да гајимо одређене биљке и који је њихов значај за човека. Деца прате *промене* на биљкама – раст, листање, цветање, промене у поједина доба године (сушење и опадање лишћа у јесен, пупљење и цветање у пролеће, плодоношење у лето и јесен). Такође, могу да истражују услове који су неопходни за живот биљака (светлост, топлота, земљиште, вода и ваздух) и уочавају последице и промене на биљкама услед недостатка одређених услова (нередовно заливање, гајење биљака у замраченој просторији или под стакленом теглом, у најлон кеси и сл.). Деци треба пружити могућност да посматрају, експериментишу и истражују биљке како би стекла искуства и сазнања значајна за наредне нивое формалног образовања, а која ће допринети развоју позитивног, брижљивог односа према биљном свету и разумевању значаја биљака за опстанак свих живих бића.

Истраживачке активности, искуствено и ситуационо учење које има за циљ упознавање биљног и животињског света требало би организовати кроз игру. Само када је детету пружена могућност да манипулише,

открива, проверава, експериментише, доноси закључке, долази до изградње дубљих, квалитетнијих и функционалних знања, па је из тих разлога битно обезбедити деци непосредан контакт са биљкама и животињама, како би се њихова сазнања богатила, проширивала и продубљивала.

У оквиру садржаја о природној средини деца би требало да усвоје знања о себи, сопственом телу и човеку као природном бићу, упоређивањем са животињама и биљкама у погледу биолошких функција, да упознају основне карактеристике изгледа и грађе човековог тела (кожа, удови, мишићи, кости, коса, чула...), његових унутрашњих органа и њихових физиолошких функција (куцање срца, дисање, исхрана, варење...).

За безбедност деце раних узраста, која су непосредни учесници у саобраћају, стицање *саобраћајне културе* је од велике важности. С обзиром на то да деца као пешаци, као возачи бицикла и других возила често греше јер немају основних знања о саобраћају, веома је битно усмеравати их од малена на који начин треба да се понашају и која правила да поштују. Деца раних узраста представљају посебно рањиву категорију учесника у саобраћају. Имајући то у виду, као и да ће деца тог узраста веома брзо постати возачи (тротинета, бицикла) и доносиоци одлука о безбедности саобраћаја, друштво посебну пажњу и мере треба да усмери према овој категорији учесника у саобраћају (Lipovac, Jovanović, Bašić, 2007: 73). На предшколском узрасту деца активно започињу учешће у саобраћају, најпре као пешаци, а затим као путници у моторном возилу, касније и као бициклисти. Иако на том узрасту деца у саобраћају учествују уз пратњу одрасле особе, често су изложена разматрању различитих алтернатива, предвиђању последица и доношењу одлука које су, једино у саобраћајним ситуацијама, потпуно равноправне са одлукама одраслих особа. Свакодневно учешће у саобраћају захтева од детета да се упозна са различитим саобраћајним симболима и ситуацијама, али деца предшколског узраста немају потпуно развијене психомоторне способности, као и довољно знања, што је неопходно за безбедно учешће у саобраћају (Sandholtz, Ringstaff, Dwyer, 1997).

Еколошко васпитање и образовање, које је такође неодвојиви део области упознавања околине, представља „стицање знања и информација из различитих области живота и науке у циљу развијања свести, ставова и навика о значају заштите и очувања животне средине и унапређивања квалитета живота људи” (Stanišić, 2008: 86). У предшколском периоду развоја деце потребно је стварати и развијати поштовање и љубав према живом свету, тј. према природи. Кундачина истиче да је важно стицање „оних социјалних и природњачких сазнања која омогућују да се шти-ти, обнавља и унапређује животна средина у складу с низом принципа

еколошког карактера” (Kundačina, 2010: 12). Деца раних узраста се морају васпитавати тако да разумеју потребу и значај чисте воде, земљишта и ваздуха, да се еколошки понашају у свим ситуацијама, те на тај начин развијају еколошку свест и културу. Природа је „сјајно место за размишљање о свим другим бићима која живе на Земљи. Све у животу је драгоценост – Сунце, звезде, Месец, ваздух, биљке, животиње, а ми смо ти који треба да воде рачуна о свему томе” (Štrbac, 2009: 25). Мотив да се природа чува због њене лепоте је задатак коме треба озбиљно приступити на раним узрастима.

Када је у питању друштвена средина, породица, као прва друштвена група којој деца припадају рођењем, представља основу социјалног развоја детета (Mihajlović, Mihajlović, 2011). Поласком детета у предшколску установу његов друштвени живот постаје интензивнији јер, осим са члановима породице и рођацима, успоставља контакте са вршњацима, васпитачима и другим особама. У том периоду почиње навикавање, прилагођавање и прихватање одређених образаца понашања (који нису постојали или се нису примењивали у оквиру породице), правила, режима дана и слично. „Успостављање контаката и комуникације детета са осталим члановима друштвене заједнице и друштвеног окружења заправо је суштина процеса *социјализације*. Социјализација појединца одвија се током целог живота” (Mihajlović, Mihajlović, 2011: 129), али се, сем у породици, први и основни обрасци друштвеног понашања усвајају у предшколској установи.

Да би изградило правилне и здраве односе са особама које представљају његову *друштвену околину*, неопходно је да дете буде емоционално здраво и стабилно, да уме да контролише своје емоције, да прихвата другу децу у васпитној групи и вртићу, да развија емпатију, да не буде себично, егосентрично, агресивно и деструктивно. Да би социјализација била успешна, потребно је код деце развити свест о томе да се сви ми међусобно разликујемо, али да је свако од нас посебан, јединствен и да би те различитости требало поштовати и уважавати.

За свако друштво су карактеристичне и одређене *друштвене њојаве*, са којима би децу требало упознати на елементарном нивоу и што једноставније, примерено њиховом узрасту, како би сутрадан постала успешни грађани интегрисани у актуелна друштвена догађања, промене и процесе. Дете треба да прошири своја знања и искуства о човеку као друштвеном бићу, што подразумева боље разумевање других људи, њихових делатности и основних друштвених односа у ужој и широј друштвеној заједници у којој одрастају и да се „активно укључи у њега путем интеракције са вршњацима и одраслима, уз изграђивање задовољавајућег репертоара улога

потребних за сналажење у разним друштвеним ситуацијама” (Cvjetićanin, 2013 : 134). Осим у игри, деца се друштвеним правилима и нормама понашања уче, вежбају и навикавају учествовањем у „различитим свакодневним ситуацијама које су део животног контекста деце и одраслих у вртићу, као што су рутине, ритуали, аутентични догађаји у вртићу и ван њега” (*Основе програма...*, 2018: 22).

Свакодневне устаљене и уобичајене активности у групи (обедовање, одмор, нега и одржавање хигијене, боравак напољу, сређивање простора) прилике су да дете почне објективније да сагледава свој положај у одређеним социјалним односима, да успоставља вербалну и невербалну комуникацију и коректан однос са особама из окружења, да усвоји стратегије за решавање интерперсоналних проблема, односно проналажење компромиса, решавање конфликтних ситуација, примање, давање и спремност за праштање. У васпитној групи деца су принуђена да одлажу тренутно задовољење својих потреба, да буду толерантна, стрпљива, да контролишу и каналишу своје емоције у ситуацији одмеравања својих снага и могућности, упоређивања са другом децом (Грујић, 2011). Ангажовањем деце у заједничким активностима са вршњацима, осим лакше и брже интеграције у васпитну групу, деца развијају осећај групне припадности; осим задовољавања основних потреба за сигурношћу и заштитом, деца почињу развијати самосталност у свим областима (узимање хране, коришћење тоалета, свлачење и облачење); шире социјално искуство у контакту са другом децом и одраслима (опхођење, поздрављање); развијају и граде узрасту примерене базичне обрасце понашања и репертоар улога неопходних за сналажење у најразноврснијим друштвеним ситуацијама. У том контексту веома важан део обраде друштвених садржаја је развијање друштвено пожељних особина личности – стрпљења, разумевања, толеранције, емпатије, истрајности, упорности (али која не прераста у тврдоглавост), љубазности, прихватања особа из других социјалних структура (*нове деце у групи, непознатих људи, странаца*), солидарности; успостављање вербалне и невербалне комуникације⁵, размена искустава, спремност да саслушају друге, спремност за поделу послова/задужења/улога у игри или радним задацима, за тимски рад, договор, сарадњу; развијање блискости, поверења, отворености у односима са другарима, васпитачицом, родитељима, *сијурносци*, али и поверења у себе (*самойоуздања*).

„Дете је врло рано у стању да осети и процени шта се од њега очекује и да тежи поступцима које одрасли уважавају” (Stanić-Bojković, 1990: 7),

⁵ Има деце која дужи период одбијају да комуницирају са децом или васпитачима.

али је такође осетљиво и на неправду, безразложну критику, одбацивање, што може имати трајне последице на његов даљи првенствено емоционални развој, али и појаву одређених особина личности – стидљивости, интровертности, несигурности и слично. Због тога је важно да деца са васпитачем имају отворен однос, пун поверења, али и поштовања. Друштвене активности тичу се социоемоционалног и духовног развоја деце и њихова улога је да утичу на шире, срећније и зрелије искуство од онога које је дете стекло у породици, што подразумева разумевање других људи, њихове делатности и основних друштвених односа у ужој и широј друштвеној заједници у којој дете одраста. „Активности у којима се постиже друштвени и социјални развој деце оријентисане су на ослобађање од везаности за сопствено становиште, стављањем на становиште и у позицију других људи, идентификовањем са њима и оспособљавањем за размену мишљења, како би се разумела осећања, мотиви и намере других људи и могло предвидети њихово понашање” (Veselinov, Prtljaga, 2019: 114). Притом би требало имати у виду две чињенице: 1) да добар део социјалног понашања, осим у породици, дете учи подражавањем, имитацијом и идентификацијом са узором за који је емотивно везано, а то су у предшколским установама васпитачи, и да 2) „у средишту визије предшколске установе налази се целовито развијено, здраво, спокојно и радосно дете” (Minić, 2019: 77).

У оквиру друштвених садржаја деца упознају називе чланова уже и шире породице (отац, мајка, син, ћерка, сестра, брат), рођака и фамилије (стриц, ујак, тетка...); добијају основне информације о насељу у коме живе (село/град), његовим карактеристикама, локалним догађајима и манифестацијама, знаменитостима, значајнијим објектима; овладавају знањима о празницима, начинима њиховог прослављања и обичајима, народној традицији на тај начин што, сразмерно узрасту и могућностима, активно учествују у припремању прослава, организацији и реализацији славља (Божиха, Ускрса, Нове године, Дана жена и др.). Садржаји који су саставни део друштвене средине су и занимања људи, производи људских делатности, препознавање и усмеравање емоција, култура понашања (у позоришту, библиотеци, ресторану, превозу, код лекара, у пошти и сл.), култура одевања, хигијена, исхрана. Кроз односе које деца развијају међусобно, са вршњацима и одраслима, у реалним ситуацијама делања, остварују се све димензије добробити детета. Односи су „динамичка и сложена мрежа повезивања и повратних веза и утицаја кроз акције и интеракције самог детета, социјалне средине и физичког окружења” (*Основе програма...*, 2018: 16). У односима су деци важни сигурност, континуитет и учешће, а васпитач гради односе кроз укљученост, одржавање баланса и уважавање.

Коришћена литература

Cvjetićanin, S. (2013). *Metodika upoznavanja okoline I*, Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.

Grujičić, M. (2011). *Metodika upoznavanja okoline*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Sremskoj Mitrovici.

Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kundačina, M. (2010). *Ekološko vaspitanje*. Užice: Učiteljski fakultet.

Lipovac, K., Jovanović, D. i Bašić, S. (2007). Ugroženost dece i starih u saobraćaju – raspodela rizika po opštinama u Srbiji. U: S. Pejčić-Tarle (ur.), *Zbornik radova II Seminara „Uloga lokalne zajednice u bezbednosti saobraćaja”* (73–82). Beograd: Saobraćajni fakultet.

Minić, V. (2019). Vaspitač i predškolska ustanova u kontekstu dečijeg razvoja. U: P. Jašović (ur.), *Zbornik radova sa 15. konferencije „Vaspitač u 21. veku”* (74–79). Aleksinac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače u Aleksincu.

Mihajlović, N. i Mihajlović, Lj. (2011). *Metodika upoznavanja okoline*, Pirot: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R. Srbije. Preuzeto 19. 3. 2022. sa: https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE_PROGRAMA-.pdf

Sandholtz, J. H., Ringstaff, C. & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.

Stanić-Bojković, D. (1990). *Upoznavanje predškolske dece sa okolinom*, metodički priručnik. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stanišić, J. (2008). Značaj ekološkog vaspitanja i obrazovanja. *Filozofeme*, Vol. 86 (81–91). Novi Sad: Srpski filozofski forum.

Štrbac, S. (2009). *Ekologija u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet.

Veselinov, D., Prtljaga, S. (2019). *Metodika upoznavanja okoline: priručnik za samostalan rad studenata*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. На који начин деца раних узраста стичу прва искуства о физичком свету око себе?
2. Због чега се каже да су *односи њокрейшачи развоја и учења* деце раних узраста?
3. Због чега садржаје из области упознавања околине сматрамо интердисциплинарним?
4. У чему је разлика између живе и неживе природе?
5. На које начине дете остварује интеракцију са околином?
6. Које садржаје истражују деца раних узраста у оквиру пројеката који за тему имају животињски свет?
7. Који садржаји о биљном свету изазивају зачудност и жељу деце за сазнавањем и истраживањем?
8. Због чега је важно да деца раних узраста овладају основним саобраћајним правилима и прописима?
9. Шта је потребно да би дете изградило правилне и здраве односе са друштвеном околином?
10. Шта би код деце раних узраста требало развијати када су у питању социјални односи?

4. ЗНАЧАЈ УПОЗНАВАЊА ДЕЦЕ СА СВЕТОМ КОЈИ ИХ ОКРУЖУЈЕ

Део средине коју тежи да упозна дете постаје рођењем, а средина у којој одраста истовремено представља извор његовог учења и сазревања. Већ у првим данима живота дете почиње да упознаје своје непосредно окружење, а прва искуства стиче помоћу својих чула. Процес сазнавања тече континуирано и условљен је сазревањем детета. Покренуто радозналошћу, дете се интересује за људе и предмете из околине, све дубље упознаје структуру стварности, открива непознато, стиче нова искуства.

Како дете расте, окружење представља све већи изазов. Оно има урођену мотивацију и потребу за сазнавањем, па његове реакције на појаве запажене у околини постају све сложеније и дете почиње да их истражује. Интересују га не само природа и природне појаве из непосредног окружења (животиње, биљке, киша, звуци...), већ и односи са одраслима и вршњацима (деца желе да буду „велика“), начин обављања појединих рутина, послова, правила понашања на одређеним местима и у одређеним ситуацијама. Од радозналост, инвентивног погледа на окружење, посматрања и опажања, дете прелази на истраживање предмета, материјала, појава... Оно што га занима, интересује и чуди дете посматра, послушкује, промишља, покушава, испитује, испробава, додирује, предвиђа, бележи, размењује идеје, и на тај начин развија вештине научног (*scientific*) мишљења (Larm, Jaros, 2017).

Деца покушавају да схвате свет око себе и да се уклопе, да успешно функционишу у свом окружењу, а потребу да га упознају и разумеју испољавају кроз игру. Из свакодневних питања деце о научним феноменима, жеље за истраживањем и радозналости, настају ситуације учења (Eshach, Fried, 2005) у којима су деца компетентни учесници (уче кроз сопствену активност), имају иницијативу, истражују садржаје који су за њих смислени, бирају начин учешћа у игри и уче у сарадњи са вршњацима и одраслима. У интеракцији са околином и људима у њој упознају оно што их окружује, кроз игру се укључују у реални свет, јачају поверење у себе и развијају сопствени идентитет.

У процесу сазнавања и богаћења дечијег искуства неопходан је позитиван став васпитача према дечијој радозналости и испољеним интересовањима. Тај став подразумева да се на време примети појава дечије радозналости и прати њен развој, да се саслушају дечије жеље, чују питања, да се деци омогући да истраже, виде, опипају, чују оно што желе да упознају и што ће им пружити одговор на питања која имају. Вештина је у томе да се давање информација и директни одговори на дечија питања избегну, а да се преформулисаним, провокативним питањима (нпр. *Шта мислиш да би требало да урадимо да би смо сазнали...?*, *На који начин би било добро да исијшамо...?*) деца усмере и подстакну да сама проналазе одговоре и истражују. На питања деце одрасли би требало да поставе додатна, нова, подстицајна и „дубља“ питања, како би их на тај начин мотивисали да сама дођу до одговора, да предвиђају, постављају хипотезе (претпостављају) и проверавају (тестирају) своје претпоставке. С обзиром на то да најбоље учи кроз игру и истраживање, дете има право на избор и одлучивање, не само о томе шта ће учити, већ и на који начин ће узети учешће у том процесу. Док промишља, покушава да пронађе одговор на своја питања, дете развија креативност и критичко мишљење, одговорност, даје свој допринос решавању проблема, али и преузима иницијативу, учи да буде независно и аутономно, али и да размотри предлоге, идеје и решења својих вршњака и одраслих.

Истраживање деце раних узраста огледа се у непосредном манипулисању, експериментисању и деловању на различите предмете (дете их окреће, баца, расклапа, покреће...), тако да прва сазнања стиче физичким искуством, деловањем на одређене предмете и материјале (нпр. папир може да се поцепа, шушти док се гужва, дрво је тврдо, тесто може да се обликује, гњечи и сл.). На основу радњи које обавља, дете открива особине предмета и материјала (величину, облик, својства – тврдо/меко, хлапаво/глатко, топло/хладно...). У том процесу су физичко, емоционално, социјално, језичко, чулно и когнитивно учење „узајамно повезани и одвијају се симултано“ (*Основе програма...*, 2018), тако да деца уче читавим својим бићем, истовремено свим чулима и целим телом. Током учења које се одвија кроз игру и истраживање и представља преплитање искуства, доживљаја, деловања и подстицаја из окружења, деца се ослањају на своја искуства, доживљаје и оно што практично испробавају у одређеној ситуацији, настојећи да свему дају смисао (Krnjaja, Breneselović, 2022). Та искуства детету омогућавају да размишља, изучава феномене и делује на материјални свет и објекте.

Деца уче из свега што раде, а најприроднији начин учења и највиша форма истраживања је игра. Зато је за учење најбоља она средина која

им омогућава слободу истраживања, која је интересантна, инспиративна, подстицајна, у којој се осећају слободно и безбедно (Popović-Trbušković, 2016). Постоји неколико чињеница које потврђују да упознавање околине/окружења и учење о природи и друштву имају велики значај за свеукупан развој деце. Природа, као извор, средство и циљ сазнања, представља најважнији контекст људског развоја и еволуције. Са педагошког аспекта, природа деци у процесу учења нуди искуство из „прве руке“, при чему значајно место, посебно када је реч о деци раних узраста, заузима принцип очигледности. Дете од рођења запажа појаве које се јављају у његовој непосредној околини и тим запажањем стиче прва искуства у области природе и друштва. Природа, појаве, процеси и односи окупирају дечију пажњу, па се деца забављају и уживају док посматрају, експериментишу и истражују своје непосредно окружење (Eshach, Fried, 2005). У том процесу прилично су фокусирана, предана, максимално ангажована и истрајна у намери да пронађу одговоре на своја питања, решења проблема и излаз из ситуација и изазова у којима се налазе. Деца уче из свега што раде, односно *делањем* – сопственим чињењем и учешћем у заједничким активностима са вршњацима и одраслима. Делање деце у вртићима „обухвата игру, активно учешће у животно-практичним ситуацијама и ситуацијама планираног учења“ (*Основе ђројрама...*, 2018: 20).

Област упознавања околине има за циљ да помогне деци да остваре активан контакт са одређеним аспектима стварности у природној и друштвеној средини (да би схватила да је значајно оно што мисле, покушавају и стварају – *љерсонална добробит*), да обогате начин поимања света и да развију истраживачке вештине и способности, које чине основ откривања истине о свету, људима и сопственој личности. Разумевање свог окружења, откривање начина на који свет функционише, истраживање научних концепата требало би да буде неизоставни део свакодневице деце раних узраста (Cîrjă, Duminićă, 2017). Непосредна природна околина, не само физичка већ и социјална (друштвена), чини незаменљиву основу за развој природних и друштвених појмова. Она детету пружа јединствену прилику да активира и оживи своја искуства, да замишља и ствара нове контексте, редефинише и креира алтернативна решења, ситуације и начине деловања. Повезивањем и реконструисањем својих претходних знања и искустава, деца слободно и спонтано заједничким преговорима, разменом идеја и одређивањем правила у игри развијају интеракцију са својим вршњацима и одраслима (породицом, васпитачима, пријатељима). Уколико је дете у игри прихваћено, сигурно, испуњено и уважено, уколико развије поверење и осети да даје свој допринос, игру доживљава као задовољство, лакше остварује контакте и успоставља односе са другом

децом, спремно је на ризике и изазове, развија самосталност и способност да доноси одлуке.

Своје природно окружење деца најбоље упознају путем огледа, експериментисањем и опажањем, односно преплитањем и комбиновањем игре и истраживања. У игри (кроз игру и *шваком* игре) истражују домен могућег у односу на себе, предмете, бића, појаве и догађаје у свом окружењу. Том приликом не истражују шта предмети, материјали, појаве јесу, него и шта могу бити, на које још начине могу да се користе, шта ће се догодити ако на њих делујемо на овај или онај начин. За истраживање им нису потребна посебна средства и ресурси, већ им је важно само да истражују и на свој начин доживљавају свет око себе (Cvjetićanin, 2013).

Дечије истраживање се одвија кроз понављање, пресипање, спајање, комбиновање, испробавање, нема унапред одређен циљ, нити очекиване исходе. Карактеришу га редефинисање, варирање, конструисање, пренаглашавање, на које је дете подстакнуто неком својом идејом, концептом о нечему што је опазило у спољном свету. У контакту са природом дете има потребу за личним ангажовањем (делањем) и сопственим резоновањем, а док истражује оно је предано, истрајно, упорно и максимално концентрисано (Golubović-Ilić, 2020). Интензивна унутрашња мотивација доводи до тога да деца откривају узрочно-последичне везе и односе, уочавају и запажају због чега се нешто дешава, развијају логичко мишљење. Када самостално нешто открију веома су задовољна, испуњена, срећна (*ништа иако добро не успева као успех*), радозналост и жеља за даљим и дубљим истраживањем расту, уз истовремено развијање и богаћење позитивних емоција – самопоуздања, сигурности, позитивне слике о себи и др. (Mihajlović, Mihajlović, 2011).

Однос деце према природи, појавама и променама у њој није индиферентан и углавном је емоционално обојен. Дешавања, предмети, биљке и животиње, процеси и односи из окружења привлаче пажњу деце, стварају код њих зачудност, узбуђење, страх, потребу за тумачењем и испитивањем. Неки садржаји их радују и одушевљавају, неки чуде и збуњују, па је игра управо начин да испоље своје мисли, сумње и бриге у односу на ситуације над којима у стварности немају контролу. У складу са тим, истраживање у игри и *кроз* игру представља начин и средство да деца пронађу решења, савладају проблеме, страхове, отклоне сумње, провере своје претпоставке, испробају идеје, испитају последице, сазнају нешто ново.

Поједине игре, разговори пре или након њих, доприносе разумевању осећања и понашања других, емпатији, развијању начина конструктивног решавања сукоба, адекватном реаговању на непоштовање договорених

правила, постизању договора, учешћу у преговорима, прихватању пораза. Кроз игру деца развијају комуникативне компетенције – размењују коментаре, предлоге, идеје, упоређују захтеве, сарађују, постају део екипе (тима), постају свесна свог доприноса, али и потребе да буду флексибилна, толерантна, праведна.

Васпитање и образовање деце раних узраста има за циљ задовољавање образовних потреба деце, обезбеђивање богатог подстицајног окружења (средине) које је у складу са њиховим развојним нивоом / узрастом. С тим у вези, квалитет васпитно-образовног рада у предшколским установама се одређује у зависности од квалитета искуственог и ситуационог учења, квалитета интеракција деце са васпитачима, вршњацима и материјалима, квалитета физичког окружења, величине васпитних група, односа деце и васпитача и компетенција васпитача (Karlidag, 2021). Посебан значај у остваривању циљева постављених у *Основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа* (2018) имају просторне целине које су одвојене различитим материјалима (ормари/полице, панели, теписи различитих боја, подови или траке причвршћене за под, плафон итд.), садрже различите и разноврсне материјале, одабране и распоређене тако да деца могу, индивидуално или групно, да се играју и истражују.

Упознавање околине се у енглеском говорном подручју назива *Basic Science* или *Early years Science Education*. Усвајање научних концепата и законитости има велики значај за многе аспекте дечијег развоја, па с тим у вези савремена друштва верују да се са одговарајућим научним активностима може и треба почети већ у првој години живота детета (Kallery, 2004). Појам науке (*science*) обухвата скуп општих знања на једној и скуп специфичних знања на другој страни, тј. 1) општа знања из специфичних области (хемије, физике, биологије итд.) и 2) активности које доводе до усвајања тих знања. Разлика између те две врсте знања огледа се у чињеници да постоје концептуална (*know what*) и процедурална (*know how*) знања (Zimmerman, 2000). У овој подели лежи делимично и одговор на питање због чега је са научним образовањем (*science education*) потребно почети на раним узрастима, јер би деца истраживањем, разумевањем и усвајањем научних концепата из одређених области могла боље да тумаче и разумеју свет у коме живе, док би, на другој страни, бављење науком допринело развоју закључивања и других вештина које су потребне не само у научним, већ и другим областима живота и рада. Оправдања и образложења потребе за раним научним образовањем не постоје одско-ро. Још средином 19. века наглашаван је значај усвајања корисних знања (*useful knowledge*) и важност проучавања науке уобичајених ствари

(*teaching the science of common things*), другим речима, „деца би требало да уче науку јер кроз њу уче о свом сопственом свету, о стварима око њих” (Eshach, Fried, 2005: 316). Истраживања показују да научне идеје и концепти који се обликују у раном детињству не нестају лако са годинама, већ се, напротив, током формалног образовања развијају и јачају. Из тог разлога је нужно да деца најранијих узраста развију обрасце истраживачког мишљења и усвоје процедуре научног истраживања. Деци свих узраста би требало омогућити да примењују научна истраживања у свим областима науке и развијају способност размишљања на тај начин што ће самостално откривати, постављати питања, планирати и спроводити истраживања, користити одговарајуће алате и технике за прикупљање података, критички и логички размишљати о односима између доказа и објашњења, конструисати и анализирати алтернативна решења и саопштавати научне аргументе.

Према Ешаху и Фрајду, постоји шест разлога због којих мала деца треба да имају рано научно образовање⁶:

1. деца природно уживају у посматрању и размишљању о природи;
2. бављење науком развија позитивне ставове према науци;
3. рано истраживање и бављење научним феноменима доводи до бољег разумевања научних концепата који се касније проучавају на формалан начин;
4. познавање и коришћење научне терминологије (*scientifically informed language*) на раном узрасту утиче на коначни развој научних појмова;
5. деца могу разумети научне концепте и научно размишљати;
6. наука је ефикасно средство за развој научног мишљења (Eshach, Fried, 2005: 319).

Наведени разлози су међусобно повезани и условљени, али је чињеница да жеља за сазнавањем није ограничена само на одрасле. Од рођења па надаље, деца су љубопитљива, радознала и увек спремна за учење и истраживање, без додатних подстицаја и накнаде за то што раде, сем личног задовољства које сам тај чин и активност доноси. У основи дечијег трчања за лептирима, скупљања лишћа, шкољки, каменчића, брања и мирисања цвећа, посматрања и додиривања животиња (знамо да деца раних узраста немају страх и гађење од паука, гуштера, инсеката и сл. које је типично за одрасле) налази се унутрашња мотивација за сазнавањем и

⁶ Енгл. *should be exposed to science* – да буду изложена науци

страст према учењу. Међутим, поставља се питање да ли је дечије *бављење природом* на било који начин повезано са науком. Зар се деца само не играју?

Имајући у виду да је игра слободно и спонтано ангажовање целокупног дечијег бића и међусобна интеракција детета у окружењу и са окружењем у којем живи, да интегрише све аспекте развоја, сва претходна искуства и сазнања (Крпјаја, 2012), играње, посматрање, сакупљање, мисање и додиривање, заправо су „први кораци према научним идејама” (Eshach, Fried, 2005: 320). Спремност деце за науку, њихово узбуђење, осећај зачудности и огромна радозналост према природи, природним феноменима и мистеријама света у коме живимо довољни су аргументи за подстицање бављења науком на раном узрасту.

Упознавање околине и бављење научним концептима може повећати мотивацију деце и интензивирати њихову предиспозицију да истражују свет око себе. Поред тога, чињеница је да се ставови (између осталог и о бављењу науком) формирају већ у раним фазама живота и да могу имати значајан утицај на будући развој детета, те би васпитачи требало да изграде окружења у којима ће деца уживати у науци и развити позитивна искуства о њој. Кроз свакодневна искуства, чак и на раном узрасту, деца из дана у дан стичу знања о различитим стварима: да су јаје и предмети од стакла ломљиви; да је мед слатког, а со сланог укуса; да се снег и лед *препљивају* у воду, а да се шећер брже раствара у топлом чају него у води и др. Наведени примери показују и потврђују да је дечији свет препун ствари, искустава и ситуација које се односе на науку и да за рано научно образовање није потребан посебан напор и улагања. Важно је да деца користе вештине научног откривања – посматрање, предвиђање, класификацију, серијацију и извођење закључака, а да васпитачи стварају проблемске ситуације постављањем одговарајућих питања „у атмосфери која негује упитност, аутономију и иницијативу” (Kallery, 2004: 151). Да би се таква атмосфера створила у предшколској установи, потребно је деци на питања одговарати питањима, постављати *ошворена*, провокативна питања, као што су: „На основу чега / по чему знамо да...?”, „Шта би се могло догодити ако...?”, „Како смо дошли до тог закључка?”, „На који начин можемо то да проверимо?”, „Шта да урадимо да бисмо утврдили...?”, „Хајде да претпоставимо...” и слична (о чему ће бити више речи у поглављу *Професионалне компетенције васпитача као предуслов истраживања околине*).

Кључно питање на које настојимо да дамо одговор јесте да ли су деца раних узраста способна да се баве научним појмовима, односно да ли су довољно интелектуално зрела да схвате научне концепте.

У научно-истраживачкој заједници/популацији јединствен одговор и експерименталну потврду/доказ да је потребно да се мала деца баве науком још увек не налазимо. Међутим, чињеница је да интересовање за научно образовање на раном узрасту расте и да је последњих година све већи број истраживања у овој области. Стручњаци који се баве образовањем деце раних узраста испитују савремене иницијативе у оквиру унапређења научног образовања мале деце (Watters et al., 2001); образовне потребе и забринутост васпитача када је реч о примени науке са децом раних узраста (Kallery, 2004); могућности учења науке у вртићу откривањем (Samarapungavan, 2008); начине на које васпитачи користе предшколско окружење за промовисање научних концепата (Gomes, Fleer, 2018); ставове и уверења васпитача о науци (Lloyd, 2016); ставове васпитача о научном образовању, методама које користе, научним активностима и проблемима са којима се суочавају (Doğan, Simsar, 2018); начине на које је СТЕМ (*Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM*) концептуализован и интегрисан у окружење за учење, тако да малој деци буде привлачан и атрактиван (Aguilar, 2016) и многе друге. Сви они сагласни су у томе да малу децу не морамо да учимо како да кроз игру откривају, истражују и постављају питања, јер она то раде природно. Њихова жеља и потреба за сазнавањем су урођене. Такође, децу не морамо убеђивати да је наука забавна, јер ако је представљена на прави начин, наука привлачи, *ипровоцира*, позива децу да се њоме баве (Spangler, 2018).

Када људи кажу да не воле науку, то је највероватније због лошег искуства које су имали у детињству. Њихово негативно мишљење последица је лошег искуства – неадекватног (нису се на прави начин бавили науком), негативног (неко из окружења је науку и научне концепте представио као *баук* или нешто чиме би требало да се баве *ђосебни* људи, истраживачи, научници), дестимулативног (нису били у прилици да виде и доживе науку на забаван и креативан начин, него као нешто тешко, комплексно, незанимљиво, *сћрано*). Истраживања показују да већина деце мишљење о науци (било позитивно или негативно) формира до своје 7. године, што на професионалце који се баве васпитањем и образовањем деце раних узраста ставља огромну одговорност (Spangler, 2018).

С друге стране, занимљива открића, истраживачки *ђоходи*, невероватни проналасци кроз игру и истраживања у окружењу, представљају непоновљива и незаборавна искуства, која децу инспиришу да се баве науком и даље, подстичу позитивне ставове према науци уопште и мотивишу децу да уче и интензивније истражују. Развој научних концепата обично почиње идејом, а наставља експериментом којим се, коришћењем научних техника и анализа, идеја проверава и доказује или оповргава.

На тај начин деца повезују теорију и практични рад, примењују научне методе, пролазе путем којим су пролазили бројни научници пре њих и логички приступају новим темама. Научно знање даје прилику деци да разумеју како и зашто ствари функционишу, да боље упознају свет који их окружује и буду спремнија за будуће ситуације и изазове у животу. С обзиром да одрастају у технолошки и научно развијенијем и напреднијем свету, за будући успех и постигнућа неопходно је да буду *научно ђисмена* јер их искуства стечена на овај начин чине спремнијим за касније разумевање научних идеја (Eshach, Fried, 2005). Упознавањем околине, посебно применом СТЕ(А)М приступа, научних концепата и законитости, деца развијају вештине које су саставни део сваког наредног нивоа образовања, каријере и живота уопште. Деца која се баве науком спремнија су за свакодневни живот јер уче не само да буду аналитична, до одређене мере скептична и критична, већ да лакше уочавају потенцијална решења проблема, да размишљају дивергентно, да се не плаше грешака и не суздржавају од покушаја да дођу до сазнања, одговора на питања или решења. Елементарна научна и технолошка знања помажу им да развију сопствене идеје и евентуално измисле нову технологију у будућности.

Гледано из угла научног образовања деце, односно потребе за проучавањем науке у раном детињству, огроман утицај на обликовање мисли, развој мишљења и ставова деце имају васпитачи. Уколико су игре и активности које организују са децом *инџријанџне*, убедљиве и тако узбудљиве да деца о томе причају касније, после вртића са својим родитељима, браћом и сестрама, онда су васпитачи квалитетни и компетентни. Знамо да постоје добри васпитачи, али исто тако и васпитачи који су одлични. Разлика између њих је у томе што ови други обичне тренутке претварају у незаборавна искуства о којима деца причају и по одласку из вртића и памте их цео живот. Суштина је у томе да се деци не прича (њима слушање није интересантно), већ да им се омогући ангажовање на потпуно новом нивоу, коришћењем креативних метода које промовишу чуђење и истраживање. Добри васпитачи говоре и показују, док одлични децу инспиришу да се питају, истражују, мењају се у когнитивном смислу и расту.

Све претходно речено наводи нас на закључак да проучавање науке у раном детињству у данашње време није ствар избора, опредељења и личних афинитета, већ нужност и потреба.

Коришћена литература

Aguilar, N. (2016). Examining the integration of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) in preschool and transitional kindergarten (TK) classrooms using a social-constructivist approach. *ProQuest Dissertations And Theses*. Mills College, Publication Number: AAT 10111641; ISBN: 9781339748368; Source: Masters Abstracts International, Volume: 55-05.; 107 p.

Ćirjā, A. C., Duminică, F. A. (2017). Innovative new methods. From theory to practice, Balkan Region Conference on Engineering and Business Education. *Sciendo*, Vol. 2(1), 207–214, <https://doi.org/10.1515/cplbu-2017-0028>.

Golubović-Ilić, I. (2020). Dete-istraživač – aktivni učesnik u svom razvoju. *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, XVII/2, 295–311.

Gomes, J., Fleeer, M. (2018). Is Science Really Everywhere? Teachers' Perspectives on Science Learning Possibilities in the Preschool Environment. *Research in Science Education*, Vol. 50, Issue 5, 1961–1989, <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9760-5>.

Doğan, Y., Simsar, A. (2018). Preschool Teachers' Views on Science Education, the Methods They Use, Science Activities, and the Problems They Face. *International Journal of Progressive Education*, Vol. 14(5), 57–76.

Eshach, H., Fried, M. N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood?. *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315–336.

Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An exploratory study, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 27, No. 2, 147–165.

Karlidag, I. Ö. (2012). Creating Learning Environments in Preschool Classrooms: Perspectives of Pre-Service Preschool Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 327–342.

Krnjaja, Ž. (2012). Playing As Encounter: Co-Authorial Space in Play Between Children and Adults. *Etnoantropološki Problemi / Issues in Ethnology and Anthropology*, 7(1), 251–267.

Krnjaja, Ž., Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom – integrisani pristup učenju kroz teme/projekte u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta”*, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Larm, B., Jaros, A. (2017). *The art of scientific thinking: Why science is important for early childhood development*, Michigan State University Extension – January 20, 2017, Retrieved in June 2021 from https://www.canr.msu.edu/news/art_of_scientific_thinking_in_early_childhood_development.

Lloyd, Sh. H. (2016). *Preschool Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Science*, Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection, Walden University.

Mihajlović, N., Mihajlović, Lj. (2011). *Metodika upoznavanja okoline*. Kruševac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače; Pirot: Cicero.

Popović-Trbušković, R. (2016) *Deca uče u prirodi*. Beograd: Kreativni centar.

Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P., Patrick, H. (2008). Learning science through inquiry in kindergarten, *Science Education*, 868–908. Retrieved in June 2023 from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/sce.20275>.

Spangler, S. (2018). *Why early childhood science education is important?*. Retrieved in July 2023 from <https://www.stevespanglerscience.com/2014/10/08/early-childhood-science-education-is-important/>.

Cvetičanin, S. (2013). *Metodika upoznavanja okoline I*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.

Watters, J. J., Diezmann, C. M., Grieshaber, S., Davis, J. M. (2001). Enhancing Science Education for Young Children: A Contemporary Initiative, *Australasian Journal of Early Childhood*, 26(2), 1–7.

Zimmerman, C. (2000). The development of scientific reasoning skills. *Developmental Review*, 20, 99–149.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. На који начин деца испољавају своју потребу да упознају и разумеју своје окружење?
2. Зашто се каже да деца *уче чињавим својим бићем, истовремено свим чулима и целим њелом*?
3. На који начин би требало одговарати на дечија питања?
4. У чему је значај принципа очигледности када је реч о учењу деце раних узраста?
5. Шта представља и обухвата *делање* деце?
6. Шта подразумева и на који начин се одвија истраживање деце раних узраста?
7. Објасните повезаност пословице *Нишња њако добро не усјева као усјех* и учења деце раних узраста.
8. Због чега би са научним образовањем требало почети на раним узрастима?
9. Када се формирају ставови и мишљење о науци?
10. Наведите конкретне примере из свакодневног живота који представљају рано научно образовање деце.

5. ИСТРАЖИВАЊЕ ОКОЛИНЕ, ИСКУСТВЕНО УЧЕЊЕ И ДЕЧИЈИ РАЗВОЈ

*Знање је шек онда знање кад је сћечено
најором власишише мисли, а не ђамћењем.*

Лав Николајевич Толстој

Када знамо да деца раних узраста искуствено уче, да је добро структурирана средина подстицајна за овакво учење и да игра представља асимилацију дечијег искуства у дететову слику сопственог окружења, јасно је да искуствено учење подразумева разноврсне активности којима дете истражује околину, спознаје је и такво учење му помаже да се адаптира у том окружењу. Истовремено, играјући се, дете је у ситуацији да делује на околину, мења је, прилагођава својим потребама (нпр. када у конструкторским играма ствара утилитарне конструкције које ће користити у новим активностима). У игри, оно опробава, открива, повезује, увиђа, учи и ствара. Игра представља специфичан начин учења, јер док се игра, дете мисли и сазнаје, истражује, комбинује, реконструише, развија симболичке функције и унапређује своје когнитивне потенцијале. У игри је дете спонтано, заинтересовано и подстакнуто на активност својом унутрашњом мотивацијом, изражава свој такмичарски дух и потребу за успехом, што игру чини ефикасном. Игром и упознавањем околине не само да деца искуствено уче, него и откривају сопствене потенцијале и могућности деловања на природно и друштвено окружење.

Различите врсте игара подразумевају и организацију различитих активности са децом, јер се оне најчешће организују кроз игру. Без обзира да ли је реч о телесним, откривачким, логичким, афективним, еколошким, музичким, ликовним или другим активностима, њихова организација у дечијим вртићима подразумева тематско планирање и програмирање васпитно-образовних садржаја. Не занемарујући чињеницу да дечије активности у раним узрастима подразумевају њихову прилагођеност узрасним и индивидуалним могућностима, потребама и интересовањима деце, да активности имају обележје слободног избора и спонтаности, задаци и улоге васпитача у односу на организацију ових активности подразумевају пажљиво осмишљену организацију рада са децом и систематски рад.

Тематско планирање и програмирање, у односу на предстојеће пројектне активности у дечијем вртићу, јесу комплементарни процеси јер програмирање подразумева избор, уобличавање садржаја васпитно-образовног рада са децом, док планирање значи поделу тих садржаја на секвенце, редослед тих секвенци и временски период за њихову реализацију (Каменов, 1997а). Јасно је да се програмирањем разрађују васпитно-образовни садржаји чија реализација значајно доприноси свим аспектима дечијег развоја, опробавању способности, искуственом учењу и овладавању знањима. Такође, комплементарност тематског планирања и програмирања у раду са децом раних узраста доприноси остваривању основних функција институционалног предшколског васпитања и образовања, односно предшколске установе, а истовремено и породичног окружења. Утврђеним функцијама се конкретизују начела, која упућују на основна обележја васпитно-образовног рада са децом раних узраста и одређују припрему, организацију и вредновање тог рада.

Ове функције подразумевају:

1) обезбеђивање *сијурне средине* у којој ће дете знати да је вољено и прихваћено, која ће бити подстицајна за развој његових укупних потенцијала, имајући на уму целовито сагледавање процеса неге, васпитања и образовања, а ови процеси подразумевају интегрисани приступ учењу и развоју;

2) стварање услова за разноврсне *квалитетне контакте са вршњацима* и одрастање према различитим васпитним моделима;

3) предшколску установу која подразумева, различитим облицима сарадње, *дојуну породичном васпитању* и родитељима нуди могућност спознаје различитих, другачијих, нових родитељских васпитних улога и улога којима доприносе дечијем развоју у свим аспектима (развоју когнитивних и физичких способности, социјалних вештина, моралних и естетских вредности, култивисању дечијих емоција, развоју и испољавању дечијих креативних потенцијала, осамостаљивању, формирању навика), при чему је овакав развој одређен дугорочним циљевима, а не краткорочним исходима и постигнућима;

4) *јевенствено и компензаторно деловање*, да би се деца заштитила од различитих негативних утицаја и да би се ублажиле евентуалне економске, културне, образовне и здравствене разлике, а истовремено обезбедио континуитет у образовању, услови за целоживотно учење, повезивање предшколске установе са породицом, школом и локалном заједницом;

5) стварање услова за *ауџенџичносџ деловања на децу којима је љошребна љосебна друшџвена љодршка* (подстицај деци са развојним сметњама, развијање стимулативног окружења за надарену децу, подршка деци из маргинализованих група);

6) *љриљрему за љредсџојеђе живоџне љериоде*, као што је полазак у школу (формирање радних навика, развијање самосталности и одговорности, спознаја сопственог идентитета, способност сналажења у простору и времену), уз континуирано самовредновање васпитно-образовног рада у предшколској установи, односно преиспитивање постојеће праксе, све у циљу развијања и унапређивања квалитета предшколског програма и рада у предшколским установама (*Правилник о Оџшџим основама...*, 2006; *Основе љроџрама...*, 2018; Najdanović-Tomić i sar., 2022).

Пре него што представимо активности које можемо организовати са децом у предшколској установи, а које су значајне за остваривање васпитних и образовних задатака у односу на развој њихових укупних потенцијала, значајно је да се позабавимо већ поменутиџ тематским планирањем (и програмирањем) садржаја, које се значајно разликује од класичног планирања по васпитно-образовним областима, аналогно школским наставним плановима и програмима, према наставним предметима, што је био случај са полузваничним предшколским програмима у Србији, у другој половини 19. и почетком 20. века (*Градиво за разна занимања срџчади*, 1898; *Збирка целокуџноџ рада у срџском вероисџоведном забавишџу за љородице, забавишџа и забавиље*, 1904–1905; *Васџишџни рад у љредшколским усџановама*, 1959; *Проџрам васџишџно-образовноџ рада у љредшколској усџанови*, 1969) (Kopas-Vukašinović, 2010).

Већ седамдесетих година прошлог века јавила се идеја о новој концепцији предшколског програма у Србији, која се заснива на обједињавању научних чињеница о развоју и васпитању предшколске деце, ради стварања услова за оптималан физички и психички развој и развој њихових укупних потенцијала, о чему можемо читати у документу *Основе љроџрама васџишџно-образовне делатносџи дечијеџ врџића и васџишџне љруџе љредшколске деце љри основној школи* из 1975. године. Аутори овог програма истичу да организација васпитно-образовног рада у предшколској установи подразумева припрему средине која је богата одабраним и разноврсним подстицајима за целовит развој предшколског детета, да се реализација васпитно-образовног програма остварује кроз игру, да је у раду са децом значајно полазити од њиховог личног искуства, имати у виду изненадне, непредвиђене догађаје, спонтане поводе за поједине делатности, које могу условити измене у планираној организацији васпитно-образовног рада. То даље подразумева еластичност у примени

различитих облика рада са децом, који се на целисходан и најбољи могући начин користе и комбинују. Такође је истакнуто да је таквим васпитно-образовним радом са децом могуће неговати сарадњу међу децом, заједничке делатности и доживљаје, а истовремено пружити могућност сваком детету да се самостално бави одређеним активностима, дајући довољно времена да започету активност и заврши, што подразумева флексибилан начин планирања организације активности (Kopas-Vukašinović, 2010).

Све ово упућује на констатацију да су овакве идеје о организацији институционалног предшколског васпитања и образовања у Србији биле претеча организованог тематског планирања образовних садржаја у децијим вртићима. Већ тада је била потпуно јасна и општеприхваћена идеја да организација рада са децом раних узраста, сходно узрасним развојним специфичностима, мора бити потпуно другачија у односу на организацију наставног рада у основној школи.

Када је реч о развијању предшколских програма у Србији, период од 1996. године можемо одредити као посебну и значајну етапу јер се у то време све више разматрају нове могућности организовања васпитно-образовног рада у предшколској установи, које подразумевају однос према детету као основној одредници програма и полазишту за његово развијање. Јавља се захтев за конципирање програма рада са децом раних узраста који ће бити заснован на отворености и слободи стваралачког васпитно-образовног процеса у предшколским и другим институцијама које се баве предшколским васпитањем, који ће бити флексибилнији, подређен индивидуалним својствима и потребама деце. То је подразумевало већу слободу у организацији рада у предшколским установама, могућности редефинисања циљева, задатака, метода, облика и средстава васпитања и образовања ради остваривања еманципаторског циља васпитања и целовитог развоја свих потенцијала детета.

Осноама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година из 1996. године јасно је одређен значај тематског планирања (значај рада по пројектима). Истакнуто је да је васпитно-образовни рад могуће планирати и по васпитно-образовним областима, односно руководећи се интердисциплинарним приступом (активности из више различитих подручја – области). Интересантан је податак да се овим програмом евалуација рада васпитача и његова самоевалуација (процена односа између намере васпитача, његовог деловања и постигнутих ефеката) одређује као средство и начин његовог професионалног развоја и усавршавања (Kopas-Vukašinović, 2010; *Основе програма...*, 1996). Ове идеје и овакав концепт институционалног предшколског васпитања и образовања прихваћени су и даље развијани новим програмским

основама, које су утврђене десет година након усвајања и реализације програма из 1996. године, а који је подразумевао могућност васпитно-образовног рада са децом према два, равноправно одређена, програмска модела – Модел А и модел Б (*Правилник о Ойшћим основама...*, 2006).

Данас, актуелним предшколским програмом у Републици Србији концепт тематског планирања се конкретизује у тематско пројектно планирање и тиме подржава интегрисани приступ у раду са децом, при чему развијање теме, односно пројекта, подразумева флексибилан и динамичан, стваралачки процес деце и васпитача, који заједно истражују, откривају, испробавају своје могућности и стварају (*Основе йројрама...*, 2018). Као што смо напоменули, са појмовима *йемайшко йланирање* и *рад йо йројекћима*, односно *йројекћине акћивносћи*, сусрећемо се у нашим званичним предшколским програмима који датирају од пре скоро тридесет година, тако да актуелан концепт организације рада са децом раних узраста не представља новину, већ конкретизацију теоријског сагледавања овог конструкта из угла савременог предшколског васпитања и образовања, у складу са стратешким правцима његовог развоја.

Пажљивим сагледавањем хронолошког развоја идеја о организацији рада у предшколским установама, од оснивања првих дечијих вртића у Србији до данас, и о развоју наших предшколских програма од незваничних и полузваничних до званичних програма, запажамо да су ове идеје пратиле друштвено историјски и педагошки контекст времена у којем су настајале. Ако концепцију нашег актуелног предшколског програма сагледамо из ова два угла – прихватања онога што је у нашим предшколским програмима било и данас остало актуелно и онога што прати савремене тенденције у систему институционалног предшколског васпитања и образовања – можемо претпоставити да ће овакав концепт допринети остваривању функција савремене предшколске установе. То подразумева развијање савремених стратегија поучавања и учења, у контексту развоја дечијих способности да истражују, откривају, мисле, резонују и повезују, уче кроз активност, путем покушаја и погрешака, да се учење одвија кроз заједничке пројектне активности деце, у вртићу и ван простора вртића, интегрисањем теоријских сазнања кроз практичне активности и лично искуство (Desinan, 2011; Maskaway et al., 2011; Palmer, 2011). Са одрастањем, током школског и ширег формалног и неформалног образовања, усложњавањем ових способности, дете/ученик/појединац развија сопствени систем управљања знањима у којима ће бити спреман да своја имплицитна знања учини експлицитним, чиме ће допринети интегративности, трансферу знања којима је овладао и њиховој примени у пракси (Courter et al., 1996; Мирков, 2013; Zucker, 1996).

Овакав концепт тематског и пројектног планирања садржаја и активности подразумева интердисциплинарност, односно повезивање садржаја из различитих области током развијања програма и реализације пројекта. То даље значи да се у пројектним активностима реализују различите врсте активности, а све оне доприносе развоју дечијих укупних потенцијала, у свим развојним аспектима.

У литератури проналазимо различите врсте активности, које су груписане у оквиру аспеката дечијег развоја, како би се у теоријском контексту увиделе могућности сваке од њих, при чему интегрисани приступ у пракси подразумева њихову комплементарност, односно претпоставку да њихова реализација подразумева развијање дечијих физичких и когнитивних способности, социоемоционалних и моралних вредности, комуникацију и стваралачко изражавање, односно да различите врсте активности доприносе развоју дечијих способности и вредности у више развојних аспеката (Каменов, 1995).

У овом поглављу ћемо представити могућности појединих активности у односу на дечији развој и њихов значај за децу која спонтано, играјући се и откривајући, спознају природне и друштвене законитости и феномене околине у којој одрастају. Значајно је напоменути да свака од могућих дечијих активности има јединствене циљеве, који се везују за одређени аспект дечијег развоја, а задаци васпитача у односу на све активности подразумевају стварање повољних услова за развој способности, помоћ и подршку деци у активностима, подстицај развоју дечије самосталности и сарадње, развој вољно-карактерних особина. Задаци васпитача подразумевају и остваривање задатака који су уже оријентисани на одређени аспект дечијег развоја. На пример, задаци васпитача у телесним активностима деце подразумевају развој моторичких способности, развијање физичке спретности, испитивање и опробавање могућности деце у разноврсним покретима, у различитим животним ситуацијама у којима телесне активности представљају средство за учешће у тим ситуацијама (нпр. ко ће брже набрати већи букет пољског цвећа на ливади).

5.1. Значај дечијих игара и активности за развој њихових потенцијала у свим аспектима

Телесне активности су од посебног значаја за физички развој деце раних узраста, али одређују и остале развојне аспекте. Ове активности подразумевају:

а) различите облике кретања (ходање, трчање, пузање, провлачење, пењање, котрљање, колутање, одржавање равнотеже, шутирање,

ударање, вођење, бацање и хватање лопте, дизање, ношење, гурање, вучење, вожња бицикла, тротинета, санкање, скијање, активности у води, елементарне облике спорта и др.);

б) вежбе за развој појединих мишићних група (вежбе за развој раменог појаса, вежбе за развој леђних мишића, трбушних мишића, мишића стопала и ногу и др.) (Каменов, 1995).

Телесне активности је могуће организовати и кроз различите врсте и варијанте покретних игара, као што су покретне игралике вежбе: вођење лопте, вожња бицикла између препрека; тематске покретне игре – *У шумици зека сеги, сји* или *Боге, боге јез*; такмичарске покретне игре – *Вруће сјолице* или *Полиџон*; спортске игре – кошарка, одбојка и друге (Каменов, 1997b).

Када знамо да су покрет и физичка активност неке од основних потреба деце раних узраста, да овај аспект развоја одређује и квалитет развоја дечијих когнитивних и креативних потенцијала, социоемоционалних и моралних вредности, јасно је да покретне игре задовољавају дечије потребе за кретањем и да такве активности доприносе да се дете раних узраста, од периода биолошког дефицита по рођењу (потпуне зависности од одраслих), током предшколског периода развија у покретно, спретно, гipко и независно дете. У оваквим играма и активностима оно постепено овладава основним покретима, општим и специфичним способностима за кретање. Осим тога, физичке активности су значајан извор дечије забаве, у којима оно стиче, развија и изражава своју независност и самопоуздање, развија такмичарски дух и социјални статус у групи вршњака, учи да се понаша према утврђеним правилима, прилагођава различитим ситуацијама и контролише своје емоције, усавршава функције својих чулних органа и когнитивне способности, учи се естетском уобличавању покрета, развија своје вољно-карактерне особине и навике.

Свакодневне, редовне и правилно дозиране физичке активности и организација покретних игара доприносе оптималном правилном расту и развоју деце раних узраста, јачању њиховог здравља и отпорности организма, обезбеђивању нормалног стања апарата за кретање и правилног држања тела, доброј координацији покрета и отклањању евентуалних телесних деформитета, односно претпоставка су превентиве да до деформитета не дође. Зато је значајно да *покретне игре и друге физичке активности буду неизоставне свакодневне активности деце у предшколским установама*, да буду *редовне и правилно дозиране* и ничим се не може оправдати организација дневних активности у дечијем вртићу у којима изостају овакве активности деце раних узраста.

Физичке активности и покретне игре на посебан начин доприносе и упознавању деце са околином, са окружењем у којем учествују у тим активностима. Осим потребе за покретом, деца раних узраста, захваљујући својој радозналости, имају потребу да истражују окружење и да уче док истражују. Могуће је организовати различите игре и физичке активности у различитим екосистемима (у парку, шуми, на ливади), у сеоском дворишту, на салашу, на планини, у ботаничкој башти и слично. То могу бити такмичарске покретне игре у парку или шуми (нпр. штафетне активности, игра *Сакуји највише шишарки и најрави од њих највећи букет* или *Ко ће на ливади сакуићи више цветова различитих боја*), тематске покретне игре на ливади (нпр. *Трчи зека хой, хой, хой*), или игролике вежбе у шуми. Деца у оваквим активностима:

- мисле (како ће најбрже стићи до циља),
- опажају (шишарке различите величине и облика),
- увиђају (да ће од крупнијих шишарки направити већи букет),
- упоређују (шта је веће, а шта мање),
- откривају (да постоје шишарке и цветови различитих боја),
- повезују (сазнања о томе ко све у шуми трчи, скаче, пузи, гмиже),
- утврђују шта је исто, а шта различито (шта је шишарка, а шта жир).

Ово су само неки од многобројних примера како можемо организовати телесне активности и покретне игре у ширем окружењу, а не само у ентеријеру (сала за физичко васпитање) или екстеријеру дечијег вртића (двориште вртића) и како таквим активностима можемо подстицати физички и когнитивни развој деце. Ако томе додамо и чињеницу да се у оваквим активностима деца друже, заједно са вршњацима стичу нова искуства, помажу једни другима, радују се и срећна су, уче се комуникацији и изражавају свој креативни потенцијал, јасно је колики је значај дечијих телесних активности и покретних игара за њихов развој.

Перцептивне активности

Ове активности су у литератури одређене, пре свега, у односу на физички развој деце раних узраста, али се подразумева да оне доприносе и развоју осталих, већ поменутих аспеката дечијег развоја (Каменов, 1995). Оне су посебно значајне за развој и усавршавање функција чулних органа деце (ради лакшег утврђивања положаја предмета у простору, правца одакле допире звук, препознавања особина материјала, разликовање мириса цвећа од мириса хране и сл.) и за усавршавање унутрашњих дечијих

слика о својствима предмета, појава и процеса у окружењу, које ће детету помоћи да их у различитим ситуацијама учења препознају (нпр. велико–мало, уско–широко, црно–бело; геометријски облици: круг, квадрат, правоугаоник; лево–десно, испред–иза, горе–доле; гласно–тихо, тврдо–меко, топло–хладно, слатко–слано–кисело).

Овакве њихове функције и способности помажу деци у опажању свега што их окружује, у истраживању околине и откривању (предмета, процеса, појава и поступака), утврђивању њихових особина, својстава и односа (нпр. кружење воде у природи, хомогенизованост хране у блендеру, растварање чврстих супстанци у води, зелени пластелин који настаје играњем жутим и плавим пластелином, сенка на зиду). Перцептивне активности су изузетно значајне за реално, веродостојно опажање и доживљавање стварности. На тај начин деца задовољавају своју радозналост, своје потребе за ангажовањем у активностима, комуникацијом са окружењем и стваралачким изражавањем. У истраживачким активностима деца овладавају својим способностима реалног и сврсисходног опажања, која повезују са већ стеченим искуствима и на такав начин развијају и усложњавају своје перцептивне способности (опажање, процењивање, закључивање, груписање, интерпретација), што значајно доприноси развоју способности трансфера опаженог и спознатог у новим ситуацијама.

У перцептивним активностима деца развијају иницијативност, самосталност и самоконтролу, спремнија су не само да самостално извршавају одређене задатке, већ и да самостално закључују и доносе одлуке. Истовремено, ове активности су значајне за јачање социјалне комуникације међу децом, која помажу једни другима, договарају се, размењују своја искуства и заједно их примењују у новим ситуацијама. То даље подразумева њихову спремност да култивишу своје емоције у тренуцима када самостално или у групи долазе до решења или пак некада безуспешно, али упорно, трагају за новим решењима. Притом, њихова упорност, искреност, толерантност, стрпљивост, способност прихватања туђих мишљења одређују њихов статус у групи.

Перцептивне активности су значајне за развој координације чула, као и координације између перцепције и моторике (координација око–руке, или око–ноге), на основу чега дете постаје свесно својих телесних могућности и могућности сналажења у простору, а истовремено развија и своје вештине логичког закључивања. Данас се у литератури све више указује на значај мултисензорних активности деце раних узраста. Притом треба водити рачуна да активности за децу буду пажљиво планиране, да подстакну њихова интресовања за искуствено и ефикасно учење (Syazwani

et al., 2022). Значајно је да у организованим перцептивним активностима користимо различите поступке у раду са децом, као што су:

- *изолована њимена њојединих чула* ради развијања свести детета о њима (нпр. утврђивање облика везаних очију);
- *манипулусање различитим својствима одређеног предмета* (нпр. чему све може да служи картонски поклопац од кутије);
- *мисаоне активности* – игре типа *Искључи шреће* (нпр. шта не припада датом скупу);
- *и пре сјоним шјамјаним материјалима*, као што су танграми, *Пронађи њара*, утврђивање по чему се слике разликују;
- *крајкорочно или дујорочно задржавање ојаженог у свесји* (нпр. уочавање шта недостаје на слици у односу на претходно виђену наизглед исту слику са више геометријских облика, или утврђивање где је дошло до промене редоследа представљених облика на сликама);
- активности за вежбање способности нумеричке кореспонденције (различито распоређивање истог броја елемената у два скупа и утврђивање да ли, где и чега има више или где их има мање или да ли их има исто) (Каменов, 1995; Kopas-Vukašinović, 2006).

Еколошке активности

Као и већ представљене активности, телесне и перцептивне, еколошке активности деце раних узраста доприносе њиховом свеукупном развоју. Организација оваквих активности има вишеструке вредности:

- да се деци предоче природне лепоте и вредности у њиховом и ширем окружењу;
- да деца овладају знањима о животној средини, разумеју природне процесе који се дешавају у природи и њихову узајамну зависност;
- да деца спознају и схвате могућности и значај човекових позитивних утицаја на околину, коју треба чувати и унапређивати, због користи природних ресурса и лепоте човековог живљења у здравом окружењу;
- да се код деце развија систем вредности, начин живљења и понашања, процене сопствених понашања и непромишљених односа човека према природи, који могу значајно нарушити опстанак и природе и самог човека, који је њен саставни део;
- да се код деце, још на раним узрастима, развија свест да су део природе, да између човека и природе треба неговати здрав, хармоничан

однос који подразумева узајамно чување и прилагођавање новим околностима;

- да деца схвате да је значајно да понашања и однос човека према природи треба да буду засновани на научним сазнањима, моралним вредностима и осећању одговорности сваког појединца, да би својим утицајима допринела унапређењу околине и сопственог живљења у њој (Kamenov, 1995; Minić, 2020).

Када знамо да деца уче искуствено, по принципу очигледности, да имају природну потребу за истраживањем и откривањем у свом окружењу, да „природа као контекст за учење пружа бројне могућности да деца искуствено стичу нова знања, вештине и навике и развијају способности у вези са еколошким васпитањем и образовањем” (Minić, 2020: 237), јасно је да еколошке активности на посебан начин *мошвишу геће да исџишје, зайажа, џовезује и закључује*. Такође, у оваквим активностима деца *исџољавају своју иницијативност и самосталност*, нпр. у трагању за заједничким стаништима биљака и животиња, испитивању различитих животних заједница у жбуну, бари, испод камена, уочавању промена у природи које настају човековим деловањем, позитивним или негативним и слично.

Истовремено, у еколошким активностима деца изражавају своју потребу за *сарањом са вршњацима* и одраслима (нпр. док експериментишу да ли су и које материје биолошки разградиве, откривају узроке загађења у природи, утврђују правила понашања у различитим екосистемима – у шуми, поред реке или баре, на ливади, док сакупљају јестиво и лековито биље). Деца у таквим активностима помажу једни другима, такмиче се и радују заједничким успесима. Такође, не треба занемарити значај различитих могућности комуникације деце у групи вршњака и деце са одраслима, којима се она уче не само комуникацији, него и култури слушања и доношењу одлука, развијају просоцијалне вредности и способности да „препознају, прихвате и уважавају различите перспективе, да се о њима дискутује и да се кроз дијалог са децом креирају нова значења” (Vranješević i sar., 2019: 37). Тако деца уче да „јасно изражавају своја искуства и да слушају искуства других; уче да функционишу у групи, да се договарају и преговарају са другима, да трагају за конструктивним решењима проблема; уче да критички мисле, да буду самостална и одговорна, као и да уважавају друге (пошто су и сама уважена)” (Vranješević i sar., 2019: 38).

Не треба занемарити ни значај еколошких активности деце за њихово *креативно изражавање и стварање*, нпр. у играма улога о народним обичајима који упућују на поштовање природе и однос према њој, или док

уче сигнале из природе, баве се ликовним активностима у којима користе рециклажне материјале и слично. Посебан значај еколошких активности можемо сагледати у контексту боравка и кретања деце у природи, при чему, осим потребе за истраживањем и социјалном комуникацијом, задовољавају и своје потребе за кретањем.

У различитим ситуацијама, у еколошким активностима препознаје-мо организацију рада са децом применом тематског планирања садржаја, нпр. када током посете природњачком или археолошком музеју деца овладавају знањима о природним богатствима или животињама које су некада ходале нашом планетом, учествују у ликовним или музичким радионицама на задату тему, или штафетним играма које са њима реализују кустоси музеја и васпитачи.

Ово су само примери могућих еколошких активности, којима се подстиче развој когнитивних и физичких способности, јачају социјалне, моралне, емоционалне и естетске вредности, а деца се оспособљавају и за стваралачко изражавање. Од спремности васпитача и њихових креативних потенцијала у великој мери зависи колико ће, различитим активностима, врстама и варијантама игара, заинтересовати децу за учешће у еколошким активностима и какви ће бити исходи таквих активности. Различите су могућности игара у којима деца уче у природи и о природи:

- покретне игре (тематске покретне игре – *Боге, бобе јеж, У шумици зека*; такмичарска игра – *Ко ће брже, ко ће више*);
- дидактичке игре (игра стоним штампаним материјалима, у којој дете открива чиме се која животиња храни – *Лавиринџ*; игра звуцима, у којој дете учи како се која животиња оглашава);
- игре маште или улога (игра професије – *Шумар у шуми*; игра драматизације – *Мегвед Буцко*);
- конструкторске игре (утилитарна конструкција – *Зима у шуми*; конструкција по сопственој замисли – *Шарени лејџир*).

Ошкривачке активности

Откривање живог света и материјалне стварности, уз посматрање и експериментисање, за дете представља посебан изазов. Оно делује у свом окружењу, испробава могућности различитих материјала, као и своје сопствене могућности деловања на њима, учи путем покушаја и погрешака и тако открива појаве, процесе, особине предмета и свега што га окружује, проширује своје спознаје о околини, могућностима које нам пружа и

сопственим могућностима деловања у њој. Деца откривањем:

- *науче да разликују неживу од живе материје* и да схвате узрочно-последичне односе међу њима (нпр. како Сунчева светлост и земљиште утичу на раст и развој биљака);
- *усвајају основне појмове* о простору, времену, узроцима одређених појава и законитостима у природи (нпр. од чега зависи раст и развој биљака, где која биљка може да расте, зашто се баки зими у стану често осуши цвеће);
- *сознају положај човека у живом свету* (који делује тако да ради на очувању природе или несвесно уништава природу, који сноси последице небриге о природи);
- *развијају способности*:
 - *посматрања и уочавања* (сличности и разлика између биљака, специфичности понашања неких животиња, нпр. како се припремају за зиму или како чувају своје младунце, изгледа и грађе човековог тела, својстава материје – растворљивост, топливост, променљивост агрегатних стања, која тела пливају, а која тону и зашто);
 - *класификовања* (према врсти или својствима биљака и животиња);
 - *поређења* (развојних процеса и промена у биљном свету и свету животиња, услова за живот биљака, животиња и човека);
 - *увиђања* (повезаности између нпр. временских прилика и облачења људи, између годишњих доба и понашања животиња);
 - *предвиђања* (последица неадекватне бриге о биљкама, животињама, или небриге о здрављу човека);
 - *шумачења природних појава и законитости* (нпр. зашто се коцкица леда отопи у чаши воде, или зашто балон пукне ако се сувише надува);
 - *практичне примене знања* којима су овладава (брига о биљкама, животињама у природи, кућним љубимцима).

Логичке активности

Када је реч о овим активностима, намеће се питање да ли упознавањем околине и учешћем у различитим врстама и варијантама игара деца раних узраста могу овладати логичким сазнањима, која се деле у две основе категорије (Каменов, 1995):

а) *логичко-математичко сазнање*, које подразумева:

- **уопштавање** (нпр. разликовањем и издвајањем својстава предмета – сви жути, црвени и смеђи листови, велике шишарке и мали жирови, доје јесени у шуми или парку);
- **класификовање** (откривањем релација међу предметима – игла и конач, дидактичка игра *Пронађи њара*);
- **овладавање операцијама унутар скупова** (утврђивање припадности елемената скупу – скуп домаћих и скуп дивљих животиња, уочавање подскупова – подскуп кућних љубимаца у скупу домаћих животиња или подскуп кестења у скупу плодова јесени у шуми);
- **овладавање нумеричким операцијама** (игре инваријантности, када деца пресипају воду или песак, или преобликују глину, а затим откривају да се њихова запремина и тежина не мењају; откривање и упоређивање суседних бројева, откривање њиховог места у низу, разликовање кардинације (*На њрани је било седам њишица, одлеишеле су њри, колико их је осџало?*) од ординације (*На њрани је било седам њишица, одлеишела је њеиџа њишица, колико их је осџало?*));
- **поређење, процењивање и мерење** (разликовање и именовање елементарних величина – велико и мало дрво, дебело и танко стабло, тежак и лаган камен, плитка и дубока река; процењивање димензија предмета исте врсте, као увод у способност серијације – гранчица која је дужа или краћа од свих, формирање низова).

б) *њросџорно-временско сазнање*, које подразумева:

- **способност уочавања, разликовања, именовања и описивања геометријских облика** (нпр. округлих каменчића на плажи);
- **овладавање и оријентацију у простору, положај предмета у простору** (горе–доле, у средини или између, лево–десно, испред–иза, испод–изнад, у, на, поред, између, около);
- **структурирање простора** (кретање или плесање у ограниченом простору и слободном простору; представљање сензомоторних искустава кретањем (када дете гмиже као змија, или се склупча као јеж, или скаче као зека); положај појединих делова тела у простору и у односу на предмете у простору (*Сџави десну ноју исџред леве, леву руку исџружи њоред десне, сџани џако да џи са леве сџране буде дрво, а са десне жбун*); утврђивање положаја предмета у простору (*Догај ми зелени лисџ који је између два жуџа лисџа*));
- **операције геометријским облицима** (уочавање предмета одређеног геометријског облика – *Пронађи у радној соби џредмеџе који су*

коцкасиої и лойшасиої облика; разликовање предмета пипањем, дидактичка игра предметима – Гурни руку у џак, ухваћи један ѓредмеї, ойїијај їа и реци кої је облика; игра Танїрам; комбинације од геометријских облика – Поређај у низу све шроуїлове, али шико да у низу не буду један ѓоред друїої шроуїлови исїе боје);

- **сналажење у времену** (доручак је ујутро, вечера увече);
- **способност уочавања и разумевања временског следа догађаја** (данас, јуче, сутра, дани у седмици, месеци у години, годишња доба);
- **структурирање времена и овладавање временским односима и процесима** (брзо и споро ходање, поређење трајања одређених догађаја – покретна игра *Ко лакше иде, шїај држе сїиже*; када се роди, човек је беба, одрасте у дечака или девојчицу, младића или девојку, одраслог зрелог човека, затим у старца).

Кроз логичке активности деца раних узраста развијају способност решавања проблема који могу бити практични (како организовати подскупове каменчића различитих величина и боја, како размрсити канап, како променити воду у акваријуму а притом не замутити песак) или подразумевати употребу симболичког материјала (ребус, мозаик, лавиринт, слагалица). Решавање проблема подразумева неколико основних корака у активностима деце:

- уочавање и формулисање проблема;
- израда плана за његово решавање;
- утврђивање претпоставки које су засноване на анализи могућих фактора који могу одредити пут до решења;
- комбиновање стечених искустава у активностима којима покушавамо да решимо проблем, применом способности комбинаторичке флексибилности, логичког повезивања, трансформације;
- откривање могућих оригиналних начина решавања проблема и развијање стратегија за њихово решавање;
- утврђивање могућности за проверу и вредновање могућих решења (Каменов, 1995) .

Без обзира да ли деца у логичким активностима овладавају логичко-математичким или временско-просторним сазнањима или раде на решавању проблема, овакве активности значајно подстичу развој њихових когнитивних потенцијала (улажу труд да запамте могуће начине решавања проблема; утврђују сличности или разлике на сликама; закључују који је најкраћи пут од тачке А до тачке Б; повезују узроке и последице

природних појава које упућују на природне законитости (климатске промене доводе до глобалног загревања, које може бити узрок временских непогода или има за последицу нпр. нестанак станишта белих медведа)).

У оваквим активностима деца испољавају своју радозналост, сарађују, договарају се у групи, размењују искуства, уче се да поштују договорена правила, прилагођавају се ситуацијама у којима се одвија комуникација, заједно проверавају своја могућа решења и вреднују их, такмиче се, подржавају једни друге, уче да се узајамно слушају, радују се у ситуацијама када реше проблем, када њихова група најбрже дође до решења, што све доприноси њиховом социоемоционалном и моралном развоју.

Овако организоване активности доприносе и развоју говора деце раних узраста и њихових комуникационих вештина (богаћење речника, способност да се саслуша и схвати порука, унапређивање функција вербалне и невербалне комуникације, спонтаност у комуникацији, давање упутстава, дефинисање правила, уживљавање у улоге других особа).

Свакако не треба занемарити значај логичких активности за моторички развој деце раних узраста, који у овом контексту подразумева:

- стицање, повезивање и уобличавање моторичких искустава (како најбрже нанизати перлице на конач);
- руковање предметима (лоптице различите величине убацити у отворе различитог обима);
- развој ситне моторике (на цртежу стабла лепити кокице на крошњу дрвета);
- развој прецизности (хватање лопте, израда мозаика);
- латерализацију, слободно и ефикасно овладавање својом моториком, елиминисање сувишног ангажовања мишића, развој физичке спретности, самосталности и сигурности.

Логичке активности су такође значајне за *развој дечијих креативних вештина*, њихово *креативно изражавање и стварање* у ситуацијама када, на пример, деца сама припремају дидактички материјал за игру *Пронађи ѓара*, са мотивима из природе (пчела и цвет, медвед и крушка, лисица и кокошка, жаба и локвањ) или када каменчиће ређају од највећег до најмањег, при чему од њих обликују корњачу.

Јасно је да су различите врсте активности, колико год да у основи одређујемо њихов значај за унапређивање одређеног аспекта дечијег развоја (нпр. телесне активности и физички развој, логичке активности и когнитивни развој, еколошке активности у односу на социоемоционални развој), значајне и за дечији развој у контексту осталих аспеката развоја.

Без обзира о којој врсти активности је реч, оне на посебан начин подстичу социоемоционални и морални развој деце, развој њихове комуникације и стваралаштва. Ова констатација иде у прилог ставу да у раду са децом раних узраста треба организовати различите врсте активности које деци омогућавају да на различите начине истражују и упознају своје окружење и чији се развојни исходи надопуњују (Шематски приказ 5).



Шематски приказ 5. Дечији развој, игре и активности

Представили смо само неке врсте активности које је могуће организовати кроз различите врсте и варијанте дечијих игара, које подстичу и усмеравају дечији развој, односно представљају добробит за дете и одређују његову спремност и готовост за активности и задатке који их очекују у наредним животним периодима. Од посебног значаја су активности којима се подстиче развој дечије комуникације и стваралаштва и које одређују посебан сегмент рада са децом (говорне, драмске, ликовне, музичке, плесне активности), а истовремено је могуће организовати их са осталим представљеним активностима, у контексту тематског и пројектног планирања садржаја, у циљу с једне стране упознавања и откривања околине, као и сопствених могућности, а са друге стране развијања укупних дечијих потенцијала у свим развојним аспектима.

Коришћена литература

Courter, S., Balaraman, P., Lacey, J., Hochgraf, C. (Eds.) (1996). *Strategies for Effective Teaching: A Handbook for Teaching Assistants*. Madison: University of Wisconsin System Board of Regents. Preuzeto 10. 11. 2022. sa: <https://phongdbcl.ntu.edu.vn/uploads/47/files/old/Tu%20lieu%20tham%20khao/Phuong%20phap%20giang%20day/strategies%20for%20teaching.pdf>

Desinan, C. (2011). Current teaching and learning strategies. In V. Kadum (Ed.), *Suvremene strategije učenja i poučavanja* (pp. 583–590). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti.

Kamenov, E. (1995). *Model Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta; Kikinda: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Kamenov, E. (1997a). *Metodika I deo: Metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta; Beograd: Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača.

Kamenov, E. (1997b). *Metodika II deo: Metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača.

Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, Br. 1, 174–189.

Kopas-Vukašinović, E. (2010). *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.

Mackaway, A. J., Winchester-Seeto, T., Coulson, D. & Harvey, M. (2011). Practical and Pedagogical Aspects of Learning Through Participation: the LTP Assessment Design Framework. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Vol. 8, Issue 3. Preuzeto 2. 5. 2022. sa: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1183&context=jutlp>

Minić, Lj. V. (2020). Ekološke aktivnosti predškolske dece u funkciji očuvanja prirode, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, Br. 14, 229–239.

Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako: pristupi u proučavanju činilaca koji deluju na učenje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Najdanović-Tomić, J., Vuletić, J., Kalezić-Vignjević, A., Glamočak, S. (2022). *Samovrednovanje u predškolskim ustanovama: vodič za zaposlene u predškolskim ustanovama*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Zavod za vrednovanje kvaliteta vaspitanja i obrazovanja.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina (1996). Beograd: Prosvetni pregled.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Palmer, R. S. (2011). The Lived Experience of Flexible Education – Theory, Policy and Practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Vol. 8, Issue 3. Preuzeto 5. 6. 2023. sa: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss3/2>.

Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa (2006). Beograd: Prosvetni pregled.

Syazwani, A. M., Abdul, H. M., Mazlina, C. M., Norazilawati, A. (2022). Multi-sensory Activity in Early Childhood Education: Teachers' Perception on the Importance of Activity Implementation, *Jurnal Penyelidikan Sains Sosial (JOSSR)*, Vol. 5(16), 9–17. Preuzeto 15. 7. 2023. sa: https://www.researchgate.net/publication/364357217_Multi-Sensory_Activity_in_Early_Childhood_Education_Teachers'_Perception_onThe_Importance_of_Activity_Implementation.

Vranješević, J. i sar. (2019). *Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece, priručnik za vaspitače*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Zucker, S. (1996). *Teaching at the University Level*. Preuzeto 15. 5. 2023. sa: <http://www.ams.org/notices/199608/comm-zucker.pdf>.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. Зашто је тематско планирање садржаја, које се реализује са децом раних узраста, значајно полазиште за упознавање деце са околином и њихово деловање у њој?
2. Шта подразумева обезбеђивање *сијурне средине*, подстицајне за развој дечијих потенцијала, која омогућава интегрисани приступ учењу?
3. Како можемо створити услове за разноврсне квалитетне контакте деце раних узраста са вршњацима, што им омогућава одрастање према различитим васпитним моделима?
4. На који начин се деца, кроз различите врсте активности којима упознају своје окружење, припремају за предстојеће животне периоде?
5. Како хронолошка спознаја педагошких идеја о институционалном предшколском васпитању и образовању и организацији рада у дечијим вртићима одређује развој савремених предшколских програма?
6. Које врсте дечијих активности су значајне за овладавање основним покретима, њиховим општим и специфичним способностима за кретање?
7. Објасните констатацију да перцептивним активностима деца раних узраста развијају иницијативност, самосталност и самоконтролу.
8. Којим аргументима можемо потврдити констатацију да еколошке активности имају вишеструке вредности за развој деце раних узраста?
9. Наведите примере добре праксе којима можемо потврдити констатацију да телесне активности одређују когнитивни развој деце раних узраста.
10. На који начин упознавањем околине деца раних узраста овладавају логичко-математичким, просторним и временским сазнањима?

6. КРЕИРАЊЕ ПРОСТОРНОГ ОКРУЖЕЊА (структурирање подстицајне средине)

Полазећи од чињенице да највећи део дететовог времена и интересовања обухвата игра и да је она доминантан начин на који дете себе и свој свет разуме, развија и изражава (Lester, Russell, 2008), намећу се питања: У ком и каквом окружењу (простору) се дете игра? Како би требало да изгледа средина која подржава и омогућава остваривање права деце на игру? Чиме би и на који начин требало да буде опремљен простор који подстиче реализацију креативних, оригиналних и функционалних игара? Простор за игру и учење чини сваки кутак у вртићу и његовој околини где дете може пронаћи одговоре на питања, задовољити своја интересовања и потребе. Појам *средина* не означава само физичку средину у којој се дете налази, већ свеукупност односа у заједничким активностима и однос детета према предметима и материјалима са којима је у контакту (Golubović-Ilić, 2020).

Просторно окружење, средина (*learning environment*) представља комбинацију простора и контекста у коме деца раних узраста расту и уче. Због свог значаја, просторна средина се, после вршњака и васпитача, често назива трећим васпитачем (Isell, Exelby, 2001). Простор је саставни део програма и као такав требало би да одражава вредности самог програма и подупире његову реализацију. С обзиром на то да се програм гради и настаје у реалном контексту васпитно-образовне праксе (*Основе програма...*, 2018), предшколска установа, заједнички простори у њој и око ње не сагледавају се као институција, већ „као место заједничког живљења” (Krnjaja, Breneselović, 2022: 58).

Узимајући у обзир да на физички, социоемоционални, сазнајни и језички развој деце раних узраста утичу квалитет просторног окружења и искуствено учење, предшколско васпитање и образовање се заснива на задовољавању образовних потреба деце разноврсним подстицајним могућностима у стимулативном окружењу, а у складу са њиховим нивоом развоја (Karlidaž, 2021). Добро осмишљено окружење може подржати и унапредити све области дечијег развоја и учења, баш као што лоше планирано окружење може да умањи свеукупни развој и учење (Darragh, 2006).

Инспиративан, динамичан, подстицајан простор требало би да деци омогући различита сензорна, кинестетичка и манипулативна искуства, разноврсне активности, као што су додиривање, пресипање, слагање, комбиновање, истраживање текстура, мириса, звукова, тонова, покрета... У добро опремљеном простору деци обезбеђујемо могућност да заједно раде и сарађују, размењујући мишљења, знања и искуства јер „дете мора научити да интегрише припадништво вршњачкој групи (да следи, прихвата, сарађује, усаглашава се, поштује правила) са другим аспектима вршњачких односа, као што су такмичење, преузимање вођства и решавање конфликта” (*Основе пројрама...*, 2018: 27). Простор и његова опремљеност материјалима, прибором и средствима треба да подстичу различите облике груписања деце према њиховим тренутним интересовањима, да пружају могућности да се ствари раде на различите начине, да илуструју процес и континуитет дечијих активности. У том смислу, сигуран и подстицајан простор (окружење) јесте онај у ком дете, без честог укључивања и интервенисања одраслих, може истраживати свет око себе и играти се према властитом избору, не угрожавајући притом ни себе ни друге. Боравком у средини која је подстицајна, богата средствима и материјалима дете је мотивисано за рад, учење, истраживање, што доводи до богаћења дечијих знања и искустава, као и до развоја дечијих потенцијала.

Добро опремљено окружење (унутрашњи и спољашњи простор у коме бораве деца) и могућност одабира материјала који задовољавају дечија интересовања и потребе карактеристике су педагошког концепта Марије Монтесори. Деци је обезбеђен подстицајни простор, инспиративна околина и омогућена слобода у избору активности. Слобода притом не значи самовољу и не допушта деци да раде или чине шта хоће, него им пружа могућност самосталног избора садржаја и активности које их воде ка самосталности и независности. Спољашње мотивисање детета на учење није потребно, „нити оно треба допуштење одраслог да почне учити” (Valjan Vukić, 2012: 127). Однос детета према околини је активан, базиран на радозналости, па му откривање и сазнавање новог причињава радост и задовољство, утиче на самопоуздање и развијање позитивне слике о самом себи. У подстицајном окружењу дете је у сталној интеракцији са вршњацима и одраслима, развија поверење, учи се односу с другима и постаје социјално и емоционално прилагођена особа, која може „успоставити задовољавајуће односе с окружењем” (Valjan Vukić, 2012:128). У игри са вршњацима и одраслима деца емоционално сазревају и проширују социјално искуство, усвајају нове облике понашања, прилагођавају се различитим ситуацијама и доносе различите одлуке (Kopas-Vukašinić, 2006).

Материјали и ресурси за игру могу бити распоређени на полице, у кутије, тегле и друге амбалажне посуде, а простор преграђен „помоћу разних преграда, завеса, паноа” на тај начин да „приказује пијаци, кухињу, продавницу, радионицу, салон, атеље... Упознавањем и истраживањем нових садржаја, простор би требало континуирано мењати, допуњавати одговарајућим средствима и материјалима, уносити увек нешто ново, чиме би се интересовања и истраживања деце допуњавала и проширивала” (Golubović-Ilić, 2020: 300). Најједноставније истраживачке активности подразумевају директан контакт деце са њима блиским и занимљивим предметима (посуде различите величине и од различитог материјала, различите играчке, предмети од дрвета, плодови, вода, земљиште, биљке...). Овакве истраживачке активности нису условљене бројем деце и не захтевају скупу или специјалну опрему коју није могуће набавити (Ćirković-Miladinović, Golubović-Ilić, 2015), а добро осмишљено физичко окружење, кроз игру, подржава и омогућава активно, искуствено учење и развијање вештина креативног решавања проблема (Karlidağ, 2021).

Да би просторно окружење (средина) могло да подржи свеукупни развој и учење деце раних узраста, важно је да средински фактори обезбеђују и пружају информације за сва дечија чула, да омогућавају искуства богата различитим садржајима и подржавају јединствене потребе и склоности деце. С обзиром да чула играју велику улогу у развоју деце, пажљиво осмишљен простор (окружење) омогућава да деца путем својих чула истражују (Darragh, 2006). Сензорно богата и узрасту прилагођена средина пружиће деци разна тактилна искуства и важне информације о свету који их окружује, а током заједничке игре и комуникације о различитим текстурама прошириваће свој речник и развијати говор (меко, глатко, храпаво, влажно, топло...). За стимулацију могу послужити и различити звуци, али уз опрез да прекомерна стимулација може имати и негативне ефекте (стварати нервозу, ометати децу да се сконцентришу и сл.), па је најбоље да звук допуњује активност – на пример мирна, умирујућа музика за практичан рад, сликање, а динамичније мелодије за опонашање кретања, оглашавања животиња, елементарне игре и слично. Када је реч о индивидуалним потребама и склоностима деце, квалитетна и добро осмишљена окружења омогућавају деци да делују – да слободно рукују стварима, запажају „предмете, појаве и промене које се одигравају на њима захваљујући деловању на њих, откривајући тако скривене особине и односе” (Golubović-Ilić, 2020: 298).

Дечије истраживачке активности представљају једноставне и ефикасне начине ангажовања, укључивања деце у посматрања, испитивања, трагања, која подразумевају размишљање и учење, али „и одскочну даску

за развој дивергентног мишљења и нова испитивања и истраживања” (Waters et al., 2001: 5). У току истраживања, машта даје могућност деци да предметима дају нова значења. На пример, дезодоранс може бити микрофон, метални поклопац за теглу може послужити као тањир, картонска кутија за ципеле као аутомобил или креветац за лутку. То значи да је код деце заступљена симболизација, али она зависи од искуства деце, њихове манипулације предметима, маште и креативности. Дете види свет и предмете другим очима, па му зато за истраживање нису ни потребни сви материјали, њему је само битно да истражује и на свој начин доживљава свет око себе (Cvjetićanin, 2013).

Хуманистички приступ предшколском васпитању, који полази од детета, његових развојних потреба и интереса, допринео је да многи истакнути педагози попут Марије Монтесори (M. Montessori), Рудолфа Штајнера (R. Steiner), Селестина Френеа (Célestin Freinet) и других укажу на значај просторно-материјалног окружења. У основи овог приступа је став да свако дете има скривене стваралачке потенцијале и *свој језик* за њихово исказивање, па је на одраслима да те потенцијале на време препознају и заједничким деловањем *креирају* подстицајно физичко и социјално окружење, у којима ће се они даље развијати. Такође, многи аутори наглашавају да би просторно окружење требало да буде *богата садржајем* (или садржајно богато – Karlidağ, 2021; Budisavljević, 2015; Valjan-Vukić, 2012; Darragh, 2006). То значи да би простор требало да буде организован на тај начин да подстиче дечију радозналост, да омогућава детету да истражује, да се осећа као да ту припада, да му буде пријатно у таквом окружењу, да подстиче сусретање, комуникацију, интеракције и продубљивање односа. „Богатство и доступност материјала промовирају неовисност и аутономију дјеце. Дјеца имају различите интересе и различитих су развојних могућности, стога им богатство материјала осигурава различите изборе” (Radoš, 2019: 24).

Приликом креирања и обликовања просторно-материјалног окружења у вртићу, полазишта би требало да буду природа и специфичности учења деце раних узраста, али и најновија сазнања о утицају који простор има на игру, мотивацију, жељу за истраживањем и стваралаштво деце. Деца имају потенцијал за предано учење и креативност, али да би се тај потенцијал испољио потребно им је инспиративно окружење, које пружа могућности проширивања и богаћења искустава. Активно учење деце у реализацији програма подразумева право на избор и могућност утицаја на догађања и ситуације у која су укључена. С обзиром да деца уче активно – делањем (истражујући, чинећи) и у сарадњи са другом децом и одраслима, есенцијални извор учења деце раних узраста

је квалитетно просторно-материјално окружење. Због тога би сваки простор (унутар и ван вртића) у коме се одвија васпитно-образовни процес требало да на конкретан, видљив и опипљив начин „даје поруку шта нам је стварно важно и чему тежимо” (Breneselović i sar., 2022: 10). Другим речима, сваки простор треба да „има своје физичко, социјално и симболичко значење и ова значења су узајамно повезана и зависна” (Breneselović i sar., 2022: 10).

Сматра се да питања где и на који начин деца уче нису адекватна, јер за истраживачке активности нису потребни одређени услови, већ је неопходно да је простор организован и богат различитим материјалима. Има аутора који мисле „да би број деце у соби требало да буде између 10 и 15, како би научне активности биле ефикасне” (Dogan, Simsar, 2018: 71), међутим, овај услов није неопходан уколико је средина добро организована и богата материјалима које је могуће истраживати. Свако дете је истовремено центар свог окружења и његов саставни део (концепт дво- смерности према Бронфенбренеру⁷), па, сходно томе, утиче на окружење својим активностима, али је истовремено и под утицајем свог окружења (Асар, 2014). С тим у вези, „структурирати простор собе значи направити одређени распоред намештаја, опреме, материјала и средстава”, али имати у виду да се „просторним целинама не одређују унапред начини реализације активности, ни садржај активности”, већ се „кроз подршку васпитача игри и истраживању деце” целине граде и добијају актуелно значење у реалном времену кроз оно што деца у њима раде и чиме се баве (Breneselović i sar., 2022: 20–21). То значи да просторне целине не одређују шта ће и како деца радити, већ деца дају значење просторној целини кроз своју игру и истраживање.

Простор није нешто што је независно од програма, већ би требало да буде у складу са концепцијом *Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа* (2018). С обзиром на то да простор може бити структуриран на различите целине, васпитач сваку просторну целину може да мења, допуњује, коригује, употпуњује различитим средствима и материјалима у циљу проширивања игре и додатне мотивације за истраживање. „Просторна целина је релативно издвојени ентитет у простору собе дефинисан доминантним медијем (посредником) – опремом,

⁷ Јури Бронфенбренер (Urie Bronfenbrenner), творац еколошке теорије (1979), приметио је **начин на који се деца мењају према контексту у ком су одрасла**. Основни постулат његове теорије јесте да су природна окружења главни извор утицаја на људско понашање, а тиме и на психолошки развој људи – дете утиче на окружење, али је и под утицајем окружења.

материјалима и средствима које садржи” (Breneselović i sar., 2022: 20). Та средства и материјали, кроз практичну манипулацију, истраживање и изражавање, представљају посреднике у стицању и изражавању дечијих искустава, доживљаја, мисли и сазнања, а „за потребе своје игре и истраживања деца могу да премештају материјале из једне целине у другу” (*Основе ђројрама...*, 2018: 29).

Све собе не морају да „имају исте просторне целине, нити су све целине у једној соби сталне”, а колико ће и каквих просторних целина бити „зависи од узраста деце, од конкретног простора у датом вртићу, од афинитета и интересовања деце и васпитача као и од пројекта/теме у коју су укључени” (*Основе ђројрама...*, 2018: 28). Универзалан број, врста и изглед просторних целина не постоји, као ни упутство за њихов распоред у радној соби. Просторне целине би требало да су *ђрејознайљиве и ђозивајуће* за децу, опремом и врстом материјала *инсђирайивне*, намењене игри и истраживању деце (имају *исђираживачку функцију*) и да омогућавају активно учешће и посвећеност деце. Уређеним целинама деца се подстичу на самостално организовање, фокусирање, планирање, прихватање идеја и иницијатива других, чланство у групама променљивог састава, чиме се јача припадништво групи и развија вршњачка заједница у оквиру групе. На тај начин се код деце подстичу и развијају метакогнитивни процеси – планирање, постављање хипотеза, резонување, предвиђање, као и договарање, преговарање, иницијатива и преузимање одговорности, као кључни капацитети школских постигнућа. Целине се граде у зависности од величине, облика и опремљености собе, а на основу промишљања васпитача и сарадника, учешћа деце и породице, тако да одражавају њихове аутентичне односе, заједничко учешће и учење. Приликом формирања и опремања просторних целина требало би водити рачуна да прекомерна стимулација може ометати способност деце да се фокусирају и концентришу⁸, али имати у виду и чињеницу да мултисензорна искуства најбоље подржавају учење.

Према Бренеселовић, просторне целине које се могу оформити унутар вртића, али и на отвореном су:

- ❖ просторна целина за конструисање (конструкторска),
- ❖ просторна целина за визуелно изражавање,
- ❖ просторна целина за симболичку игру,
- ❖ литерарна просторна целина,

⁸ Превише различитих материјала и средстава може проузроковати расипање дечије пажње (Darragh, 2006).

- ❖ просторна целина за осамљивање и скривање,
- ❖ просторна целина за звук и покрет,
- ❖ просторна целина за истраживање светлости и сенки,
- ❖ сензорна просторна целина и
- ❖ кинестетичка просторна целина (Breneselović i sar., 2022: 31).

Конструкторска просторна целина је предвиђена да деца у њој граде, конструишу, склапају и расклапају, праве и поправљају одређене предмете, уређаје; моделују и монтирају различите грађевине, објекте, израђују техничка решења (макете, моделе). У овој целини требало би да се налазе различити материјали и средства (дрвени блокови и облице различитих облика и величина, кора дрвета, комади шперплоче, пластичне коцке, цеви, картонске тубе, кутије, шrafoви, канапи, спојнице, лењири, грађевински



Слика 1 : Сеоско двориште
(ПУ „Пиварац“, старији узраст)

метар и др.), којима деца могу да истражују просторне релације, однос величина и облика, зависност и условљеност величине, дужине и висине делова конструкције, равнотежу, стабилност, гравитацију. Поред тога, у конструкторској просторној целини могу да се нађу различите играчке – аутомобили уколико деца праве гаражу, паркинг, салон аутомобила; фигурице људи и животиња, уколико граде зграду, собу за лутку, сеоско двориште (Слика 1); играчке или лутке ако су деца замислила да направе ветеринарску ординацију, тржни центар, пијацу. У овој целини, која због „довољно слободног простора за грађење и неометано кретање деце“ (Breneselović i sar., 2022: 32) заузима већу површину од осталих, деца кроз игру и забаву развијају спретност, прецизност, уредност, стрпљење, стваралачке способности и креативност, као и умешност да остваре своје замисли⁹. Истраживање и грађење различитих тродимензионалних конструкција стимулише развој fine моторике, која је веома важна за писање, развија опажање, координацију око–рука, истрајност и самосталност деце.

⁹ Персонална добробит

Када је у питању *социјална добробит*, конструкторска целина омогућава да деца сарађују, договарају се, праве планове, размењују идеје, преговарају и предлажу решења проблема. У контексту упознавања околине, овај простор се у складу са темом/пројектом може трансформисати у сервис беле технике, аутомеханичарску радионицу, часовничарску радњу, свемирску станицу, а деца могу градити ракете и платформе за лансирање свемирских летелица, макету раскрснице, насеља, своје улице, правити утврђења (тврђаве), мостове, стамбене објекте и друго.

Визуелна просторна целина намењена је визуелном изражавању деце. Свако дете, од најмлађег до најстаријег, црта радо и са одушевљењем, па је цртеж средство којим изражава оно што не уме да каже или је, од стране околине, у томе спречено. Поред тога, цртеж је често најпотпунији израз дечије креативности и показатељ креативних потенцијала детета. Ликовно изражавање деце није само изразито ликовна делатност, већ има значај и за друге области јер је ликовни језик „универзалан, свима разумљив, у њему не постоје језичке или културне баријере које би могле спречити његово схватање” (Zečević, 2020: 447). Поред цртања, деци је омогућена примена различитих техника (сликарских, вајарских, комбинованих – отискивање, колаж, асамблаж), стварање тродимензионалних форми и инсталација, а на располагању су им папири различитих боја, величина и квалитета; картони, најлон, целофан, различите врсте боја (дрвене, водене, темпере, воштане, акрилне, фломастери), материјали за обликовање (пластелин, глина), четкице, палете, средства за лепљење (селотејп, лепак), колаж и креп-папир, новинска хартија, провидна и алуфолија, тканине, траке, вуница, конци и др. Смишљено одабрани и припремљени материјали представљају *стваралачке стимулајоре* који „својом разноликошћу делују на дете и обрнуто” (Zečević, 2020: 451), инспиришући га и подстицајући на обликовање, испитивање својих стваралачких могућности, експериментисање и проналажење оригиналних решења. У овој просторној целини деца обично праве и надограђују реквизите, моделе и макете настале у игри и теми/пројекту којим се баве, опредељујући се за сопствено (индивидуално) креативно изражавање или удруживање са другом децом, заједнички рад и сарадњу. Они цртежом, сликом или обликом представљају своје искуство, размишљање о неком садржају, идејно решење проблема, потенцијалне тежње, жеље, ликовне измаште и друго. Визуелним изражавањем исказују себе (своје емоције, расположење, потребе, идеје), али и свој доживљај света који их окружује; истражују својства и могућности коришћења материјала, експериментишу и користе расположиве ресурсе на различите, неуобичајене начине, маштају и истовремено „уче о бојама, текстури, облицима и форми” (Breneselović i sag., 2022: 35). У таквом простору потребно је да постоје могућности за

рад на различитим површинама – платну, картону (Слика 2), зиду, висећим паноима, штафелају, тродимензионалним објектима; полице са преградама на којима ће бити смештени материјали, прибор и боје; довољно места да деца могу да се слободно распоређују, групишу, удружују и мењају организацију намештаја, али и место за излагање дечијих продуката. Такође, било би добро да ова просторна целина буде опремљена најлон џаковима или мушемама да би се заштитио намештај, а позиционирана на таквом месту у радној соби где су подови водопериви, лаки за одржавање и где је најближи приступ води.



Слика 2 : Деца цртају на тканини и картону
(ПУ „Пиварац”, средњи узраст)

Игра и истраживање у визуелној целини доприносе развоју креативности, флексибилности у мишљењу, отворености ума, толеранцији на различитост, одговорности, али и радним навикама и уредности када је реч о сређивању простора, распремању и враћању материјала на своје место. Садржај који деца приликом упознавања околине не могу истражити и представити визуелним изражавањем не постоји. Поред свега наведеног деца могу израђивати и шеме (приказ дворишта вртића, пута до куће), нацрте (за „изградњу” – конструисање моста, паркинг простора, игралишта), осликавати инсталације или макете које су настале у току реализације теме/пројекта (воденица, ветрењача, дворац), сликати на стаклу или песку, илустровати идеје и предлоге за решавање одређених проблема.

Просторна целина за **симболичку игру** представља везу између вртића на једној и породичног и живота у заједници на другој страни. У њој деца преузимају одређене улоге, трансформишу се у „одрасле” и креирају

ситуације у којима развијају одређене вештине (нпр. медицинска сестра која превија пацијента; продавачица у пекари која ставља пецива у кесу, наплаћује и враћа кусур; полицајац који регулише саобраћај). Символичка (драмска) или игра улога је водећа активност у когнитивном и социјалном развоју деце јер у њој комбинују идеје, осећања и односе, повећавају своје компетенције, управљају и контролишу ситуацију, комбинују улоге и мењају правила игре. Карактеришу је унутрашња мотивација, машта, флексибилност, повезаност са позитивним емоцијама, могућност реаговања и понашања на специфичан, другачији начин, без страха од неуспеха, могућност измештања из реалности и одрицање негативних искустава из живота (Petrović-Sočo, 2014). У симболичкој игри дете се фокусира на процес, а не на резултат активности и своје реално или имагинарно искуство представља комбинованом употребом предмета, покрета, делања и говора. Кроз симболичку игру дете одражава различите друштвене ситуације, као што су породични односи, куповина, правила понашања у одређеним ситуацијама и институцијама (код лекара, у гостима, ресторану, јавном превозу), што су, заправо, из угла упознавања околине, садржаји о друштвеној средини. Игра у овој просторној целини доприноси развијању идентитета, усвајању родних улога, учењу правила понашања, социјализацији, овладавању културом којој дете припада и очувању традиције. Материјали, реквизити и средства у целини за симболичку игру требало би да буду налик породичном амбијенту (да садрже кухињске елементе, омогућавају прерушавање и костимирање у складу са улогама¹⁰, *сјремање* хране, поправку – *мајсјорисање*), али и да се, у складу са темом/пројектом, могу лако трансформисати у нпр. стоматолошку или ветеринарску амбуланту (слика 3), пекару, фризерски салон, поштански шалтер и друго. Ову целину карактерише поливалентност, па би сем наведених материјала и реквизита требало да садржи импровизовану позорницу или сценографију са маскама и/или различитим врстама лутака (гињол – ручне лутке, штапне, мапет и др.). Спајањем просторних целина за визуелно изражавање и симболичку игру деца могу учествовати у изради лутака за одређени драмски текст, осликавати сценографију, правити лутке за позориште сенки и припремати представе за „затварање”, слављење пројеката и/или прославе одређених празника. У оквиру симболичке, преплићу се практична, функционална, истраживачка и манипулативна активност, које имају велики утицај на развој менталних функција деце.

¹⁰ Делови униформи, мараме, капе, одећа, реални предмети из свакодневног живота (ташне, посуђе, кућни апарати – миксер, пегла, тостер и предмети – даска за пеглање, корпе, жица за веш и сл.)



Слика 3 : Симболичка игра: ватрогасац, ветеринарке, зубари, представа (средњи узраст)

Подстакнута жељом да се укључе и буду прихваћена у свету одраслих, деца у симболичкој игри развијају више и сложеније менталне процесе, причају на раним узрастима са самим собом (као да размишљају наглас), а касније кроз разговор са другима (вршњацима и одраслима) и кроз друштвене односе и искуства. За покретање и развијање симболичке игре важно је разумевање жеља, веровања и намера саиграча, а према социокултурној теорији, за дечији когнитивни развој од суштинског значаја је „пружање подршке и потпоре¹¹ од стране одраслих” (Petrović-Sočo, 2014: 241).

Простор у коме деца, коришћењем слова, бројева, шема и симбола, могу на различите начине да симболички представљају, бележе и документују своје активности, намере, размишљања, идеје, представља **лите-рарну** просторну целину. У њој се првенствено налазе разне врсте књига (сликовнице, бојанке, енциклопедије, збирке песама, бајки, басни), разни штампани материјали (проспекти, брошуре, каталози, часописи), али њен превасходни циљ није подучавање деце читању и писању, већ развијање ране писмености – „богаћење речника и коришћење различитих функција језика; језичко стваралаштво; разумевање сврхе и начина употребе различитих система симболичке репрезентације” (Breneselović i sar., 2022: 42). С обзиром да су слушање и причање прича основ ране писмености, ова просторна целина требало би на неки начин (полицама, провидним

¹¹ Према *Основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа, подупирање* (охрабривање, подстицање, подржавање, пружање помоћи, давање инструкција) (2018: 40).

завесама, тракама) да је физички одвојена од преосталог простора собе, да омогућава деци да заузму одговарајући положај (седећи, лежећи) док прелиставају књиге, слушају причу, спонтано разговарају са вршњацима са којима тог тренутка *деле* просторну целину. Литерарна просторна целина је простор нарације, писане речи, књига, штампаних материјала. Рана писменост се развија у подстицајном окружењу кроз различите врсте симболичког представљања (слова, бројеви), те би овај простор требало да одише присном, кућном атмосфером (да садржи фотељу, струњачу, душек, јастуке и сл.), да децу подстиче на активности слабијег интензитета и омогућава релаксацију. Имајући у виду да деца (посебно старијег и узраста пред полазак у школу) након слушања и разговора о причи често имају потребу да различитим симболима, шемама, графиконима и другим средствима симболичког репрезентовања представе ликове и догађаје из приче, опрему и оружје јунака, своје виђење и емоције које је у њима изазвао прочитани текст, да прикажу другачији завршетак приче, у оквиру ове просторне целине требало би предвидети и поставити површине за овладавање елементима слова (сто(лове) и столице, веће листове папира, простор на зиду собе) и излагање (табле, панои, делови намештаја на које деца могу налепити или окачити своје радове) и потребан прибор. На тај начин се литерарна и просторна целина за визуелно изражавање обједињавају, с тим да деца „за потребе своје игре и истраживања могу да премештају материјале из једне целине у другу” (*Основе ђроірама...*, 2018: 29). У литерарној целини деца материјале и средства „користе за израду порука, бележака, шема и других видова писане комуникације” (Breneselović i sar., 2022: 42) потребних за истраживања у пројекту и развијање игре. Литерарна целина се може спојити и са просторном целином за осамљивање и скривање, јер док уживају и опуштају се уз причу, деца обично имају потребу да се издвоје од остатка групе и да то време деле само са блиским пријатељима, „најбољим другарима”, децом са којом у том тренутку имају иста интересовања (Слика 4).

Просторна целина за **осамљивање и скривање**, као што јој и сам назив каже, омогућава деци да се у одређеним временским интервалима повуку и склоне у неки изоловани, мирни кутак собе. Тај део простора требало би да је физички одвојен (тракама, завесама, параваном) од осталих просторних целина и делова собе, ако је могуће и удаљен од просторних целина у којима су присутни жамор, расправа, гласан разговор и сл. У чему је значај ове просторне целине и због чега је потребно да она постоји у радној соби вртића? Свака особа, било ког узраста, укључујући и децу, повремено има жељу да се осами, сакрије, буде са самом собом, или само са одређеном особом (најбољом другарицом, другом) или особама

(децом која у том тренутку имају сличну потребу). Постоје периоди када се жеља за акцијом, кретањем, интензивним проучавањем и истраживањем изгуби, смањи, ослаби, а јави се потреба за тишином, миром, самоћом. Из тог разлога би ова просторна целина требало да је на неки начин одвојена, ограђена, ограничена, формирана на тај начин да дете може да се сакрије и задовољи ту своју потребу за миром, „ушушканом“ атмосфером, тишином. У том контексту, то „може бити и шатор који су наменски правила деца и васпитач и/или родитељи“ (Breneselović i sar., 2022: 44), свемирска летелица, дворац или кућица (зависно од тога која је тема пројекта) где се деца могу сакрити, ући, осамити, опустити и одморити. Ова целина би требало да одише удобношћу, да емитује опуштено, да садржи јастуке, душеке, фотеље, струњаче. У зависности од величине радне собе, целина би могла да се комбинује са литерарном или просторном целином за звук и покрет, с тим што би звук подразумевао слушање музике за опуштање (коришћење слушалица, без плеса, покрета и кореографије); са просторном целином за истраживање светлости и сенки, на тај начин што би се у целину за осамљивање унели елементи (предмети и уређаји) „за неометано бављење самосталном активношћу“ (Breneselović i sar., 2022: 45), на пример светлећи сто, батеријске лампе, неонке, калеидоскоп, лупе и слично. У просторној целини за осамљивање и скривање дете може да листа сликовнице, енциклопедије, часописе, да пева, слуша музику, игра се сенкама, да тихо разговара са другом децом са којом дели



Слика 4 : У литерарној просторној целини (средњи узраст)

тај простор, да се одмори од претходне динамичне активности, суочи са својим емоцијама – уколико се наљутило, посвађало, растужило. Наравно, васпитачи ће на основу понашања деце, њихових афинитета и потреба, а у складу са својим могућностима и сарадњом са родитељима, овај простор креирати, опремати, комбиновати и допуњавати; дозволити деци да се, без обзира у које доба дана искажу такву потребу (чак и ако је у току планирана ситуација учења, или нека дневна рутина), повуку и изолирају од остале деце не би ли ту своју потребу задовољила.

Просторна целина за **звук и покрет** својом опремом и средствима омогућава деци да на различите начине производе и истражују звуке, ритам, стварају мелодије, риме, песме; уче да комуницирају, да изражавају осећања покретима тела, коришћењем различитих предмета и инструмената, да плешу, овладају својим телом и простором. „Деца се рађају у свету звука и покрета” (Breneselović i sar., 2022: 45), развијају вештине слушања и концентрације, упознају музику различитих култура и развијају различите физичке вештине. Уз музику и покрет могу да се забаве, смире и опусте, развеселе (слике 5, 6 и 7).



Слика 5 : Деца ПУ „Пионир” у посети Факултету педагошких наука у Јагодини



Слика 6 : Музичирање на ритмичким инструментима, ПУ „Сунце”

Свој унутрашњи свет, своја искуства, осећања и идеје, логику и машту деца могу да изразе слушајући музику, одређеним покретима, па би васпитачи требало да у овој, али и другим просторним целинама, организују учење на тај начин да им пружи што више могућности за различите начине обраде искустава и изражавања. Изражавање звуком и покретом базична је потреба деце на раним узрастима, значајна за њихов целокупни развој и учење, али се због природе активности које могу бити бучне елементи ове целине (прави и направљени музички инструмент, музички уређаји, предмети који производе звуке, слушалице, звучници,

микрофони) могу наћи и у просторима ван радне собе – у ходницима, холовима, сали или „може се увести знак којим се означава када је простор отворен, а када привремено затворен” (Breneselović i sar., 2022: 46), како би се несметано одвијале свакодневне рутине.

Блиска и погодна за комбиновање са претходном просторном целином јесте целина за **истраживање светлости и сенке**. Уколико се формира у радној соби, потребно је да буде у засенченом простору, без или са мање природне светлости, у полутами, како би деца могла да се коришћењем лампи, светлећег стола, графоскопа, бим-пројектора, светле површине зида или платна за пројектовање, играју и истражују облике, боје, текстуре, симболе; светлосне ефекте на различитим површинама и материјалима; да праве сенке различитих величина и облика, да испитују који предмети имају сенке и од чега зависи њихова величина. Овај простор је погодан за практичне манипулације, чулне доживљаје, драмско изражавање, а деци је посебно занимљив због визуелних ефеката (Слика 8).

Васпитачи могу обезбедити висеће лампице, лампионе, неонке, флуоресцентне и друге атрактивне изворе светлости, шаблоне, различите фигуре и облике на штапићима, па ову просторну целину комбиновати са целином за осамљивање и скривање, целином за симболичку игру, литерарном или сензорном просторном целином, што све зависи од узраста, интересовања и афинитета деце, теме/пројекта који се реализује и просторно-материјалних услова. Њихова улога је да прате дечију игру, интересовања и активности, на тај начин да се посебно фокусирају на „то шта деца мисле, шта могу и умеју, како разумеју и осећају” (Krñaja, Breneselović, 2017: 28), да би на основу јаких страна деце подржали њихове *развијајуће* капацитете, осмислили адекватан подстицај и подршку.



Слика 7: ПСУ „Балерина” у вртићу „Пивара 2”



Слика 8 : Игра лампом, платном за пројектовање и луткицама од папира

Различите изворе светлости и платна за пројектовање васпитачи могу искористити и за реализацију позоришта сенки (слике 9 и 10), које омогућава да деца препознају нпр. ликове из бајки, животиње, предмете (на основу сенки) и истовремено развију способност манипулације луткама иза платна, односно реализују симболичку игру, представу и сл.



Слика 9 : Позориште сенки
„Деда и репа” (ПУ „Лептирић”)



Слика 10 : Позориште сенки
„Црвенкапа”

Сензорна просторна целина омогућава учење, игру и истраживање свим чулима. Садржи материјале и елементе који подстичу визуелну, тактилну, аудитивну, моторичку и афективну стимулацију. Деца су у оквиру ње окружена и у додиру са различитим природним материјалима (кукуруз, сунцокрет, жито, пасуљ, со, пиринач, камење, ораси, кестење, лишће). Ангажовањем чула истражују текстуру, облик, уочавају разлике, манипулишу, пресипају, пуне различите посуде, самостално бирају стимулусе за своја чула, на начин који одговара њиховим тренутним потребама и интересовањима. У својој интеракцији са окружењем и вршњацима, дете васпитачима (а и родитељима) омогућава „да упознају његову природу, његове интересе, његове потребе и најважније да пажљивим проматрањем и слушањем науче видјети свијет онако како га види оно” (Malašić, 2015: 129). Ова просторна целина има посебан значај за децу јасленог и млађег узраста, јер је њима најпотребније да у сигурном окружењу уче кроз визуелне, тактилне, звучне, мирисне и кинестетичке стимулансе. У том контексту сензорне, манипулативне табле различитог облика, структуре, материјала и садржаја требало би да се налазе не само у радној соби, већ и на сваком зиду, страници ормара, полицама, неvezано за саму просторну целину јер деца раних узраста уче свим чулима и целим телом. Сензорно-манипулативна целина може да се формира, мења и допуњује, у складу

са темом/пројектом који се развија. То може бити сто са удубљењем, кадицом у којој се налазе различити материјали погодни за манипулацију, сипање и пресипање (левак, кутлаче, цедиљке, модле), али и за уметање, низање, ређање (перле, делови цевчица, дугмад, конци, канап и др.).

Такође, активности у овој целини подразумевају коришћење пластелина, глине, теста и сличних материјала који могу да се обликују. С обзиром на то да се приликом игре и истраживања поједини материјали (брашно, тесто, палента, зрна, семење) расипају, потребно је да у оквиру ове целине постоје и средства за одржавање хигијене – метле, четке, ђубравници, крпе. На тај начин деца развијају навику да сређују и одржавају чистоћу простора у коме бораве (слике 11 и 12), да враћају играчке и средства на своје место, уче се естетици, уредности и педантности, развијају радне навике.



Слика 11 : У игри „Помоћ Пепељуги”



Слика 12 : Истраживање и игра у сензорно-манипулативној целини (ПСУ „Пекар”, тема пројекта „Занимања”)

Како су покрет и физичка активност веома важни у учењу и развоју деце раних узраста, последња у низу, али не и мање важна просторна целина је **кинестетичка** или просторна целина која деци обезбеђује слободно кретање на различите начине – пењање, провлачење, пузање, корачање, спуштање, љуљање, одржавање равнотеже. Препознатљива је по томе што својом организацијом, опремом, средствима и материјалима подстиче и „позива” децу на кретање и различите физичке активности. Значај ове просторне целине огледа се у чињеници да при

првом систематском прегледу чак 80% деце предшколског узраста има одређене деформитете (равна стопала, кривљење кичменог стуба, тзв. Х и О ноге), као и да се деца раних узраста брзо замарају, не могу дуго да ходају, нерадо трче или трче неправилно (Stanković, Golubović-Ilić, 2018), неспретна су и склона повредама. Да би се спречили потенцијални здравствени проблеми, прогресија деформитета и компликације у каснијем периоду живота, неопходно је почети на време са превенцијом и лечењем постојећих поремећаја, односно на најранијем узрасту (још у јаслицама) организовати планиране ситуације учења и физичке активности током којих ће деца моћи да се слободно крећу, вежбају и јачају мишиће, увежбавају координацију, спретност, покретљивост кичме и зглобова, у циљу подизања „физиолошких способности деце на виши ниво“ (Stanković, Golubović-Ilić, 2018: 308).

Истраживање телом и покретом од посебног, вишеструког значаја је за децу најранијих узраста, па би у кинестетичкој просторној целини требало да постоје препреке (углавном сунђерасте или обложене заштитним материјалима, ради безбедности деце), средства и материјали који омогућавају провлачење, пењање, спуштање); струњаче и/или специфичне врсте подлога које спречавају повреде у случају пада, али и направљене од



Слика 13 : Подлога за превенцију равних стопала.

материјала различитих текстура како би деца ходањем босим ногама вршила превенцију и корекцију равних стопала (Слика 13¹²); цеви, кутије, греде на којима би деца могла да вежбају одржавање равнотеже; висеће инсталације или средства која омогућавају љуљање. Имајући у виду да се данашња деца недовољно крећу и много времена проводе у затвореним просторима, потребно је да се не само ова целина, већ целокупан простор организује на тај начин да им се понуде таква средства и материјали који омогућавају стварање ситуација у којима деца не седе и не раде за столом највећи део дана. „Због просторних ограничениости собе подржавајући простори за истраживање покретом и телом могу се организовати у ходницима и холовима, као и у сали и свакако у отвореним просторима вртића“ (Breneselović i sar., 2022: 56).

¹² Преузето са: <https://barefootkids.co.uk/sensory-play-mats-our-definitive-guide/>

Поред радне собе (*indoors*), која је примарна просторија за игру и истраживање, веома је значајна средина (простор) ван вртића и ван радне собе (*outdoors*), односно објекти од природног и друштвеног значаја који нису у склопу установе. Вањски, тј. спољашњи простор вртића (дворишта, игралишта) такође би, аналогно унутрашњем, требало да је инспиративан и да омогућава разноврсне и квалитетне могућности за игру, истраживање и дружење. Дете не може да упозна своје окружење уколико га лишимо или му онемогућимо директан контакт са окружењем. Према мишљењу Марије Монтесори (Montessori, 2003), недостатак адекватних подстицаја из спољашњег окружења може оставити трајне последице на развој детета и довести до поремећаја у понашању.

Уколико дете учи у природи о природи, истовремено гради позитиван однос према њој, преузима одговорност и развија еколошку свест. Коришћењем природних материјала на отвореном, дете на посредан начин, кроз игру и истраживање, стиче искуства и знања из ботанике, зоологије и других природних наука, али и овладава широким спектром знања о природним појавама, феноменима и законитостима. Свакодневним истраживањем околине деца се сусрећу с новим стварима које повезују с ранијим искуством и заједно са вршњацима и одраслима граде (коконструишу) нова знања. Број радова који разматрају значај унутрашњег подстицајног окружења је, међутим, знатно већи у односу на радове који се баве значајем спољашњег окружења. „Зато природу и околицу треба вратити у дјечје животе, на организиран начин, омогућавајући дјеци трајни приступ вањском простору. Издвајањем дјеце из 'стварног свијета' и ограничавање њихова кретања у просторе који су намијењени искључиво њима, одраз је наразумијевања дјечјих развојних потреба, неповјерења у њих саме, али и дјеломична изолација из свијета одраслих” (Valjan-Vukić, 2012: 128–129). Ако децу лишимо контакта са природом, не само да ћемо им ускратити природан начин за учење, него ћемо им одузети право да мисле да припадају свом природном окружењу (Tranter, Pawson 2001), а природна средина је један од омиљених простора у коме деца воле да проводе време јер им „пружа разноврсне могућности за игру и учење, као и осећај неспутаности у времену и простору” (Mladenović, Golubović-Ilić, Koprivica, 2015: 133). Директан контакт деце са изворима и предметима сазнања, који се налазе у аутентичном амбијенту, као и широке могућности за истраживања, имају немерљив значај када је реч о искуственом и интегрисаном учењу. Природни услови пружају најбоље могућности за разумевање природних и друштвених промена и процеса, деца су са предметима и појавама у непосредном контакту, па је рад ван вртића и радне собе деци посебно занимљив, док су мотивација, радозналост и жеља за сазнавањем знатно већи него у затвореним просторима.

Из тих разлога, дворишта вртића би требало да садрже разноврсне просторе и садржаје који омогућавају деци слободну, креативну и сигурну игру. То значи да би одређене просторне целине ваљало формирати и у оквиру дворишта вртића, на тај начин да деца, без честог укључивања и интервенисања одраслих, могу истраживати свет око себе и играти се према властитом одабиру, не угрожавајући притом ни себе ни друге. „У игри на отвореном, тимским играма лоптом, на пењалицама и љуљачкама, у пјешчаницима и на травњаку дјеца се ослобађају вишка енергије, упознају своје тијело, његове границе, могућности и способности” (Valjan-Vukić, 2012: 129), што има изузетан значај за физичко и ментално здравље деце, њихов правилан раст и развој, јачање самосвести и развој социјалних вештина. Наравно, спољашње окружење и простор (*outdoor*) не треба ограничити само на простор дворишта и игралишта вртића.

Имајући у виду да су деца у ситуацији да самосталним истраживањем и директним контактом са бројним и разноврсним изворима знања, властитим активностима у изворном контексту, овладавају практичним знањима и вештинама, богате и проширују своја искуства, рад са децом требало би организовати на различитим природним и социјалним локацијама – у парку, на ливади, на фарми, обали реке, у музеју, галерији, зоо-врту. За децу раних узраста посматрање раста биљке, изгледа и промена боја лишћа, цвећа, посета повртњаку, нега и гајење поврћа на малом простору у дворишту вртића, сазнавање путем чула мириса и додира нпр. коре дрвета, лишћа, каменчића и слично, у рангу је научних истраживања и открића одраслих. Због тога би у организацији учења предшколске деце васпитачи требало да користе различите природне и друштвене ресурсе, да организују учење које подразумева активно партиципирање деце у истраживању природних и друштвених појава, да креирају и реализују пројекте, сарађују са родитељима, релевантним појединцима и институцијама ван вртића који представљају изворе учења предшколске деце.

Игра и истраживање у простору ван вртића омогућавају мисаону активизацију деце, интензивнији развој способности праћења, уочавања, упоређивања, узрочно-последичног повезивања појава, процеса и односа и оспособљавање за самообразовање. Деца у игри на отвореним просторима и на различитим локацијама у граду/селу развијају комуникативне вештине, способност сарадње са другима у групи, слободнија су у изражавању својих ставова, мишљења, предлога и идеја, развија се упорност, истрајност и одговорност у извршавању задатака, док се истовремено „побољшава њихова концентрација, перцепција, моторичке способности, спретност и сналажљивост у проналажењу и коришћењу различитих сазнајних ресурса” (Fjortoft, Sageie, 2000: 84). Игре и истраживања

на ошвореном стимулативно делују на дечију самоиницијативност, јачају самопоуздање и омогућавају сваком појединцу развој у складу са индивидуалним потенцијалима. Из тих разлога неопходно је да васпитачи користе методе и афирмишу стратегије активног учења, које подстичу радозналост и жељу деце за сазнавањем, активирају и стварају простор за истраживање, решавање проблема, подстичу развој мишљења и развој целокупне личности детета.

Када је реч о избору и организовању средине за учење, васпитач има главну улогу (Radoš, 2019). Он одређује просторну, временску и социјалну димензију средине, разматра колико и на који начин организација средине подстиче децу да делују и ствара реално окружење у ком ће деца моћи да пронађу потребне одговоре. Дobar и успешан васпитач деци пружа подршку праћењем њихових интересовања, организацијом различитих истраживачких активности, формирањем стимулативне средине, обезбеђивањем различитих дидактичких средстава, видео и аудио записа, енциклопедија, подстицањем рада са различитим материјалима, јер „развој детета може на прави начин да подстакне само особа која поседује више знања од њега и о томе шта оно може и о реалности која је објект њихове заједничке акције” (Ignjatović-Savić, 1990: 147).

Средина за учење треба да буде планирана и осмишљена тако да буде „флексибилна, инспиративна, изазовна, прихватљива, респонзивна [...] да пружа детету изазовна и стимулативна искуства којима се подржавају дететов целовит развој и учење” (Pavlović-Breneselović, Krnjaја, 2017: 66). Поред организације и структурирања простора, велики професионални изазов за васпитаче представља развијање програма и садржаја које ће обрађивати са децом одређеног узраста. Васпитачи би требало да буду у стању „на квалитетан, прихватљив и узрасту деце примерен начин, структурирати, повезати и подучавати садржаје у складу са расположивим ресурсима, сопственим могућностима и интересовањима” (Kopas-Vukašinović, Savić, 2020: 63), узимајући у обзир циљеве предшколског васпитања и образовања, услове рада у вртићу и локалној заједници и дечија интересовања. Због свега претходно наведеног, васпитно-образовно деловање и рад са децом раних узраста потребно је посматрати као процес у коме активно учење откривањем и властитим деловањем деце, у подстицајном унутрашњем и спољашњем простору вртића и заједнице којој припада, има изузетну снагу и моћ, па у складу са тим планирати и организовати непосредан рад са децом.

Коришћена литература

Acar, H. (2014). Learning Environments for Children in Outdoor Spaces, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141 (WCLTA 2013), 846–853.

Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21(79), 26–28. Preuzeto 24. 5. 2023. sa: <https://hrcak.srce.hr/172748>.

Breneselović, D., Krnjaja, Ž., Backović, S. (2022). *Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću: prostor u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta”*, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Valjan-Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7(1), 123–132. Preuzeto 24. 3. 2023. sa <https://hrcak.srce.hr/99897>.

Golubović-Ilić, I. (2020). Dete-istraživač – aktivni učesnik u svom razvoju, *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, XVII/2, 295–311.

Darragh, J. C. (2006). *The Environment as the Third Teacher*. Retrieved in Decembar 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493517.pdf>.

Dogan, Y., Simsar, A. (2018). Preschool Teachers' Views on Science Education, the Methods They Use, Science Activities, and the Problems They Face. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 57–76.

Ignjatović-Savić, N. (1990). Pedagoške implikacije teorije Vigotskog. *Psihologija*, 23(1/2), 145–153.

Karlıdağ, I. O. (2021). Creating Learning Environments in Preschool Classrooms: Perspectives of Pre-service Preschool Teachers, *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 327–342.

Kopas-Vukašinović, E. (2006): Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 174–189.

Kopas-Vukašinović, E., Savić, V. (2020): Designig curriculum content as a factor of education quality, *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, XVII/1, 261–271.

Krnjaja, Ž., Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop – projektni pristup učenju*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Lester, S., Russel, W. (2008): *Play for a Change: Play, Policy and Practice: A review of contemporary perspectives*. London: Play England.

Malašić, A. (2015). The Child, the Educator, the Architect – A Co-construction of Spatial Material Environment in Kindergarten, *Život i škola*, LXI(1), 123–132. Preuzeto 16. 6. 2023. sa <https://hrcak.srce.hr/152316>.

Mladenović, J., Golubović-Ilić, I., Koprivica, M. (2015). Ambijentalna nastava prirode i društva, *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, XII(2), 131–145.

Montessori, M. (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R. Srbije. Preuzeto: 4. 3. 2019. sa: <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>.

Radoš, H. (2019). *Poticajno prostorno materijalno okruženje vrtića*, završni rad. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za odgojiteljski studij. Preuzeto sa: <https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A747/datastream/PDF/view>

Petrović-Sočo, B. (2014). Symbolic play of children at an early age. *Croatian Journal of Education*, Vol. 16, Sp. Ed. No. 1, 235–251.

Stanković, S., Golubović-Ilić, I. (2018). Osavremenjavanje univerzitetske nastave korišćenjem novih modela učenja i nastave, *Zbornik Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini*, XLVIII(1), 299–315.

Tranter, P., Pawson, E. (2001). Children's Access to Local Environments: A Case-Study of Christchurch, New Zealand, *Local Environment*, 6/1, 27–48.

Ćirković-Miladinović, I., Golubovic-Ilic, I. (2015). Innovating English Teaching and Learning of University Students' Writing Skills by using New Technologies and CALL (Computer-Assisted Language Learning) Principles. *9th International Technology, Education and Development Conference – INTED 2015*, 2nd–4th March 2015, Madrid, Spain, 6257–6266. <https://library.iated.org/view/CIRKOVICMILADINOVIC2015INN>

Cvjetičanin, S. (2013): *Metodika upoznavanja okoline I*, Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.

Fjortoft, I., Sageie, J. (2000). The Natural Environment as a Playground for Children: Landscape Description and Analyses of a Natural Landscape, *Landscape and Urban Planning*, 48/1–2, 83–97.

Watters, J., Diezmann, C., Grieshaber, S., Davis, J. (2001). Enhancing science education for young children: A contemporary initiative. *Australian Journal of Early Childhood*, 26 (2), 1–7.

Zečević, R. (2020). Vaspitni potencijali likovne umetnosti na predškolskom uzrastu. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu – Leposavić*, 14/20, 445–453.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. Шта подразумева појам *средина* из угла васпитања и образовања деце раних узраста?
2. Зашто се сматра да добро осмишљено, структурирано и инспиративно окружење може *подржати и унапредити* све области дечијег развоја и учења?
3. Због чега се простор сматра *кључним* васпитачем?
4. Шта у раду са децом раних узраста подразумева и представља сигурно и подстицајно окружење (простор)?
5. Објасните шта значи да би деци у подстицајном и инспиративном окружењу требало омогућити *слободу у избору активности*.
6. Због чега је спољашње мотивисање деце на учење непотребно?
7. Зашто кажемо да је *есенцијални извор учења* деце раних узраста квалитетно просторно-материјално окружење *које га садржајем*?
8. На који начин деца дају значење просторним целинама?
9. Какве би требало да буду просторне целине?
10. Објасните суштинске карактеристике сваке просторне целине.

7. ИГРА КАО МОГУЋНОСТ ОСТВАРИВАЊА КОНТИНУИТЕТА У СИСТЕМУ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

*Игра која ужива највећу популарност код неког народа
може истовремено да послужи за дефинисање
неких његових моралних или интелектуалних особина,
да пружи доказ о њачности њиховог опису и повећа му истинитост,
истичући те особине код оних који их играју.*

Роже Кајоа

Аутори који су се бавили и баве се одређењем дечије игре потврдили су њене васпитно-образовне вредности (Eljkonjin, 1978; Jovićić, 2019; Кајоа, 1979; Kamenov, 1997; Klark, Klark, 1987; Kopas-Vukašinović, 2006; Marjanović, 1977; Šain i sar., 1998; Šefer, 2012, Woodhead, 1979; Venger, 1973). Доказан је и потврђен едукативан карактер дечије игре и евидентне су њене могућности и позитивни исходи у наставним активностима и учењу, посебно у млађим разредима основне школе, одмах након преласка деце из предшколске установе у школу. Организована игра у настави помаже ученицима да држе и лакше превазиђу проблеме адаптације на школску средину и учење, чиме школа доприноси превазилажењу евидентног дисконтинуитета између предшколског и школског васпитања и образовања, мада ови ступњеви представљају део јединственог система. Евидентна је потреба за променом радне атмосфере у основним школама, која подразумева већу флексибилност, слободу и спонтаност у наставним активностима деце, где ће учење у неким ситуацијама, када је то могуће, за децу бити вид забаве, могућност да уче играјући се (Mitranić, 2015; Kopas-Vukašinović, 2016). Ради појашњења ових констатација, значајно је представити узроке овог дисконтинуитета, који је могуће превазићи између осталог и организацијом наставних активности кроз игру (Шематски приказ 6).



Шематски приказ 6. Одреднице дисконтинуитета и континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања

Када знамо, с једне стране, да је у предшколској установи игра основна активност, да дете учи узгредно, играјући се, и игра се учећи, а с друге стране *настава у школи подразумева обавезујуће активности за децу и очекиване исходе* у односу на знања којима деца располажу, у таквој ситуацији, преласком из система игровних у систем наставних активности, дисконтинуитет (неусклађеност у систему утицаја на дете/ученика) је очекиван (Шематски приказ 6).

Не треба занемарити ни чињеницу да однос ученик-учитељ у школи претпоставља виши ниво конвенционалности него однос дете-васпитач у предшколској установи, који је ближи односу деце и одраслих у породици. Можемо претпоставити да различито постављени захтеви у односима деце према одраслима у дечијем вртићу и школи (обраћање учитељу са *Ви*; слобода у доношењу одлука о учешћу у наставним активностима, чија је организација ограничена наставним плановима и програмима; начин укључивања у наставне активности; ограничена слобода у избору средстава и материјала и др.) одређују дисконтинуитет између предшколског и школског образовања и васпитања и условљавају дужи и тежи процес адаптације детета на школски рад и учење, као и успорено развијање емоционалне везаности детета за учитеља (Шематски приказ 6).

Такође, *орјанизација њросћора, средсћава и маћеријала* (радне собе) у предшколској установи у највећем броју случајева значајно се разликује од организације учионичког простора у школи. У радној соби дечијег вртића простор је прилагођен различитим интересовањима деце и флексибилан је у односу на потребе деце и васпитача у организованим активностима. Деци су средства и материјали на дохват руке, разноврсни су, примерени узрасту и дечијим могућностима. Углавном им се нуде структурирани или неструктурирани материјали, који им пружају могућност да у различитим врстама и варијантама игара истражују, откривају могућности таквих материјала, већ стечена искуства користе у новим ситуацијама и имају могућност развијања и испољавања својих креативних потенцијала. Школски, учионички простор углавном нема овакве могућности, због ослањања на традиционалну организацију живота и рада у школи и просторних услова. Да би се ублажила ова неусклађеност и деца лакше адаптирала на нове, школске услове, предшколски васпитачи остварују сарадњу са учитељима организованим посетама деце најстаријег предшколског узраста школи, како би деца спознала организацију простора и рада у школи, односно упознала се са захтевима који се пред ученике постављају у односу на организацију (школски намештај је другачији, углавном деца седе по двоје у клупама; ограничена је слобода кретања у учионичком простору; школско звоно одређује почетак и крај часа; ограничене су могућности избора и доступност дидактичких средстава и материјала на часовима итд.) (Шематски приказ 6).

Намеће се питање да ли се наставне активности могу организовати и школски програми реализовати у просторном окружењу сличном оном у предшколској установи. Већ смо истакли да научна сазнања потврђују едукативан карактер дечије игре, а добри примери праксе указују на могућност и на потребу организације наставних активности (делом) кроз игру, посебно у млађим разредима основне школе. Када знамо да су данас у предшколским установама групе деце често бројније него у основношколским разредима, претпоставка је да би просторна организација учионице, пре свега у првом и другом разреду основне школе, могла бити ако не иста онда слична структурираном простору у дечијем вртићу. Што се тиче избора наставних средстава и материјала, он је одређен финансијским могућностима школе, наставним програмима и професионалним опредељењима учитеља за рад са ученицима, у смислу стварања услова за развој иницијативе, сарадње, самосталности и стваралаштва ученика у наставним активностима.

Имајући у виду све изнете констатације о различитим просторним, програмским и организационим условима у дечијем вртићу и школи, који

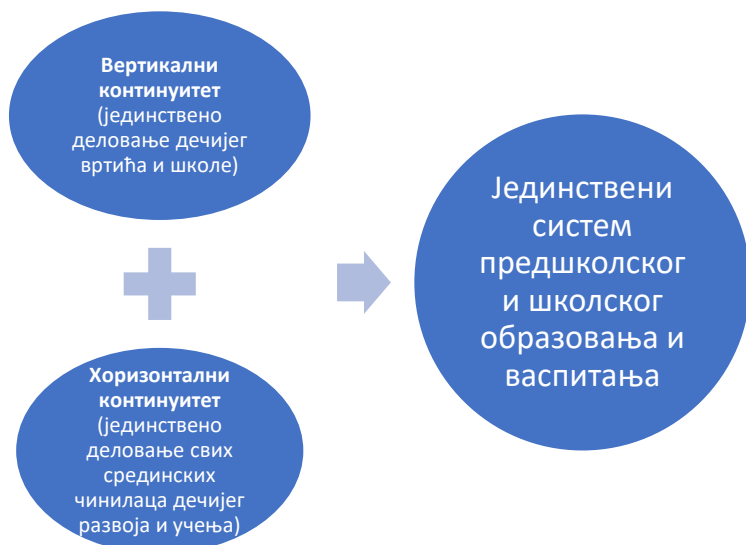
одређују актуелност дисконтинуитета, велика је вероватноћа да ће се у оваквим школским условима дете теже и спорије адаптирати на нову средину, на обавезе и захтеве за учење, јер они често не одговарају у потпуности тренутним развојним могућностима и потребама деце, нити подразумевају услове у којима су одрастали до поласка у школу. То су битни разлози због којих се, преласком из предшколске установе у школу, јављају различити проблеми у раду првака: тешко је привући и одржати њихову пажњу и подстаћи радозналост, оптерећује их обавезујућа израда школских и домаћих задатака, заборављају на своје школске обавезе и домаће задатке, несигурни су и делом несамостални, што у одређеним ситуацијама изазива дечију раздражљивост, неконтролисано испољавање дезинтегративних емоција и непримерена понашања према вршњацима или одраслима. Зато је потребно проналазити начине превазилажења оваквих проблема, а једна од могућности јесте организација наставних активности кроз игру, када год је то могуће, посебно у млађим разредима основне школе, у условима који подразумевају подстицајно окружење за дете које учи.

Знамо да прелазак детета из предшколске установе у школу подразумева буран период, пре свега сналажења у новој средини, у новим активностима, задацима и обавезама. То је период још увек недовршеног процеса интериоризације и интензивног развоја дечијих когнитивних потенцијала, период у којем деца имају снажну потребу за покретом, да откривају сопствени идентитет и осамостаљују се у новим социјалним окружењима и у складу са тим покушавају да култивишу своје емоције. Такође, у овом периоду деца и даље имају снажну потребу да испољавају своје креативне потенцијале, у говорним, логичким, ликовним, физичким, музичким и другим активностима. Међутим, намеће се питање да ли им школска средина и услови то и омогућавају. Интересантна је изјава дечака осмогодишњака: „Најгори део школе јесте стално седење. То убија. Боли ме мозак кад морам да седим, слушам, сатима. Могу да седим, али често пожелим да скочим и протрчим ходницима” (Livajn, 2005: 104). Ова изјава потврђује констатацију да у појединим школским окружењима треба мењати однос и према деци и према наставним активностима. Чињеница је да деца преласком у школу очекују да ће и даље бити подстицана њихова иницијативност, сарадња и стваралаштво, да ће наставне активности, као и активности у дечијем вртићу, имати експлоративни карактер, да ће учити у подстицајној средини, у којој ће моћи да откривају и решавају проблеме, на себи својствен начин, да ће у одређеним ситуацијама имати право избора и могућност да уче путем покушаја и погрешака. Оваква очекивања деце/ученика су претпоставка њихове брже и

лакше адаптације на школу и обавезе у њој, самим тим и претпоставка за остваривање очекиваног континуитета, односно усклађеног деловања предшколске установе и школе.

Предшколски период представља само једну фазу у дечијем развоју, која подразумева специфичне развојне карактеристике детета до пола-ска у школу (биолошки дефицит, чулност, радозналост, емоционалност, подложност утицајима из средине, егоцентризам, синкретичка социјабилност). Ове и друге карактеристике развоја деце раних узраста упућују на њихову потребу за ангажовањем (активностима), у различитим ситуацијама учења, јер је активност детета овог узраста основни покретач његовог развоја. У овом, тзв. периоду готовости (*кријичном љериоду, љериоду осејљивосџи, љериоду сѝремносџи за учење и развој*), разноврсним, узрасту примереним активностима, које доприносе развоју дечијих потенцијала, учвршћују се њихова *сѝарѝна* развојна постигнућа. У повољним, подстицајним условима, уз подршку одраслих (родитеља, васпитача и других), ова постигнућа доприносе развоју дечијих потенцијала (диспозиција) и способности, овладавању сопственим вештинама, које представљају основ за њихов даљи развој, развој нових способности и унапређивање постојећих.

Остваривање потпуног континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања подразумева повезаност на вертикалном и хоризонталном нивоу, у јединствен систем (Шематски приказ 7).



Шематски приказ 7: Вертикални и хоризонтални континуитет у систему предшколског и школског образовања и васпитања

Знамо да је предшколски период само етапа у дечијем целокупном развоју, те да развојна постигнућа у овом периоду одређују напредовање и даљи развој у следећим фазама, представљају основу за прелаз са једног на други развојни ступањ. Ове констатације упућују на значај остваривања континуитета у системима институционалног предшколског и школског образовања и васпитања и оваква повезаност потврђује *вертикални континуитет*. Остваривање оваквог континуитета подразумева јединствено деловање предшколске установе и школе, у смислу да у предшколској установи деца овладавају вештинама које треба да им користе у школи и помогну у овладавању наставним садржајима, у решавању школских задатака, испољавању иницијативности и сарадње, креативном изражавању и стварању. То упућује на претпоставку да школа подржава и подстиче овакав дечији развој, што је могуће једино ако школске ситуације учења подржавају начин рада са децом у предшколској установи, те ако су школски рад и учење примерени дечијим потребама, а једна од њихових основних потреба у периоду преласка из предшколске установе у школу јесте и даље игра. Претпоставка је да ће деци, остваривањем оваквог вертикалног континуитета, бити олакшан прелаз са једног (предшколског) на други (школски) ступањ образовања и васпитања (Шематски приказ 7).

Не треба занемарити ни значај остваривања *хоризонталног континуитета*, који подразумева јединствено деловање свих срединских чинилаца дечијег развоја и учења у одређеној развојној фази. У предшколском узрасту то су пре свега породица, дечији вртић и локална заједница, касније породица, школа и локална заједница. Остваривање хоризонталног континуитета подразумева даље јачање дечијих потенцијала у свим аспектима развоја, што се рефлектује кроз учење, понашање и деловање. Преласком у школу, очекивано је да се даље подржава дечија радозналост, иницијативност и самосталност, подстичу и усмеравају навике, потребе за покретом, експлорацијом и откривањем, способности контроле испољавања сопствених емоција, моралног расуђивања, естетског доживљавања и креативног изражавања. Међутим, ако је током дечијег одрастања у предшколском и школском узрасту изостало јединствено деловање предшколске установе и школе, ако је евидентан дисконтинуитет међу овим институционалним ступњевима, очекивано је да неће доћи до јединственог деловања међу срединским чиниоцима дечијег развоја (пре свега дечијег вртића и школе). У таквој ситуацији родитељи ће бити збуњени различитим начинима рада, захтевима и очекиваним исходима предшколске установе и школе у односу на учење, развој и понашање деце, биће несигурни у односу на избор и могућности сопственог васпитног деловања у раду са децом. У оваквим околностима велика је

вероватноћа да ће изостати и остваривање хоризонталног континуитета у систему организованог образовања и васпитања.

Дечија игра је само једна претпоставка за остваривање континуитета, али свакако не једина. Ваљана повезаност предшколске установе и школе потврђује усклађеност програмских циљева, задатака, метода и облика рада са децом (ученицима), на нивоу ових институција, полазећи од дечијих развојних могућности. Све што је постигнуто у раду са децом раних узраста не би смело бити занемарено, да се не деси „да се резултати који се постигну у предшколском периоду 'исперу' с поласком у школу, већ ће један ступањ система васпитања и образовања бити добар увод у други ступањ, антиципирајући га читавим својим деловањем, а посебно у последњој години пред полазак у школу” (Kamenov, 1999: 207). То подразумева да ће постигнућа у раду са децом раних узраста представљати значајно полазиште за њихово даље школско учење и развој и олакшати им прелазак са једног ступња образовања и васпитања на други. Такође, једно од значајних полазишта за развој и реализацију предшколског програма мора бити организација рада школе и школски програм у јединственом систему институционалног образовања и васпитања, јер обим и квалитет знања не зависе само од количине информација које се деци нуде, већ и од начина овладавања знањима, од способности њихове систематизације, подстицајног окружења за учење и активности оних који уче (Kamenov, 1999; Kopas-Vukašinović, 2005a; Lazović, 1997; Marjanović, 1987).

О оваквој програмској повезаности треба да воде рачуна и васпитачи у предшколским установама и учитељи у школама, као и творци предшколских и школских програма. То подразумева реална и смислена очекивања школе у односу на дечије развојне исходе и могућности, које су подстицали васпитачи у предшколској установи, током одрастања деце раних узраста (да имају добру концентрацију, формиране радне навике и навике културе понашања, развијене физичке, когнитивне и друге способности, способност култивисања дечијих емоција, добру социјалну комуникацију и спремност за деловање у одељењској заједници). Овакви исходи остварени у предшколском узрасту потврђују зрелост и готовост деце за полазак у школу, као и остварену *пријремну функцију предшколског васпитања и образовања*. На оваквим основама учитељи ће успешно наставити образовни и васпитни рад са децом у млађим разредима основне школе, а деца/ученици ће радознано и самоиницијативно приступити школском раду, обавезама и задацима. Ове констатације упућују на потребу развијања предшколских програма у правцу остваривања зрелости и готовости деце за полазак у школу, односно у правцу остваривања припремне функције институционалног предшколског васпитања и образовања.

Од оснивања првих предшколских установа у Србији, у другој половини 19. века, у свим нашим предшколским програмима је истакнуто да је један од приоритетних задатака дечијег вртића (васпитача) да децу припреми за наставу у основној школи, за друштвени живот и рад који их очекује када одрасту, што подразумева развијене поменуте дечије способности (Малеташки, 1904; Корас-Vukašinović, 2010). Квалитет рада васпитача са децом у предшколској установи у значајној мери је одређен јасно конкретизованим програмским циљевима и планираним исходима, у односу на спремност детета за школски рад и учење, што упућује и на остваривање континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања.

Такође, од учитеља у школи се очекује да организује рад са децом која полазе у први разред тако што ће искористити њихов степен развојних постигнућа, достигнут на предшколском узрасту, као полазиште и претпоставку квалитетног даљег развоја и школског учења и то, пре свега, у односу на развој дечијих способности и навика (нпр. развијене графомоторичке способности, спремност да правилно држе оловку; развијена свест о појму гласа, речи, делова речи и реченица, као претпоставка добре припреме за наставу почетног писања и читања; развијене логичке способности и овладавање појмом броја; способност класификовања предмета по боји, облику и величини; способност решавања математичких задатака; развијене способности посматрања, уочавања, повезивања и откривања, ради смисленог овладавања наставним садржајима у области упознавања околине и сл.). Уз дечију самосталност, радозналост и иницијативност, ово су способности које указују на спремност деце за полазак у школу, које до максимума треба да развијају прво васпитачи у предшколској установи а затим и учитељи, да те способности препознају, подрже и подстакну њихов даљи развој и усложњавање. Зато је значајно да се програмски јасно конкретизују улоге и задаци васпитача и учитеља у односу на овакве очекиване исходе у раду са децом. Овакво јединствено деловање доприноси остваривању континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања.

Колико год да се у педагошкој литератури и програмским документима конкретизују улоге и задаци васпитача у односу на припрему деце за живот, не може се занемарити чињеница да је први корак у новим животним ситуацијама предшколског детета његов полазак у школу, који представља значајну прекретницу у животу детета. Зато се у одредницама предшколских програма никако не би смела занемарити *припремна функција предшколског васпитања и образовања*, која подразумева припрему деце за школско учење, а самим тим и за живот у новом окружењу.

Овде се намеће питање одређења ове функције. Значајно је промишљање да ли ова функција подразумева конкретизацију предшколских програмских садржаја којима се деца припремају за наставу почетног читања, писања, рачунања, самосталног учења, откривања, повезивања и закључивања, за достизање оптималног нивоа концентрације у односу на школске садржаје које треба да усвоје, поштујући захтеве нових, школских програма. Када знамо да су ово очекивања школе и учитеља у односу на спремност (готовост) деце за полазак у школу, очекивано је да би ово морали бити јединствени задаци предшколске установе и школе, којима се потврђује остваривање вертикалног континуитета и подржава дечији развој на старијим узрастима. На тај начин, остварене улоге и задаци васпитача у односу на дечији развој и учење упућују на добра дечија стартна постигнућа, која представљају полазиште за унапређивање њихових потенцијала у наредној зони њиховог развоја.

Указали смо на значај и могућност организације наставних активности кроз игру, чиме се доприноси остваривању очекиваног континуитета у раду васпитача и учитеља. Притом се не сме занемарити чињеница да дечији развој кроз игру подразумева организацију различитих врста и варијанти игара, примереност игара узрасту деце, њиховим могућностима, потребама и интересовањима, као и постепено увођење отежања у игре. Отежања се уводе у игру када се за то створе услови, који подразумевају подстицај дечијих интересовања и развој нових могућности, у ситуацијама када до тада организоване игре деци постану досадне, када она покажу радозналост и иницијативност за нове, другачије, сложеније варијанте одређених игара. Ове констатације упућују на спремност васпитача и учитеља за *конјинуирано ђосмајрање и ђрађење дечијеј развоја* и постепено и правовремено увођење поменутих отежања у различите врсте и варијанте дечијих игара у предшколској установи, а затим и у школи, што потврђује значај њиховог зналачког приступа *сисџему дечијих иџара* и потребу његовог даљег развијања у раду са децом предшколског и школског узраста.

Коришћена литература

Eljkonjin, D. B. (1978). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Jovičić, N. (2019). Dečja igra i razvoj stvaralačkih sposobnosti darovitih. U: G. Gojkov (ur.), *Zbornik: Viša škola za obrazovanje vaspitača*, br. 24 (153–164),

Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. Preuzeto 25. 11. 2022. sa: <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/24%20Okrugli%20sto/default.htm>.

Kajoa R. (1979). *Igre i ljudi – maske i zanos*. Beograd: Nolit.

Kamenov, E. (1997). *Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*. Novi Sad – Beograd: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i Zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.

Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija, Knjiga druga*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Klark, A. M., Klark, D. B. (1987). *Rano iskustvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kopas-Vukašinović, E. (2005). Igrom do znanja budućih vaspitača, *Nastava i vaspitanje*, br.1, 80–88.

Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 174–189.

Kopas-Vukašinović, E. (2010). *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.

Kopas-Vukašinović, E. (2016). Pretpostavke kvalitetnog razvoja predškolskog deteta. U: E. Kopas-Vukašinović, B. Stojanović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem* (25–38). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Lazović, Ž. (1997). Putevi i perspektive u sticanju znanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 29(29), 149–162.

Livajn, M. (2005). *Svako dete je pametno na svoj način*. Beograd: „Moć knjige”.

Maletaški, M. (1904). Zabavište – zbirka celokupnog rada u srpskim veroispovednim zabavištima za porodice, zabavišta i zabavilje. *Školski odjek*, 17–24.

Marjanović, A. (1977). Povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. *Predškolsko dete*, br. 1, 3–15.

Marjanović, A. (1987). Dečiji vrtić kao otvoreni sistem. *Predškolsko dete*, Br. 1–4, 57–67.

Mitranić, N. (2015). Kvalitet vaspitanja na ranim uzrastima kroz perspektivu društvene podrške dečjoj igri: analiza prakse obrazovne politike u Srbiji. U: E. Hebib, B. Bodroški-Spariosu, A. Ilić-Rajković (ur.), *Istraživanja i razvoj*

kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive (25–38). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Venger, L. A. (1973). *Pedagogika sposobnosti*. Moskva: Znanie.

Woodhead, M. (1979). *Preschool education in Western Europe: issues, policies and trends*. London: Council of Europe, Longman.

Šain, M. i sar. (1998). *Korak po korak u Osnove programa*. Beograd: Kreativni centar.

Šefer, J. (2012). Igra i mašta u nastavi: eksponent divergentnog mišljenja i podsticaj stvaralačkog procesa, inicijative i saradnje. U: J. Šefer, J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (213–242). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. Како можемо објаснити констатацију да дечија игра подразумева могућност за остваривање континуитета у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања?
2. Како организацијом дечијих игара можемо подстицати хоризонтални и вертикални континуитет?
3. Шта указује на евидентан дисконтинуитет између институционалног предшколског и школског образовања и васпитања?
4. Које су улоге и задаци васпитача у предшколској установи и учитеља у школи којима је могуће превазићи постојећи дисконтинуитет?
5. У чему се огледа јединствено деловање предшколске установе и школе у односу на захтеве који се постављају деци/ученицима и у односу на планиране исходе?
6. Како вертикални континуитет у систему предшколског и школског образовања и васпитања одређује дечију спремност и готовост за полазак у школу?
7. Зашто дисконтинуитет у систему институционалног образовања и васпитања отежава остваривање припремне функције предшколског васпитања и образовања?
8. Како вертикални континуитет одређује могућности за остваривање хоризонталног континуитета?
9. Како програмски циљеви предшколског васпитања и образовања доприносе остваривању поменутих континуитета?
10. Наведите примере јединственог деловања предшколске установе и школе, који представљају могућност за остваривање вертикалног и хоризонталног континуитета у систему васпитног деловања на децу/ученике.

8. ПРОФЕСИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА КАО ПРЕДУСЛОВ ИСТРАЖИВАЊА ОКОЛИНЕ

Већ у првим данима живота дете путем чула открива непосредно окружење и стиче прва искуства о њему. Процес сазнавања тече континуирано и условљен је сазревањем детета. Како одраста, расте његова радозналост, а заинтересованост за средину која га окружује испољава се све интензивније. *Околина и непосредно окружење за деце представљају неискључиви извор знања, уписака, емоција и доживљаја*, па с обзиром да их најпотпуније и најреалније упознаје непосредним контактом и искуственим учењем, ствари које га окружују додирује, испробава, послушкује, посматра, игра се и манипулише разним предметима. Не задовољава се пасивним посматрањем и готовим знањима добијеним од одраслих, већ у директном контакту са објективном стварношћу стиче прва искуства о облицима и материјалима, појавама, процесима и односима, односно о физичком свету око себе.

У раном детињству своје окружење дете не схвата реално, већ га доживљава глобално и неиздефинисано, способније је да уочава спољне карактеристике предмета, појава и односа него да схвата суштинске, битне карактеристике (Свјетићанин, 2013). Дешавања у непосредној околини деци су углавном неразумљива и збуњујућа, па значајну улогу у развоју дечије личности и целокупном животу детета има комуникација (лат. *communicatio* – саопштавање, саопштење, општење; представља веома сложен феномен, тако да постоје различити начини и критеријуми њеног класификовања), посебно *јовор* као средство и основ људског споразумевања. Већина деце у другој години проговори, па иако често није сасвим разумљив околини, први речник представља значајан корак ка развоју комуникације. Кроз игру и односе са одраслима и вршњацима деца усвајају, граде и развијају своје комуникативне вештине.

Имајући у виду да је комуникација присутна у људском животу од раног детињства и представља основ, срж, суштину и средство свих педагошких процеса и интеракција, само одрасла особа (родитељ, рођак, васпитач) која у комуникацији пружа могућност детету да буде активно, да

слободно исказује своје ставове и мишљења, предлаже, поставља питања, на конструктиван начин се супротставља својим другарима у окружењу, групи, на адекватан и педагошки исправан начин подстиче развој вербалних/комуникативних способности деце. Многа истраживања показују да деца којој се доста говори од самог рођења и са којима се разговара раније проговоре и имају развијенији речник, интелектуални потенцијал, комуникационе вештине, емоционалну контролу (Јовановић, 2009). Међутим, не треба заборавити чињеницу да знати говорити не значи и имати развијену способност комуницирања. Приликом комуницирања са децом важно је користити једноставне речи и изразе, појмове који су деци познати, језички се коректно и исправно изражавати, причати јасно, гласно, разговетно и разумљиво. Способности и вештине постављања питања, тражења одређене врсте помоћи, објашњења или обавештења, давања упутстава и договарања око заједничких активности, саопштавања сопствених идеја и осећања, образлагања сопствених поступака, тежњи и потреба, описивања појединих предмета и појава, трагања и коментарисања узрока и последица неких појава и поступака само су неки од задатака васпитача када је у питању неговање комуникативних способности деце. У те сврхе важно је користити свакодневне спонтане ситуације у којима би деца требало да имају „што значајнију улогу и већи простор за своје самоиницијативно и самостално учешће у размени порука са другима” (Kamenov, 1995: 69).

Осим вербалне комуникације, која неоспорно доминира и која се заснива на артикулисаном људском говору, речима и језику, важан сегмент успешног комуницирања је и размена информација између учесника (деце и одраслих) без коришћења речи и употребе говора – невербална комуникација. Обухвата гестове, покрете рукама и другим деловима тела, мимику, коришћење фотографија, слика и других визуелних средстава, која понекад говоре више од речи. Имајући у виду да су деца веома осетљива и прилично добро схватају невербалне поруке (имају више поверења у невербалну него у вербалну поруку), прате и посматрају васпитача док говори, његов говор тела, промене у гласу, рад руку, гестикулације, па чак и његов начин одевања, невербална комуникација у групи је веома важна. Она је нужна и неизбежна „пратиља” вербалне јер ће васпитачев израз лица или покрет руком улити поверење и сигурност детету које се јавило или започело да одговара на питање; наглашавањем појединих речи приликом постављања питања васпитач ће утицати на мисаони ток деце и боље разумевање питања; рука на рамену или миловање по коси охрабриће дете да учествује у разговору; намрштене обрве скренуће деци пажњу на непотпун или нетачан одговор, утицаће на регулисање

дисциплине у групи, тако да је ова врста комуникације подједнако важна у раду са децом и саставни је део комуникативних компетенција васпитача.

У подстицању или усмеравању комуникације васпитачу може помоћи и посматрање одређених знакова – невербалних сигнала (гестова, покрета, мимике и других реакција деце) у одлучивању шта да предузме. На тај начин, посматрајући појединце или групу деце, васпитач може да процени општу климу која преовлађује у групи и, ако је потребно, да утиче на њену промену. У неким ситуацијама то може бити хватање погледа детета и упућивање охрабрујућег осмеха, позивање или подстицање на одговор подизањем чела или обрва. Такође, комуникација може бити успостављена посредством одређених гестова: пружањем прста или руке да би се сугерисало детету да ли жели да се укључи у разговор или употребом обе руке да се пита шта дете мисли о ономе о чему се говори. Ови невербални сигнали често су и „природни партнер“ за вербалне позиве, мање су наметљиви, па су зато и успешнији.

Последњих деценија, увођењем нове терминологије у педагошки простор Србије појам *компетенције* се сагледава из два различита угла, односно његово значење се одређује у два различита дискурса – дискурс *компетенција* (технократски) и дискурс *компетентности* (системски). Према првом, професионална пракса представља интервенцију „коју професионалац предузима у датој ситуацији како би се постигли одређени (жељени) исходи који се унапред дефинишу“ (Pavlović-Breneselović, 2014: 59). Процеси процењивања, преиспитивања и контекстуалног грађења су скрајнути, улога практичара сведена на „имплементатора“ програма, тј. оног који, примењујући своја специфична знања, стечена формалним образовањем и професионалним усавршавањем, налази решења одређених проблема, али на тај начин да испуњава циљеве и очекиване исходе програма који су постављени споља, независно од васпитача и контекста у коме он делује. Тиме је његова професионална аутономија ограничена, компетенције сведене на прецизну листу појединачних знања и вештина којима треба да влада, за које сноси индивидуалну одговорност и „уколико их не поседује, да предузме мере како би их стекао“ (Pavlović-Breneselović, 2014: 60). Такав дискурс је техницистички јер је професионална пракса споља регулисана листом (стандардима) компетенција која истовремено представља и средство процене компетентности васпитача.

Према другом, системском дискурсу, постоје разлике у врстама знања васпитача, па тако постоје знања *за ђраксу* (теоријска) и знања *у/о ђракси* (тичу се практичног деловања). Знање није *сћање*, већ *активност* васпитача, партиципација у контексту у коме би он требало да узме у обзир и садржај и ситуацију у којој делује. Практична знања *о ђракси* нису збир

појединачних знања и вештина, већ проистичу, граде се преиспитивањем властитих полазишта, поставки, уверења и активности у контексту специфичног искуства. Васпитно-образовна пракса представља комплексан, променљив, непредвидив и увек контекстуално специфичан систем. Васпитач и у овом дискурсу има одговорност – етичку и демократски-вредносно утемељену, што значи да праксу сагледава из више различитих перспектива, али стално преиспитујући свој рад и поступке (вршећи саморефлексију). Свакодневно се суочава са новим питањима и изазовима, па је потребно да делује аутономно, одговорно и професионално – у складу са својим уверењима, проценама, вредносним системом, „креативно примењујући и развијајући своја знања и умења у датом, увек посебном и јединственом контексту” (Pavlović-Breneselović, 2014: 62). У том контексту компетенције се развијају у професионалној пракси, подразумевају акцију (не развијају се усвајањем суме знања и вештина, већ представљају знање у вези са акцијом која се предузима), условљене су и повезане са реалним контекстом и базирају се на ресурсима. У дискурсу компетентности васпитач није имплементатор програма, већ истраживач сопствене праксе, рефлексивни практичар који, у заједници учења коју чине деца, родитељи, чланови локалне заједнице и колеге, гради знања и разумевања кроз сагледавање и (пре)испитивање теорије и праксе.

Комуникативне компетенције се манифестују у интеракцији деце и васпитача и организацији различитих говорно-језичких ситуација у којима деца проширују своја знања, искуства, вештине и способности. Интеракцијски процес у коме васпитач говором преноси одређене васпитно-образовне садржаје, саопштава одређене информације детету, „с претензијом да се оно мијења и социјализује; усваја нова знања и вјештине, те подстиче развој његових психофизичких и свих других потенцијала” (Мијановић, 2004: 245), представља вид *интерперсоналне* комуникације. Када се одвија између васпитача на једној и деце на другој страни или деце међусобно, када је размена одређених информација, порука и података интенционална, сврсисходна и добрим делом организована, реч је о специфичном облику комуникације, тзв. *педагошкој* комуникацији. Педагошка комуникација се, за разлику од других видова људског општења и комуницирања (свакодневног, неформалног), „осмишљава и остварује с циљем да се изврши утицај на личност васпитаника (мишљење, осећања, ставове), како би се он сам ангажовао и укључио у активности које доприносе развоју пожељних особина личности” (Јовановић, 2004: 278). С обзиром на то да се васпитно-образовни процес највећим делом остварује вербалном комуникацијом, да је говор васпитачима основно средство и ослонац у васпитно-образовном раду, а васпитач модел са којим се деца

говорно идентификују, ефикасно, адекватно и продуктивно комуницирање са децом у вртићима је у великој мери условљено комуникативним компетенцијама васпитача.

Комуникативна компетенција подразумева компетенцију (лат. *competentia* – надлежност, меродавност; скуп повезаних посебних карактеристика – знања, ставова, вештина, способности, понашања и личних особина) за комуницирање. Она није ограничена, статична категорија, већ релативна, динамична и одређена контекстом. Представља језичко умеће које се користи ради постизања одређеног комуникативног циља у одређеним ситуацијама (Bagarić, Mihaljević-Đigunović, 2007; Tomić, 2003). Према *Сјандaргдима комѡеиѡнција за ѡрофесију васѡиѡѡача*, компетентан васпитач је „професионалан у свом раду, што подразумева аутономно и одговорно деловање у складу са етичком природом праксе васпитача и комплексном, динамичном и контекстуално условљеном праксом васпитања” (*Правилник о Сјандaргдима...*, 2018: 3). Једно од подручја компетентности васпитача у непосредном раду са децом јесу знања о комуникацији и партиципацији деце која подразумевају следећа умећа васпитача:

- слуша и подржава различите начине изражавања деце (цртање, грађња у простору, плес, покрет, звук и глас, причање и др.);
- приближава деци локално, национално и културно наслеђе човечанства (визуелна уметност, драма, музика, плес, спорт, традиција и др.).
- подстиче и подржава развијање вршњачке заједнице и дечјих пријатељстава;
- подстиче децу на учешће у културном стваралаштву као начину самоизражавања (прављење представа, грађење прича, ликовни и примењени уметнички израз, драмски израз и др.);
- укључује децу у локалне пројекте, догађаје и активности (фестивале, изложбе, спортска догађања, еколошке акције, свакодневни живот заједнице);
- развија педагошка знања преиспитивањем теорије и праксе, кроз праћење, слушање деце и консултовање са њом (*Правилник о Сјандaргдима...*, 2018: 5).

Комуникативне компетенције васпитача утичу на развој говора, мишљења, културе изражавања, интелектуални, сазнајни и емотивни развој детета. Васпитачи користе говор „да би поставили питања, захтеве, дали деци обавештења, упутства, објаснили, опоменули, похвалили...” (Golubović-Ilić, 2022: 332). Током разговора сазнају дечија осећања, потребе и жеље – „у ком простору воле да се играју, шта их све занима и чиме

воле да се баве у вртићу, који материјали су им изазовни за истраживање, чему се посебно радују, кога би волели да упознају, шта их плаши. Разговор се не одвија сам по себи, већ се користе различите технике које су блиске дететовом начину изражавања и кроз које оно може потпуније него вербално да се изрази и на основу чега се разговор проширује” (*Основе игре...*, 2018).

Вештина комуницирања са децом раних узраста огледа се у вештини управљања и руковођења њиховим сазнајним процесима. Као иницијатор, непосредни учесник и неко ко је директно одговоран за успех комуникације, васпитач би најпре требало да је свестан значаја, потребе неговања и развијања комуникације јер „једном успостављена комуникација није вечита и непроменљива” (Golubović-Ilić, Tošić, 2012: 142). Васпитач који код деце уочава, препознаје и стимулише потребу за вербалним изражавањем, откривањем, коментарисањем и сазнавањем има развијене комуникативне компетенције. С друге стране, услов квалитетне и ефикасне комуникације са децом су одговарајућа педагошка, психолошка и методичка знања, љубав према васпитачком позиву и деци, стрпљење и разумевање њихових жеља, интересовања и потреба јер ће дете успешну комуникацију остварити само са особом коју добро познаје и свакодневно виђа, са особом од које добија емоционалну подршку, пажњу и помоћ и у чијем се присуству осећа сигурно и прихваћено (Golubović-Ilić, Ćirković-Miladinović, 2018).

Комуникација се лакше успоставља и успешније реализује када између васпитача и деце постоји узајамно поверење, у активностима за које су деца заинтересована и о којима могу отворено да разговарају, износе своја мишљења и ставове. С обзиром на то да су деца раних узраста углавном радознала, причљива, разиграна и отворена, у комуникацији са њима важно је показивати занимање за оно о чему причају, уважавати њихове идеје, жеље и предлоге, поштовати дечија интересовања и потребе и бити усмерен на њих као на равноправне комуникацијске партнере у одређеној ситуацији и одређеном простору. Да би начин комуникације прилагодио свој деци васпитач би требало да их добро познаје, разуме и уважава њихове индивидуалне карактеристике, као и да користи речи чије је значење деци познато. На тај начин отвара пут успешној и слободној комуникацији, а васпитно-образовни процес чини квалитетнијим и успешнијим (Golubović-Ilić, 2022). Подстицањем деце да користе говор у тумачењу својих мисли, доживљаја, да проширују своје разумевање света кроз говорно изражавање; да замишљају, постављају питања једни другима и траже различите начине решавања проблема; изношењем наглас својих дилема и претпоставки, коришћењем различитих начина за

изражавање својих идеја и предлога, васпитачи пружају подршку деци (подржавају процес учења) у планираним ситуацијама учења (*Основе ђро-џрама...*, 2018: 25–26).

Најзначајнији елемент вештине комуницирања јесте умеће постављања питања јер питања представљају подстицај да се деца запитају и да детаљније истраже одређени проблем, процес, појаву. Као коистраживач са децом у теми/пројекту васпитач би требало да децу позива на истраживање (*Хајде да сазнамо, Хајде да ђробамо...*), да се пита наглас и питањима моделује процес дечијег размишљања (*Шђа ђримеђујеђе?; Шђа би се мођло дођодиии ако...?; Збођ чеђа се ово ђојавило?; Како можемо ђокушађи?; Шђа можемо учиниђи да сазнамо?; Где можемо да одемо?* и сл.). Такође је важно да посредује и омогуђи деци да чују идеје једни других, да вербализује, понови или парафразира оно што деца кажу или изведу, али без процењивања тачности њихових предлога (Krñaja, Breneselović, 2022). За неусиљено, несметано, течно и ненаметљиво комуницирање са децом неопходно је да васпитачи постављају питања која су кратка, прецизна и јасна, стилски и језички исправно формулисана, да садрже једну упитну реч, да нису двосмислена и да су по тежини прилагођена узрасту деце. Својом садржином требало би „да подстичу децу на размишљање, на уочавање узрочно-последичних веза и односа и да код њих повећавају ђинтересовање за активно упознавање појава, процеса и односа у свом природном и друштвеном окружењу” (Golubović-Ilić, Tošić, 2012: 146).

Разговор између деце и васпитача не би требало да је формалан и службен, док у комуникацији не сме бити елемената омаловажавања, подсмевања погрешним одговорима и неадекватним предлозима деце. Подстицаји васпитача „изражени примеђивањем труда, залагања, напредовања, успешно обављеног задатка; бодрење када су неуспешни, неспретни или недовољно мотивисани” (Jovanović, 2004: 275) позитивно ће деловати не само на развој комуникативних вештина деце, већ и на развој позитивних својстава личности (осећања личне вредности, сигурности, самопоуздања, самопоштовања и др.). Од васпитача се очекује да, пажљиво бираним и прецизно формулисаним питањима, омогуђи деци да задовоље своју радозналост, интересовања, да их подстакне на истраживање, откривање, промишљање, детаљно сагледавање одређене ситуације, на разумевање и схватање узрока, последица и постепено усвајање нових знања. Суштина је да се готова знања деци не саопштавају, већ да се серијом продуктивних питања њихове мисли усмере ка одређеном проблему, теми, законитости, процесу. Питања се не постављају одређеним, унапред испланираним редоследом, већ у односу на тренутна дешавања и у зависности

од тога шта васпитач чује и види¹³. Питања не мора увек да поставља васпитач, јер деца када раде у мањим групама продуктивна питања постављају сама себи (Martens, 1999). Само васпитач који се ослободио навике да увек води главну реч и стално буде у првом плану, који не пожурје децу да дају одговоре на питања, има стрпљења док деца осмисле и правилно формулишу своје мисли, идеје, не упада им у реч и не довршава реченице које су деца започела, пажљиво и са интересовањем их слуша, показује интересовање и поштовање према ономе што питају и коментаришу, имаће позитивне ефекте и успех у раду (Golubović-Ilić, Tošić, 2012).

Важан сегмент развијања културе говора, вештине изражавања, богаћења и проширивања речника деце јесте оспособљавање за пажљиво слушање саговорника (било да је реч о васпитачу или вршњаку из групе). „Слушати и питати нису елементи праксе који иду сами од себе“, то нису способности до чијег развоја се спонтано долази. Погрешно се мисли „да је оно природан, аутоматски и урођен процес; чути може готово свако, али слушање је контролисани поступак“ (Nedeljković, 2004: 180). Култура слушања подразумева да и деца буду стрпљива (да не упадају другима у реч), толерантна, да поштују оне који се не слажу са њиховим гледиштем и самокритична (да признају грешку кад им неко докаже да нису у праву), да слободно износе, образлажу и бране своја мишљења, идеје, предлоге, али да се одговорима и идејама са којима се не слажу супротстављају одговарајућим аргументима, без свађе, нетрпељивости и љутње. Подстицањем деце да раде заједно „учите их да пажљиво слушају једни друге и доприносе заједничкој активности“, односно „да се заједница гради кроз односе прихватања, припадања, узајамног уважавања и помоћи“ (Krnjaja, Breneselović, 2022: 48).

Развијање комуникативних способности деце дуг је и веома сложен процес, који би требало остваривати упорно и систематски, најпре властитим примером, али и помоћу директних поука, указивањем на примере из живота, филмова, литературе. Рецепти и шаблони по којима се са децом воде успешни разговори не постоје, али васпитач који је свестан значаја, потребе неговања и развијања комуникације може пажљиво, стручно и организовано да усмерава и исправља дечији говор јер зна да „својим говором делује као пример говорења“ (Todorov, 2016: 10). (Не)правилан изговор и падежни систем, осим од родитеља и најближег окружења, деца усвајају и коригују по угледу на васпитача, али и на вршњаке („Седите за *сџолом*“; Ставите на *џейиху*“; „Шта смо сипали у *џрвој чаши*?“; „У *којој боји*

¹³ Да деца ураде, прокоментаришу, кажу или се питају.

смо обојили прво јаје?” и сл.), па би о томе требало да воде рачуна сви који раде са децом. Неправилно изражавање подразумева и акценатске грешке (стоЛИца, суБОта, папРИка, лиСИца, чаРАпа) и васпитачи би требало да их ненаметљиво и дискретно коригују (Golubović-Ilić, 2021). У комуникацији са децом битно је адекватно реаговати потпитањима, али треба постављати питања која су примерена узрасту, која наводе децу на одређен мисаони напор (*зона наредној развоја* по Виготском), размишљање, али не и претешка, која ће негативно утицати на њихову мотивацију и деморалисати их. Не заборавите – дете стиче и развија комуникативне вештине активном говорном праксом.

У продужетку наводимо правила и захтеве које би требало не само да познају, већ и да их се придржавају сви који раде са децом:

- ✓ подстицати дете на говор, праћењем оног што говори, невербалним знацима и вербалним средствима – осмехом, климањем главе, додиром, речима подршке;
- ✓ обратити пажњу на дете: гледањем у лице, слушањем шта говори, одгонетањем невербалних и вербалних сигнала;
- ✓ подржавати спонтане говорне игре и дечију потребу за говором и разменом информација;
- ✓ говорити јасно, правилно и полако;
- ✓ постављати питања отвореног типа (*Шта ти мислиш?; Шта предлажеш да урадимо?*) како би дете наставило да говори;
- ✓ причати и читати деци;
- ✓ уважавати дечију игру речима;
- ✓ користити моћ језика и говора;
- ✓ играти се речима са дететом;
- ✓ бодрити, хвалити децу у напорима да правилно изговоре поједине гласове и развијају комуникативне вештине.

У комуникацији са децом требало би избегавати репродуктивна питања (која захтевају механичко понављање, минималну менталну активност, одговоре без размишљања), а постављати продуктивна. То су:

- питања која пажњу деце усмеравају на значајне детаље (*attention-focusing questions*): *Јеси ли видео...?; Шта си примећили код...?; Шта се догодило кад...?; Како се осећа/мирише/изгледа?* и сл.;
- питања која се односе на мерење и бројање (*measuring and counting questions*): *Колико... (количина/време)?; Колико дуго...?; Колико често...?;*

- питања за поређење која деци помажу да анализирају и класификују (*comparison questions*): *Да ли су исти или различити?; По чему су слични...?; Шта им је заједничко?*;
- питања која подстичу децу да делају (*action questions*) – да истраже непознато, да експериментишу, пробају, испитују материјале, живу и неживу природу, поцесе и промене које уочавају у окружењу: *Шта се дешава ако...?; Шта би се десило ако...?; Шта ће бити уколико...?*;
- проблемска питања (*problem-posing or solving questions*) која наводе децу да претпостављају, предвиђају, проверавају хипотезе, проналазе решења проблема: *Можеће ли пронаћи начин да...?; Можеће ли да схватиће како да...?; Шта бисмо моли да урадимо да би...?; На који начин бисмо моли да...?*;
- питања која децу наводе да размисле о претходним искуствима и конструишу идеје које за њих имају смисла (*reasoning questions*): *Зашто мислиш...?; Који је ваш разлог за...?; Можеће ли измислити правило за...?* (Martens, 1999).

Имајући у виду да је компетентност много више и шире од обичног низа или збира појединачних знања, умења и вештина потребних за успешно обављање неког посла, компетентним васпитачем се сматра онај ко у променљивом друштвеном и васпитном контексту, креативно примењује и преиспитује (врши саморефлексију) стручна знања, умења и вредности. Компетентност се сагледава кроз три подручја: 1) непосредни рад са децом, 2) развијање сарадње и заједнице учења и 3) развијање професионалне праксе, а свако подручје је конкретизовано кроз три димензије – знање, умење и вредности (*Правилник о Стандардима...*, 2018). С тим у вези, васпитачи би, између осталог, децу требало да оспособе за разумевање других људи, њихових делатности и основних друштвених односа у ужој и широј друштвеној заједници у којој одрастају и за активно укључивање у те односе „путем интеракције са вршњацима и одраслима, уз изграђивање задовољавајућег репертоара улога потребних за сналажење у разним друштвеним ситуацијама” (Cvjetičanin, 2013: 134). Да би се дете у предшколској установи осећало сигурно и прихваћено, било слободно да истражује, потребан је васпитач који је усмерен и осетљив на потребе, снаге и интересовања деце, вешт и вољан да равноправно учествује у активностима са децом и гради односе утемељене на уважавању детета, активном сазнавању, социјалној интеракцији и подршци. Суштина је да дете почне објективније да сагледава свој положај у одређеним социјалним односима, односно да схвати и разуме да се ставови, мишљења, понашања и

интересовања других (вршњака првенствено, али и одраслих) разликују од његових, да други живе по својим мерилима и имају своја права која би требало да се поштују. Деца би требало да кроз различите игре и живот-но-практичне ситуације усвоје стратегије за решавање интерперсонал-них проблема, односно проналажење компромиса, решавање конфликт-них ситуација, примање, давање и спремност за праштање. У васпитној групи деца су принуђена да одлажу тренутно задовољење својих потреба, да буду толерантна, стрпљива, да контролишу и каналишу своје емоције у ситуацији одмеравања својих снага и могућности, упоређивања са другом децом (Grujičić, 2011).

Добар део социјалног понашања, осим у породици, дете учи подра-жавањем, имитацијом и идентификацијом са узором за који је емотивно везано, а то су у предшколским установама васпитачи. Због тога је важно да васпитач има свест о томе да би оно што очекује од деце требало да ради и сам, да личним примером указује деци на који начин би требало да се понашају и који су облици понашања прихватљиви. Игре и активно-сти којима се подстиче друштвени и социјални развој деце „оријентисане су на ослобађање од везаности за сопствено становиште стављањем на становиште и у позицију других људи, идентификовањем са њима и оспо-собљавањем за размену мишљења, како би се разумела осећања, мотиви и намере других људи и могло предвидети њихово понашање” (Veselinov, Prtljaga, 2016: 116). Током боравка у вртићу деци је потребно омогући-ти да се ослањају на друге и изграђују осећање поверења, сигурности и припадања; граде пријатељства, комуницирају и ступају у интеракције са вршњацима; развијају капацитете који су им неопходни да би могла да се снађу и адекватно реагују у конфликтним, проблемским и, до тад, за њих непознатим ситуацијама; да деле информације и учествују у дијалогу заснованом на узајамном поштовању и размени са другом децом и одра-слима; да се њихове идеје и предлози прихватају и уважавају, да су свесни свог доприноса заједници, а самим тим развију поверење у сопствене ка-пацитете и могућности (*Основе програма...*, 2018).

Компетентан васпитач данас требало би да је отворен и спреман за целоживотно учење, за креирање и организовање бројних прилика де-тету за „јединствено искуство сазнавања и истраживања темељено на његовим снагама и интересовањима” (Rajić, Mihić, 2017: 340) и стварање могућности за укључивање деце у ширу заједницу. Узрок доживљаја ни-ске компетентности и честе перцепције васпитача да им у раду са децом недостаје стручна подршка¹⁴ налази се у деконтекстуализованом учењу и

¹⁴ Посебно од када је започела имплементација програма „Године узлета”.

подвојености теорије и праксе током иницијалног образовања васпитача, у оквиру кога усвајање теоријских знања има примат над развијањем компетенција (Pavlović-Breneselović, 2013). У Србији тренутно постоји 15 институција за образовање васпитача – десет високих школа струковних студија за васпитаче и пет учитељских/педагошких факултета са смером *Предшколски васпитајач* или *Васпитајач у предшколским установама*, а студенти се за занимање *васпитајач* школују на 18 различитих студијских програма који су међусобно „неусаглашени и према садржини и према исходима учења” (Karić, Karić, 2019: 91). Упркос чињеници да су професионалне компетенције васпитача препознате као значајан предиктор квалитета васпитно-образовне праксе, оне се, откада је почела примена нових *Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа* (2018), неретко процењују као незадовољавајуће, не само код скорије дипломираних васпитача, већ и код васпитача са дугогодишњим стажом у вртићу. Разлог томе могли би, на једној страни, да буду негативни ставови искусних васпитача, отпор према актуелним променама и примени иновација јер одређен број њих не подржава промене, већ „преферирају традиционалне и устаљене начине рада” (Milojević, 2022: 138). На другој страни су будући васпитачи, они који завршавају или су недавно завршили факултет, а који се током студија нису благовремено припремали и оспособљавали за актуелни начин рада и примену новог, актуелног предшколског програма. Имајући у виду да су институције за иницијално образовање васпитача (високе школе струковних студија и факултети за образовање васпитача) планиране за сам завршетак процеса промене концепције *Основа програма* и имплементацију *Година узлећа*, настао је огроман јаз између очекивања која се стављају пред будуће васпитаче и онога што они уче или су учили током студирања. Последица тога може бити недовољно или неадекватно осавремењавање или стагнација праксе услед „недостатка воље за променама и иновацијама у раду” (Milojević, 2022: 139) и недостатка или недовољних компетенција за суочавање са савременим захтевима и променама. Доминација *ex cathedra* предавања на факултетима која не подстичу на активно учешће, комуникацију, тимски рад и сарадњу, већ акумулирање парцијалних, фрагментарних и изолованих знања из појединих обавезних и изборних студијских предмета, имају за последицу губитак мотивације, ентузијазма, несигурност студената, недовољно самопоуздање и, реално, њихову неадекватну компетентност (Rajić, Mihić, 2017). Од њих се у пракси очекује другачији, измењен начин вођења педагошке документације, употреба нове терминологије, формирање просторних целина, иницирање и отварање истраживачких пројеката у чију реализацију би требало да се укључе родитељи и локална

заједница, па би, у складу са тим, иницијално образовање васпитача требало ускладити са актуелном програмском концепцијом предшколског васпитања и образовања и акценат ставити на оспособљавање будућих васпитача за настале промене и изазове који их у вртићима очекују.

Коришћена литература

Bagarić, V., Mihaljević-Đigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8(14). Zagreb: Filozofski fakultet.

Veselinov, D., Prtljaga, S. (2016). *Metodika upoznavanja okoline*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.

Golubović-Ilić, I. (2022). Karakteristične greške studenata – budućih vaspitača u komunikaciji sa decom predškolskog uzrasta. U: J. Spasić (ur.), *Književnost za decu u nauci i nastavi*, zbornik radova sa naučnog skupa (331–344). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Golubović-Ilić, I., Tošić, S. (2012). Didaktičko-metodički aspekti, karakteristike i specifičnosti komunikacije sa decom u predškolskoj ustanovi. U: M. Joković (ur.), *Vaspitač u 21. veku*, zbornik radova sa VII simpozijuma sa međunarodnim učešćem (140–150). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Golubovic-Ilic, I., Ćirković-Miladinović, I. (2018): Integrative approach to directed activities in Basic of Science and English Language. *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol. 22, 1641–1646. Skopje (Macedonia): Institute of Management.

Grujičić, M. (2011). *Metodika upoznavanja okoline*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Hansel, L. (2020). Enriching Lives, Advancing Equity: What We Can Learn from Around the World. *YC Young Children*, 75(1), 4–5. <https://www.jstor.org/stable/26906567>

Jovanović, B. (2004). Pedagoško komuniciranje. U: M. Nedeljković (ur.), *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*, zbornik radova sa naučnog skupa sa međunarodnim učešćem (266–279). Jagodina: Učiteljski fakultet.

Kamenov, E. (1995). *Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu; Kikinda: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Karić, S., Karić, M. (2019). Obrazovanje vaspitača i stanje predškolskog vaspitanja u Srbiji. U: P. Jašović (ur.), *Vaspitač u 21. veku*, zbornik radova sa XV

međunarodne konferencije (90–96). Aleksinac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.

Krnjaja, Ž., Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom: integrisani pristup učenju kroz teme/projekte u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta”*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Martens, M. L. (1999). Productive questions – tools for Supporting Constructivist Learning. *Science and children*, 53, 24–28.

Mijanović, N. (2004). Uloga komunikacije u procesu organizovanja savremene nastave i učenja. U: M. Nedeljković (ur.), *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*, zbornik radova sa naučnog skupa sa međunarodnim učešćem (235–253). Jagodina: Učiteljski fakultet.

Milojević, M. (2022). Emocionalne kompetencije vaspitača u predškolskim ustanovama, *Megatrend revija (Megatrend Review)*, 19/1, 127–144.

Nedeljković, M. (2004). Sposobnost slušanja, magija pitanja i logika odgovora. U: M. Nedeljković (ur.), *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*, zbornik radova sa naučnog skupa sa međunarodnim učešćem (176–190). Jagodina: Učiteljski fakultet.

Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača, *Vaspitanje i obrazovanje*, 34(2), 57–68.

Rajić, M., Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knjiga XLII-2, 339–359.

Todorov, V. (2016). *Metodika razvoja govora*. Kruševac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.

Tomić, Z. (2003). *Komunikologija*. Beograd: Čigoja.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, 2018/04.

Cvetičanin, S. (2013). *Metodika upoznavanja okoline I*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. На који начин деца граде и развијају своје комуникативне вештине?
2. Шта је важно знати приликом комуницирања са децом раних узраста?
3. Шта подразумева и због чега је важна невербална комуникација са децом раних узраста?
4. На који начин васпитачи развијају своје професионалне, посебно комуникативне компетенције?
5. Шта карактерише комуникативно компетентног васпитача?
6. У чему се огледа вештина комуницирања са децом раних узраста?
7. Која и каква питања би васпитачи требало да постављају у комуникацији са децом?
8. Шта би васпитачи требало да избегавају и/или не примењују у комуникацији са децом?
9. Наведите правила и захтеве чије уважавање омогућава и обезбеђује успешну комуникацију са децом.
10. Наведите 5 примера продуктивних и подстицајних питања која бисте поставили деци раних узраста.

9. АНГАЖОВАЊЕ РОДИТЕЉА У ПРИПРЕМАЊУ И ОРГАНИЗАЦИЈИ ИГАРА И ИСТРАЖИВАЧКИХ АКТИВНОСТИ

Рани узраст је период када на дете може највише да се утиче. У том периоду на дете утичу особе из социјалног окружења у коме борави. Прве године његовог живота су темељ за развој током даљег одрастања и развијања диспозиција за целоживотно учење. Из тих разлога неопходно је да се дете осећа безбедно, прихваћено, подржано и вољено од стране одраслих, из породице и предшколске установе, да му је пријатно и омогућено да истражује у средини у којој се васпитава и образује.

Породична средина је примарна средина у којој дете борави, због чега има велики утицај на дечији развој и одражава се на дечије понашање. У тој средини дете проводи највише времена, посматра породичне односе и оно што у тим односима види примењује у односима у које ступа са вршњацима и другим одраслим особама из окружења (васпитачима, члановима локалне заједнице). Први модели које дете има, са којима се поистовећује и који утичу на његов развој су родитељи, па је потребно да ти модели буду позитивни. Окружење у којем дете учи до поласка у школу, у вртићу и код куће, може бити кључни фактор његовог раста и развоја, па је породицама потребно пружити подршку у бризи, подизању и васпитању деце. Родитељи су детету први васпитачи и најбоље га познају, те је зато важно да између чланова породице и запослених у предшколским установама постоје сарадња и стална комуникација, како би се дете боље упознало и лакше адаптирало на боравак у предшколској установи. На тај начин се, заправо, успоставља веза и континуитет између институционалног (васпитање у предшколској установи) и ванституционалног (односно породичног) васпитања и образовања.

На другој страни, родитељство је важна и првенствено захтевна животна улога. Уз нову генерацију деце долази и нова генерација родитеља, који морају пронаћи примерен и њима прихватљив начин задовољавања све тежих захтева који се пред њих стављају. Управо зато потребно је схватити породицу као јединствен ентитет са својим потребама, навикама, ритуалима, жељама, односима, културом. Савремено родитељство схвата

се као динамичан процес, различитих сложених улога и односа, који се стално мења и који је у сталној интеракцији са ширим друштвеним контекстом. Због тога је важно да вртић препозна и одговори на оне потребе родитеља које су им у одређеној фази приоритет и да буде допуна породичном васпитању.

Да би васпитачи боље разумели и децу и родитеље, да би на адекватан начин могли да се опходе према детету, реагују у одређеним ситуацијама, важно да постоји сарадња, да родитељи у кући створе што подстицајније окружење за развој детета и да васпитаче обавесте о томе какви су услови у којима се развој одвија. Према *Основама програма предшколској васпитања и образовања – Године узлећа* (2018), предшколска установа не може заменити породицу, али чини допуну и проширује улогу васпитања на тај начин што родитељима пружа подршку у остваривању родитељства на нов начин и уз размену са другим људима. „Стварањем партнерског односа са породицом, доприноси се бољем дечијем физичком и психичком развоју” (Јовановић, 2015: 8), али и стварању климе бољег разумевања предшколске установе и породице. Јединствено деловање предшколске установе и родитеља у функцији је добробити детета – од персоналне (дете је задовољно, испуњено, срећно; сигурно и прихваћено, развија самосталност, одређене моторичке способности и вештине), делатне (укључено је у разноврсне, креативне и сврсисходне активности; уважено, саслушано, пита се, посматра, истражује целим својим телом и чулима, изражава „кроз различите форме, медије и материјале” (*Основе програма...*, 2018: 13), испољава своја интересовања, преузима иницијативу) до социјалне (доноси одлуке, преузима одговорност, управља својим и препознаје емоције других, емпатично је, толерантно, флексибилно, успешно комуницира са другима, преговара и разрешава конфликте, развија пријатељства и блиске односе).

Због савременог начина живота и превеликог броја обавеза, родитељи данас немају довољно времена да се посвете васпитању сопствене деце. Зато уписују децу у предшколске установе, потребна им је подршка, поверење и разумевање васпитача, како би се договарали о начинима задовољавања дечијих потреба, заједничким деловањем и сарадњом обезбедили адекватан развој детету и усаглашено васпитно деловали. Предшколска установа не може у потпуности да замени родитеље, „али може да буде допуна породичног васпитања” (Lukić Havelka, 1985: 63). Ако се повежу и ускладе породично и ванпородично васпитање, у обе средине ће се боље опходити према детету, повезиваће се знања која дете има и која стиче, размењиваће се информације о њему уз придавање већег значаја тим информацијама са обе стране јер ће и породица и предшколска

установа разумети да је то у интересу потпунијег развоја и бољег васпитања детета. Уколико је сарадња између предшколске установе и родитеља квалитетна, дете се лакше адаптира, прихвата предшколску установу и остварује контакте са другим одраслим особама и вршњацима, а дечије породично васпитање се наставља и ван породичне средине (Јовановић, 2015).

Адекватан и квалитетан васпитно-образовни процес подразумева укључивање одраслих особа, првенствено родитеља, у рад установе, док је услов за успешну реализацију програма прилагођеност карактеристикама деце са којом се ради и њиховим родитељима, односно условима породичних и друштвених средина у којима деца одрастају (*Правилник о Ойшћим основама...*, 2006; Каменов, 2006). Укључивањем родитеља у рад предшколске установе васпитач доприноси развоју деце и родитеља, али и својих личних и професионалних компетенција. Познато је да има различитих родитеља, чија се очекивања у вези са начинима, интензитетом и квалитетом односа са установом и васпитачем прилично разликују – „од родитеља који у потпуности игноришу и избегавају сарадњу, до оних који су на том пољу изузетно ангажовани, предани и захтевни” (Marinković, Blagojev, 2017: 56). У пракси, родитељи чешће очекују позиве васпитача него што нешто сами иницирају, али је неопходно да иницијативе за успостављање односа и сарадње долазе и од васпитача и од стране родитеља или особа из друштвене средине. За адекватан партнерски однос са породицом потребно је да су родитељи „питани шта је за њих важно и шта би волели у односу на своју децу и себе” (*Основе програма...*, 2018: 32); да се родитељи лично позивају на учешће у појединим активностима и на укључивање других чланова породице и пријатеља у дешавања у вртићу; да се континуирано информишу усмено (приликом свакодневних индивидуалних консултација на пријему и испраћају деце) и писмено (путем огласних табли, почетних и процесних панова) о томе шта деца тренутно истражују, чиме се баве; да се њихови предлози на састанцима пажљиво саслушају, размотре, како би се осећали уважено, поштовано, добродошло и као саставни део „истраживачке заједнице” коју чине деца и одрасли. Да би се родитељи осећали сигурно, добро и корисно што могу да допринесу развоју свог детета и знали да су радо виђени гости у установи, потребно је да им васпитачи понуде различите облике сарадње како би, према својим потенцијалима, афинитетима, мотивисаности и слободном времену, могли одабрати онај који им највише одговара (Selmanagić-Lizde, 2007). Притом је важно сарадњу прилагодити радном времену родитеља, њиховим потребама и интересовањима, образовном нивоу и слично. Сваки родитељ има потенцијал за неки вид

сарадње (да одигра утакмицу, да поправи ограду, да деци прочита причу, да их одведе на излет, да нешто објасни, или демонстрира свој хоби), тако да је професионална вештина васпитача у томе да изабере и одлучи где и кад организовати контакте и сусрете деце и родитеља и шта ће бити њихов садржај (Слика 14). Родитељи кроз сарадњу са установом могу да усаврше себе у тој улози, да испоље своје таленте, вештине и да покажу своје могућности. Ако током посете установи родитељи доживе пријатно искуство, биће мотивисани за сарадњу са васпитачима и радо ће доћи поново; уколико то искуство буде негативно, код њих ће се јавити отпор и избегаваће сарадњу са васпитачима, а и запосленима у установи (Selmanagić-Lizde, 2007).



Слика 14: Сарадња са породицом – пројекат *Занимања* (аутомеханичар), средња васпитна група

Као особе које се професионално баве васпитањем и образовањем деце, васпитачи су дужни да родитеље упуте у дечији физички развој (које су карактеристике детета одређеног узраста, како да код њега формирају хигијенске навике, какву би исхрану дете требало да има, зашто је важан боравак на свежем ваздуху и сл.) и психички развој (развој мишљења, памћења, говора, маште, навика, способности и односа према другима). Они су ту, такође, да родитељима објасне зашто дете нешто погрешно изговара или мисли и да им укажу на начин на који би они, као родитељи, требало да се понашају и поступају у тим ситуацијама (Grandić, 2007).

Сарадња васпитача и родитеља требало би да се заснива на међусобном разумевању, поверењу, толеранцији, отворености, објективности, спремности да се уважавају компетенције и мишљења другог,

размењивању информација о детету, заједничком решавању развојних проблема и да се кроз њу допуњују садржаји васпитања детета. „Међусобно информисање, и на тим основама избор одговарајућих мера у односу на дете, само је први корак јединственог деловања васпитача и родитеља” (Jelić, Stojković, Markov, 2018: 169). Осим тога, родитељи и васпитачи би требало да буду искрени, флексибилни, да се разумеју, имају свакодневни контакт, општу културу, да буду тактични (да у односима бирају речи и поступке према саговорнику) и стрпљиви. Комуникација би требало да је двосмерна јер сви актери брину о детету и циљеви су им заједнички – добробит детета у свим аспектима његовог развоја. Предуслов да се на време примете проблеми у развоју деце и предузму одговарајуће мере и поступци управо је добра комуникација на релацији родитељ–васпитач. „Сарадња која је у најбољем интересу детета треба да има одлике партнерства, што значи да постоји равноправност, комплементарност, аутентичност и демократичност” (Vranješević i sar., 2019: 175). *Равнојравносћ* подразумева да се породица и предшколска установа уважавају, поштују и доприносе развоју детета. *Комплементарносћ* значи да, упркос разликама, породица и предшколска установа проналазе начин да разлике искористе и допуњују се у односима према деци како би имали комплетан приступ детету. *Ауθενцичност* подразумева да се препознају разлике међу васпитачима и породицама, али да се оне поштују и да свако од њих има посебан третман. Код *демократичносћи* је акценат на томе да се породица укључи у васпитно-образовни процес и доношење одлука које се тичу њихове деце (Vranješević i sar., 2019).

Да би успешно сарађивао, васпитач прво мора да упозна могућности и очекивања родитеља, карактеристике одређене породице, да придобије поверење особе са којом ће успостављати односе, а онда и да успешно комуницира са њом (Јовановић, 2015). На основу прикупљених података васпитач има задатак да осмисли и прилагоди сарадњу на тај начин да она одговара одређеној породици (Jelić, Stojković, Markov, 2018). Однос васпитача са родитељима зависи од особина које васпитач испољава док комуницира са децом и родитељима (Lukić Havelka, 1985). У току комуникације са родитељима васпитач би требало да буде пријатан, културан, пристојан, да им се обраћа са пуно уважавања и поштовања. Информације које добија од родитеља васпитачу помажу да оствари успешнији васпитно-образовни рад, па је из тог разлога потребно да мотивише родитеља да му у том раду буде партнер (Мојић, Radetić Lovrić, Unčanin, 2020). Сарадња такође зависи и од запослених у предшколској установи, односно од њиховог односа према плану сарадње и његовој реализацији у пракси (Lukić Havelka, 1985).

Од међусобне сарадње корист имају и родитељи и васпитачи. Према Јовановићу, боравак деце у предшколској установи омогућава родитељима да усаврше своје родитељске улоге и вештине и да упознају своје дете у средини која није породична (Јовановић, 2015). Када родитељ спозна понашање деце у ванпородичним срединама, може на адекватан начин да му помогне у развијању односа са вршњацима и одраслима. С друге стране, уколико васпитач примети да је родитељу потребна помоћ или информације око развоја детета, може са њим да обави индивидуални разговор, да организује родитељски састанак, на који ће позвати стручне сараднике (психолога и педагога), ако је у питању више родитеља који имају недоумице и посаветовати их како да утичу на дечији развој и учење (Јелић, Стојковић, Марков, 2018). Предуслов за остваривање добре и успешне сарадње са родитељима је да родитељи схвате колико је значајно њихово учешће у васпитно-образовном раду. Дата им је могућност да не буду само присутни, већ и да доносе одлуке шта ће се, на који начин и где реализовати, а они могу и требало би да буду помоћници и реализатори програма, посетиоци предшколске установе, да деле савете и идеје (Павловић Бренеселовић, Крнјаја, 2018) и на тај начин одређују колико ће бити квалитетна средина у којој дете, после породице, проводи највише времена. Након што увиде да сарадња са васпитачима користи и њима и њиховом детету, мотивација и жеља родитеља да побољшају и интензивирају сарадњу такође ће се повећати (Маринковић, Благојевић, 2017).

Да би била место квалитетног живљења „сада и овде“, предшколску установу треба да карактерише отвореност према породици и локалној средини, односно дечијим искуствима ван вртића. То подразумева не само слободан приступ родитељима и другим одраслима у васпитну установу, као и могућност њиховог директног учествовања у животу установе, већ и смисаоно повезивање и прожимање животних садржаја те три средине (*Правилник о Ојшћим основама...*, 2006). Једна у низу компетенција васпитача из подручја *развијања сарадње и заједнице учења* управо је подстицање отворене комуникације, укључивање родитеља у процес доношења одлука и узимање у обзир њихове перспективе приликом доношења одлука (*Правилник о Сћандаргима...*, 2018: 6).

Постоје различити облици сарадње предшколске установе са родитељима. Неки од њих се остварују често, неки повремено или врло ретко, што зависи од компетенција васпитача, његове жеље и упорности да успостави и одржава сарадњу, од креативности, од мотивације родитеља, распореда њихових обавеза и слободног времена, тежње да буду саставни део ванпородичног васпитања и образовања своје деце. Иако професионално обавезни на интензивну и квалитетну сарадњу са родитељима,

васпитачи наилазе на различите препреке. „Неке од њих односе се на техничке могућности да такву сарадњу остваре (недостатак времена), а неке на недовољно изграђене вештине или предрасуде према неким родитељима, недовољну мотивисаност” (Marinković, Blagojev, 2017: 56).

Сваки родитељ показује интересовање за напредовање свог детета, желеће да зна да ли је, шта и колико јело, да ли је спавало, ишло у тоалет и друге информације, па су облици сарадње које предшколска установа и васпитачи најчешће остварују са родитељима они који се организују свакодневно (приликом довођења или одвођења деце), они који су прописани (родитељски састанци) или се организују по потреби (индивидуални разговори, радионице, комуникација путем огласне табле). Током разговора васпитачи би требало да родитељима дају информације о активностима којима су се деца бавила током дана, шта су правила, радила, истраживала, чиме су се играла, коју врсту материјала су користила, како би родитељи са таквим или сличним радом наставили код куће. То посебно важи за децу која показују интензивно интересовање за нпр. биљни и животињски свет, промене и појаве у природи, експерименте, научна достигнућа и слично. Током тих разговора васпитачи могу дати савет родитељима да деци (у односу на та интересовања) набаве одређену књигу (нпр. звучну књигу о превозним средствима, дечију енциклопедију о диносаурусима); покажу преко интернета одређену образовну емисију (нпр. епизоде серије *Коцка, коцка, коцкица* – „Како се праве новине”, „Зашто је море слано”, „Мали земљопис” и друге), да објасне родитељима на који начин и које експерименте да ураде код куће са децом, којих игара да се играју и слично.

Када је у питању упознавање околине, родитељи са васпитачима могу да сарађују и на тај начин што ће набављати потребан материјал и правити средства за одређене пројекте и истраживања којима се деца баве: прикупити неисправне (фен за косу, тостер, миксер, соковник, телефон...) или старе (фењер, аван, пегла, бакрач, вретено...) уређаје, апарате и предмете, којима би могле да буду опремљене одређене просторне целине; обезбедити рециклажне материјале и рестлове које ће деца употребити за практичне радове и конструисање (картонске кутије, амбалажу за јаја, табле стиropора, различите посуде, каменчиће, дугмад, пластичне затвараче, чаше, флаше различите запремине...); материјале и средства којима ће се деца визуелно изражавати (платна, хартију великог формата, картоне које ће деца осликавати, правити карте, мапе, документовати процес свог истраживања, бојити, излагати оно што су направила). Последњи вид сарадње који смо навели односи се на интеграцију ликовног васпитања и упознавања околине јер коришћењем различитих техника

ликовног изражавања деца представљају своје идеје, визуелизују планове, представљају очекивања, своје виђење одређених проблема, решења задатака, па и своје емоције. Значајни ресурси које великим делом и без излагања сувишним трошковима такође могу обезбедити родитељи јесу материјали и средства за огледе: метални завртњи, ексери, шrafoви, зихернадле и магнети за испитивање магнетизма као природне појаве; изоловане жице, батерије различите величине и јачине, лед сијалице за проверавање електричне проводљивости материјала; пластичне посуде (каде, чиније) за истраживање понашања тела у води (плива/тоне); пластичне чаше и намирнице које свакодневно користимо (шећер, со, шумећа таблета, брашно, пиринач, зрна кафе, кукуруза, пасуља...) за испитивање њихове растворљивости у води.

Велика помоћ васпитачима¹⁵ у реализацији одређених тема/пројеката за које су деца заинтересована може да буде и доношење одговарајуће литературе – енциклопедија, атласа, књижевно-уметничких дела (збирки песама, бајки, басни), сликовница, али и аудио-визуелних средстава – видео-снимака, цртаних филмова, дечијих песама, образовних емисија и сл. Родитељи могу позајмити васпитачима и делове својих униформи (шапку, стоп-палицу, противпожарни апарат, поштарску или лекарску торбу) или доћи у договорено време на заједничко дружење и активности, које ће имати за циљ упознавање и истраживање појединих занимања. Наравно, такав вид сарадње искључиво би требало да је на добровољној бази, а не „задавање задатака родитељима и очекивање да ћемо неке од послова поделити са родитељима” (Breneselović-Pavlović i sar., 2022: 11). Родитељи, у зависности од својих потенцијала, могућности и компетенција, предлажу начине свог учешћа и ангажовања у пројекту, а то може бити од структурирања физичког простора у радној соби или заједничким просторима (уколико је мама нпр. дизајнер, архитекта или има такве афинитете), преко довожења нпр. дрвених палета, џакова земљишта и истоваривања у дворишту вртића¹⁶ на местима где ће деца садити лековите и зачинске биљке; до прављења макета (нпр. Сунчевог система, градског насеља, раскрснице, моста...), модела (унутрашњих органа човека, телескопа, ветрењаче) и инсталација у простору. У зависности, опет, од теме која се истражује и правца развијања пројекта, васпитачи могу организовати заједничке радионице деце и родитеља, на којима би одрасли били помоћ и подршка својој деци у савладавању неких мање безбедних (бушење, резање), али и сложенијих задатака (нпр. прављење славског колача,

¹⁵ С обзиром на недовољна материјална средства и опремљеност вртића.

¹⁶ Акција у којој учествују тате

употреба кућних апарата за спремање здравих напитака и obroка, украшавање радне собе пред новогодишње или ускршње празнике и многе друге).

Помоћ у области упознавања околине, али и других области, може се остварити и у оквиру објекта на тај начин што ће, посебно очеви који се баве одређеним занатима (столар, електричар, водоинсталатер, часовничар и сл.), који су вешти у обављању одређених послова и имају адекватан алат, направити одређене полице, омогућити да се на плафон или зидове окаче дечији радови, држачи, завесе; одређене инсталације причврсте у простору вртића или на отвореном, у дворишту, направе столови, клупице, тезге, пешчаник, скровишта, макете и друга средства, која ће моћи да задовоље дечију радозналост, потребу за сазнавањем, игром и истраживањем.

Вртић би требало опремити функционалним намештајем, али је уз добар договор са родитељима на општим, групним или индивидуалним састанцима (у зависности шта су потребе) могуће набавити комаде старог намештаја (чивилук, фотељу, полицу, сточић); предмете од дрвета (облице, палете, држаче), текстилни материјал (столњаке, чаршафе, завесе, јастучиће, рестлове). Није редак случај да родитељи, када сазнају од деце шта се ради у вртићу, о чему деца разговарају са васпитачем и шта истражују, својевољно донесу или понуде ресурсе за које сматрају да би деци и васпитачима користили. Тај сегмент, који је у актуелном предшколском програму Р. Србије назван „пројекат иде кући”, веома је важан и састоји се у томе да васпитач породици шаље писмо са информацијама о пројекту и молбом да са децом поразговарају о теми пројекта, да своје искуство о томе поделе са децом, да дају предлоге и идеје шта би још могло да се ради у оквиру пројекта и да, евентуално, предложи свој допринос или начин ангажовања у оквиру пројекта. Када је реч о сарадњи васпитача са родитељима, „слање пројекта кући” доприноси да деца повезују искуства из породице са оним што раде у вртићу, инспирише их и охрабрује да код куће са родитељима разговарају о томе шта у вртићу истражују, а васпитачима омогућава да пројекат обогате искуствима, предлозима, идејама и учешћем породица (Krnjaja, Breneselović, 2017).

Радионице за родитеље могу бити и едукативног карактера, посебно када су у питању поједини сегменти дечијег развоја, на пример физички или социоемоционални развој. Васпитачи, у зависности од актуелних проблема или области из којих примете да је родитељима потребна додатна подршка, организују трибине, саветовања, семинаре о нпр. значају физичких активности, боравка на свежем ваздуху, кретања, здраве исхране... Неприлагођени облици понашања, несугласице међу децом, сукоби

и агресивна понашања су сигнал васпитачима да, у сарадњи са стручним сарадницима (психологом, педагогом), организују групне родитељске састанке, радионице, панел-дискусије и сличне облике пружања подршке породицама у развоју родитељских капацитета (Vranješević i sar., 2019). Део садржаја упознавања околине који се односи на друштвену средину управо обухвата правила понашања, тиче се социјалног развоја деце, културе, друштвених група и односа. „Односи којима се подржава дететова добробит и делање су покретачи његовог развоја и учења” (*Основе програма...*, 2018: 16). У том контексту, сарадња васпитача са родитељима у циљу подстицања и развијања добрих стратегија васпитавања деце, дисциплиновања, реаговања на агресивно понашање и/или сукобе међу децом, вршњачко насиље, нападе беса и превенирања нежељених понашања или ситуација, заправо је саставни део области упознавања околине. Подаци које у индивидуалним разговорима васпитачи добију од родитеља представљају значајне информације у односу на које ће направити селекцију игара које ће организовати, кроз које ће подстицати сарадничке односе, заједничку игру и дружење, узајамно помагање током истраживања, осмишљавања и проналажења решења проблема. Кроз социјалне односе у колективу, бројне друштвене игре, игре са правилима и игре улога које васпитачи организују, деца се „уче толеранцији и поштовању других истовремено градећи сопствене ставове и вредности” (Grujičić, 2011: 170). Успостављање контаката и комуникације детета са осталим члановима друштвене заједнице и друштвеног окружења заправо је суштина процеса *социјализације*, а први и основни обрасци друштвеног понашања усвајају се у предшколској установи (Mihajlović, Mihajlović, 2011).

Сигурност, самосталност и самопоуздање, као три стуба социјалног развоја детета, развијају се у игри, али и комбиновањем рутина, ритуала, животно-практичних и планираних ситуација учења. Од тога какав је васпитач према деци, колико она имају поверења у њега, да ли их уважава, охрабрује, подстиче, подржава, колико су поред њега опуштени, сигурни и прихваћени, зависи социјална зрелост деце, а одраз те социјалне зрелости је и њихов однос према другој деци у колективу и одраслима из окружења (другим васпитачима, запосленима у вртићу, комшијама и рођацима). Суштина је да дете почне објективније да сагледава свој положај у одређеним социјалним односима, односно да се ставови, мишљења, понашања и интересовања других (вршњака првенствено, али и одраслих) разликују од његових, да други живе по својим мерилима и имају своја права која би требало да се поштују. Без обзира на обрасце и правила понашања у породичној средини пре, али и након поласка у предшколску установу, дете би требало да се навикне, прилагоди и прихвати правила

која владају у васпитној групи. У том сегменту такође је важна међусобна сарадња и подршка васпитача и родитеља. Да би изградило правилне и здраве односе са особама које представљају његову друштвену средину, неопходно је да дете буде емоционално здраво и стабилно, да уме да контролише своје емоције, да прихвата другу децу у васпитној групи и вртићу, да развија емпатију, да не буде себично, егоцентрично, агресивно и деструктивно.

Сарадња васпитача и породице/родитеља, када је реч о истраживачким активностима, не мора да се остварује искључиво у просторима вртића јер „делатност установе није ограничена само на институцију већ на целокупну заједницу у којој се установа налази” (Мијаиловић, 2016: 246). Родитељи су данас махом запослени, на различитим местима, баве се различитим занимањима, па је управо то прилика и могућност да деца истражују на аутентичним локацијама (железничкој станици, пошти, ресторану, продавници здраве хране, апотеци...) и заједно са стручњацима из појединих области. Није редак случај да у оквиру појединих пројеката и сама деца на питања васпитача „Где бисмо могли да одемо да сазнамо нешто о...?”, „Ко би могао да нам помогне да...?” препоручују или предлажу своје родитеље: „Можемо да одемо код мог тате. Он је ватрогасац”; „Моја мама прави најлепше торте. Можемо код ње на посао – ради у посластичарници”. Одлуку о одласку са децом у неку институцију, установу или објекат, на неку од локација у окружењу, доноси васпитач, имајући у виду шта је ефикасно, рационално, економично и, првенствено, у функцији добробити детета. Свако дете воли, срећно је и поносно када у васпитну групу дођу његови мама или тата да о нечему разговарају са другарима, или када заједно са вршњацима и васпитачем иду на „мамин” или „татин” посао. Што је степен ангажовања родитеља већи, сарадња постаје квалитетнија, а дете постаје поносније и самопоузданије (Јовановић, 2015).

У делу васпитно-образовног рада када се у истраживачке активности деце, поред родитеља и чланова породице укључују и особе (одрасли) из непосредног окружења, говоримо о ресурсима *локалне заједнице*. Заједницу, која заједно са породицом обликује услове и начине одрастања детета, чине установе и институције које оно посећује и у које одлази (дом здравља, продавнице, пошта, библиотека, играонице, отворени простори – парк, игралиште, двориште и др.). Комплексни, динамични и интердисциплинарни садржаји упознавања околине омогућавају сарадњу и односе са одраслима различитих профила и занимања – од, најпре, запослених у вртићу (директора, сервирки, куварица), преко деци атрактивних и привлачних занимања (полицајац/саобраћајац, ватрогасац, ветеринар, лекар, астронаут), стручњака из одређених области (инжењера

пољопривреде, архитекте, аутомеханичара, новинара), до учитеља и наставника основних школа. Посећивањем одређених установа и објеката, комуникацијом са запосленима, деца успостављају нове контакте, проширују и богате искуства, стичу самопоуздање и уче да се снађу у новим ситуацијама. Последњи међу наведеним видовима сарадње¹⁷ истовремено има функцију и припреме деце за полазак у школу јер одласком у учионице, обиласком кабинета, заједничким истраживањем одређених тема са учитељима, наставницима и старијом децом, боравком у лабораторијама за одређене предмете, продубљује се жеља за сазнавањем, радозналост и развија позитиван став према школи, учењу и сазнавању.

Према Мијаиловић (2016), средина у којој деца одрастају требало би да им пружа могућност за нове доживљаје и искуства, да се осећају као део друштва и њене ресурсе искористе за развијање социјалних компетенција и личних иницијатива за укључивање у друштвени живот. Готови обрасци и начини успостављања сарадње између предшколске установе и локалне заједнице не постоје, нити та сарадња подразумева само „пуко обилажење локалних установа“ (*Правилник о Ойшћим основама...*, 2006: 24), већ стварање услова „да деца прошире своја знања о начинима организовања и функционисања у друштву“ (Мијаиловић, 2016: 247).

Када је реч о области упознавања околине, осим поменутих, неки од могућих начина остваривања сарадње са локалном заједницом су и:

– Учешће у локалним догађајима (манifestацијама, прославама и дешавањима које организује локална заједница и позива предшколске установе да узму учешће – нпр. обележавање Дечије недеље, светских дана (породице, књиге, шума, воде, здравља, заштите животне средине, хране, чистих руку...), фестивала, сусрета, трибина; или дешавањима која организује предшколска установа, а позвани су представници локалне заједнице – нпр. прослава Светог Саве, јесењи маскенбал, новогодишњи сајам, Дан вртића и сл.);

– Акције и промоције у локалној заједници – када представници локалне заједнице (комунално предузеће, банка, градска библиотека, саобраћајна полиција и др.) иницирају одређену акцију, нпр. чишћење одређеног парка, дела око река, простора око предшколске установе; едукацију и промоцију саобраћајних правила и прописа у интересу безбедности деце; промоцију књига, организацију књижевних вечери, сусрета са писцима и др. Акције могу бити и хуманитарног карактера када нпр. васпитачи праве предмете са децом и родитељима од различитих материјала,

¹⁷ Са учитељима, наставницима и ученицима основне школе

a onda organizuju prodajne izložbe i aukcije, чији је циљ прикупљање новца за оне којима је у том тренутку најпотребнији.

Коришћена литература

Breneselović-Pavlović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović, M., Sjeničić, G. (2022). *Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece – razvijanje realnog programa u skladu sa Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Vranješević, J., Kalezić Vignjević, A., Zlatarović, V., Koruga, D., Jerković, D., Belenzada, M., Lakićević, O. (2019). *Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece*, priručnik za vaspitače. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Grandić, R. (2007). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Grujičić, M. (2011). *Metodika upoznavanja okoline*, Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Jelić, M., Stojković, I., Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, br. 2, 165–187.

Jovanović, M. (2015). *Saradnja porodice i dečjeg vrtića*. Šabac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.

Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u dečjem vrtiću – opšta metodika*. Novi Sad: Dragon.

Krnjaja, Ž., Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop – projektni pristup učenju*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Lukić Havelka, D. (1985). *Porodica, dete, dečji vrtić – saradnja porodice i dečjeg vrtića u vaspitanju dece*. Gornji Milanovac: Dečje novine.

Mihajlović, N., Mihajlović, Lj. (2011). *Metodika upoznavanja okoline*. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu.

Marinković, L., Blagojev, J. (2017). Roditeljska percepcija komunikacije sa vaspitačem – dobrobit deteta kao cilj. *Krugovi – časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, br. 1, 29–66.

Mijailović, S. (2016). Razvijanje projekta u funkciji saradnje vrtića i lokalne zajednice. U: E. Kopas-Vukašinović, B. Stojanović (ur.), *Savremeno pedagoško vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem (245–252). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Mojić, D., Radetić Lovrić, S., Unčanin, G. (2020). *Program za unapređivanje partnerstva sa porodicom – program odgovornog roditeljstva*. Republika Srpska: Ministarstvo prosvjete i kulture.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Selmanagić-Lizde, E. (2007). Partnerstvo obitelji i škole iz ugla pedagoško-andragoške teorije i prakse. *Obrazovanje odraslih – časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, br. 1, 115–133. Sarajevo: Bosanski kulturni centar i Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola.

Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme*, 1(1–2), 25–47.

Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 14/2006.

Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br.16/2018.

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. Зашто је потребно да између родитеља и запослених у предшколској установи постоје сарадња и стална комуникација?
2. Шта значи да би предшколска установа требало да буде *дојуна* породичном васпитању?
3. Шта је потребно за остваривање адекватног партнерског односа са породицом?
4. На чему би требало да се заснива сарадња васпитача и родитеља?
5. Какав би требало да буде васпитач у комуникацији са родитељима?
6. Шта је предуслов добре и успешне сарадње са родитељима?
7. Наведите најмање 5 различитих облика сарадње васпитача и родитеља.
8. Шта у току реализације тема/пројеката у вртићима подразумева фаза „пројекат иде кући“?
9. Од чега зависи и чиме је условљена социјална зрелост деце раних узраста?
10. На које начине се може остварити сарадња родитеља и предшколске установе у циљу припреме деце за полазак у школу?

10. ОБЛИЦИ САРАДЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ЛОКАЛНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ У ФУНКЦИЈИ ДОБРОБИТИ ДЕТЕТА

Током предшколског периода дете треба да стекне осећај припадности и усвоји базична правила функционисања у мањим и већим социјалним групама (вршњачка група, дружење са децом и људима из шире околине). Васпитач и родитељи су ту да му обезбеде разноврсне социјалне интеракције и омогуће осећај припадности и социјалне компетенције. Међутим, да би тај процес био потпун и, из угла успешног функционисања у каснијим фазама живота, успешан, потребно је да на релацији дете–одрасли постоји континуирана, планска и систематска сарадња са локалном заједницом. Познато је да су социјалне интеракције кључне за дечији развој, јер утичу на начин могућег „умрежавања” и да је дете рођењем биолошки предодређено за социјално повезивање (Breneselović-Pavlović i sar., 2022). С тим у вези, један од чинилаца који утичу и од којих зависи добробит детета јесте заједница вршњака и одраслих, на коју је дете природно усмерено и чији је активни учесник. Оно својим активностима (делањем) и учешћем у друштвеним односима и процесима у породици, дечијем вртићу и заједници којој припада доприноси обликовању те заједнице. Планским и промишљеним деловањем васпитача и кроз заједничко учешће свих учесника (деце, породице, локалне заједнице), у оквиру ширег друштвеног контекста, гради се и развија реални програм одређене предшколске установе (*Основе програма...*, 2018).

Дете доживљава свет кроз *одnose* које успоставља и развија, а ти односи одређују његов развој и учење. Почевши од везивања за особу која се о њему стара у најранијем узрасту (најчешће мајка, старатељ или хранитељ), преко односа које дете развија са другим одраслима и децом, полазиште и подупирачи на које се ослања целокупни развој и учење јесу односи. Односи су „основа и стални контекст у коме дете учи како његове акције утичу на реакције других, како да на сигуран начин истражује своју околину и како да тумачи и конструктивно се носи са широким спектром осећања, мисли и искустава” (Breneselović-Pavlović i sar., 2022: 18).

Од одлика друштвене средине у којој дете одраста, културе која је у њему заступљена, као и друштва у целини, зависи и васпитање деце (Каменов, 2006). Да би дете било социјализовано мора да буде у контакту са другим особама. Важно је знати какви су односи које дете формира јер се кроз те односе развија, тежи да се идентификује, да се осећа као део групе и да стекне реалнију слику о себи. Ако га други у тим односима одбацују, дете ће се повлачити, губити самопоуздање, бити несигурно, што може имати негативне последице по целокупан развој. Уколико се у тим односима осећа љубав, разумевање, подршка, доследност, подстицај, оснаживање (Mitrović, 2007) и дете има складне односе са другима, постаће формирана и зрела личност.

Кроз сарадњу са друштвеном средином (локалном заједницом, друштвеним групама, установама и институцијама у околини) дете упознаје нове људе и проширује своја знања. Средина у којој одраста требало би да му пружа могућност за нове доживљаје и искуства, да се осећа као део друштва и искористи његове ресурсе, како би, на тај начин, развијало своју личност. „Као институција, предшколска установа треба да развија партнерске односе са локалном заједницом, изграђивањем заједничких интереса и циљева, што би у васпитни контекст унело животност” (Mijailović, 2016: 245).

Предшколска установа сарађује са установама као што су образовне институције и установе – најчешће основне школе, здравствене установе (амбуланте, домови здравља, болнице, стоматолошке ординације и сл.), објекти производње (фабрике, индустријски објекти) и занатске радионице, објекти културе (библиотека, позориште, биоскоп), туристички и историјски објекти, као и многе друге установе. Кроз посете овим објектима деца успостављају нове контакте, кроз које стичу самопоуздање и уче како да се снађу у новим ситуацијама. Такође, проширују и богате искуства, овладавају правилима понашања на појединим местима и имају квалитетније услове за развој (*Правилник о Ойшћим основама...*, 2006).

Осим што помажу предшколској установи да започне са радом, неопходно је да држава и локална заједница активно учествују у њеном васпитно-образовном раду јер „васпитна делатност установе није ограничена само на институцију већ на целокупну заједницу у којој се установа налази” (Mijailović, 2016: 246). Заједно са васпитачима, особе из дечијег окружења требало би да раде на решавању проблема и тешкоћа које настају током развоја у породичној и ванпородичној средини, као и да доносе заједничке одлуке битне за васпитање и образовање деце (Јовановић, 2015). Сарадња са локалном заједницом је много више од понуде одређених услуга групи људи. Она подразумева отварање путева ка променама,

креирање визија, стални процес решавања проблема у окружењу, дефинисање циљева и начина да се они реше ангажовањем различитих заинтересованих страна. Активност предшколске установе се не зауставља на планирању и обавештавању родитеља, већ постаје средство за повезивање више сектора који утичу на добробит деце: друштвене организације, пословни и политички центри, финансијери и донатори, медији, стручна друштва, школе, здравствене установе... Васпитачи би требало да успоставе сарадњу са стручним сарадницима, новинарима, запосленима у локалној самоуправи и другим чиниоцима друштвене средине у којој раде. Кроз интегрисан приступ учењу суштина није да деца меморишу садржаје или овладавају појединачним вештинама по себи, него „да се њима служи да би развијали способност успешног персоналног функционисања и функционисања са другима у заједници, да би испољавали и јачали потенцијал за продуктиван властити и друштвени живот” (Krnjaja, Breneselović, 2022: 12). У локалној заједници треба сарађивати са ПР-овима (енгл. *PR* – скраћено од *Public relations*), људима који су задужени за односе са јавношћу. Њих треба обавештавати о променама, плановима и догађајима у предшколској установи, како би се она промовисала и размењивала идеје са својом околином. У таквим ситуацијама може се десити да неко из локалне заједнице понуди помоћ у вези са остваривањем одређених идеја, реализацијом пројеката и слично. Теме којима се промовише предшколска установа треба да буду такве да доприносе унапређењу живота деце у тој локалној заједници. Промовисање може да се врши и преко медија, али и преко друштвених мрежа. Што се више актера из друштвене средине укључи, *љовеже* и ангажује у сарадњи, то ће сарадња са предшколском установом бити квалитетнија. Они треба да размењују идеје и да ураде све што је потребно како би што више деце могло да похађа предшколску установу. Поред тога, пожељно је и потребно да се позитивна искуства и примери добре праксе размењују и са другим локалним самоуправама (ЕУ пројекат *СУПЕР* – пројекат кроз који Европска унија наставља да пружа подршку континуитету системских реформи предшколског васпитања и образовања у Србији као основе целоживотног учења – <https://super.euzatebe.rs/>).

Готови обрасци и начини успостављања сарадње између предшколске установе и локалне заједнице не постоје. Сарадња са окружењем не подразумева само „пуко обилажење локалних установа” (*Правилник о Оушћим основама...*, 2006: 24), већ стварање услова „да деца прошире своја знања о начинима организовања и функционисања у друштву” (Mijailović, 2016: 247). Да би се дете успешно уклопило у друштвену средину, да би се осећало безбедно и сигурно, неопходно је да се предшколска установа повеже са друштвеном средином и отвори за шири утицај друштвене

средине, а „деци од најранијег узраста омогући да развијају социјалне компетенције и личне иницијативе за укључивање у друштвени живот” (Mijailović, 2016: 247). Предшколска установа и њени програми имају ефекта на развој деце и у функцији су њихове добробити само онда када се заједно са програмом ангажују не само деца и родитељи, него и локално окружење. „Заједница директно, а преко породице индиректно, обликује услове и начине одрастања детета” (*Основе програма...*, 2018). Осим породице, суседства, родбине, вртића којима дете припада и који су у његовом непосредном окружењу, локалну заједницу чине установе и институције које оно посећује и у које се укључује (дом здравља, продавнице, отворени простори – парк, игралиште, двориште, играонице, библиотеке, позоришта за децу).

Сарадња са локалном заједницом подразумева отварање путева ка променама, креирање визија, стални процес решавања проблема у окружењу, дефинисање циљева и начина да се они реше ангажовањем различитих заинтересованих страна, а неки од могућих начина остваривања сарадње са друштвеном средином су следећи.

Учешће у локалним догађајима – Уколико је локална заједница иницијатор тих догађаја, она позива предшколске установе да учествују у њима, односно „деца и васпитачи учествују у различитим дешавањима у локалној заједници (прославе, фестивали, акције...)” (*Основе програма...*, 2018: 31). Када то није случај, односно када предшколска установа организује одређени догађај, она позива представнике локалне заједнице да се придруже. То могу да буду карневали, маскенбали, вашари, фестивали и обележавање различитих догађаја, у које се укључују и родитељи и деца – прославе светских дана (породице, књиге, шума, воде, позоришта, здравља, планете Земље, музеја, млека, заштите животне средине, океана, хране, Сунца, животиња, пешака, чистих руку, дијабетеса), прославе недеља (дечије недеље, недеље здравих уста и зуба, безбедности у саобраћају); сусрети пријатељстава, трибине о родитељству и друго.

Акције и промоције у локалној заједници – Иницијатор може да буде неко из локалне заједнице (нпр. јавно комунално предузеће, банка, градска библиотека, саобраћајна полиција) или неко од родитеља. Акција може да се односи на чишћење одређеног парка, дела око река, простора око предшколске установе; едукацију и промоцију саобраћајних правила и прописа у интересу безбедности деце; промоцију књига, организацију књижевних вечери, сусрета са писцима и друго. Простор дворишта предшколске установе може да се уреди у сарадњи са јавним комуналним предузећем, које га касније и одржава. Овај облик сарадње са локалном заједницом може да се комбинује и са сарадњом са родитељима, и то тако што

ће се родитељи укључити према својим могућностима, способностима, слободном времену и вољи за учествовањем. Поред тога, акције могу да буду и хуманитарног карактера, када васпитачи праве предмете од различитих материјала са децом и родитељима, а онда организују продајне изложбе, аукције и сличне акције чији је циљ прикупљање новца. Тај новац уплаћују ономе коме је у том тренутку најпотребнији.

Посеће локалној заједници; посеће од стране некога из локалне заједнице – Посете локалној заједници подразумевају да васпитачи са децом посећују установе и објекте у оквиру локалне друштвене средине, како би деца проширивала своја знања (Слика 15). У том случају „локалне привредне и услужне организације (фабрике, занатске радње, банке, тржни центри...) су места реализације програмских активности” (*Основе програма...*, 2018: 31). У локалној заједници деца са васпитачима могу да посећују библиотеке, зоо-вртове, ватрогасну и полицијску станицу, модну агенцију, биоскопе, продавнице, маркете и тржне центре, занатске радионице (пекаре, посластичарнице, часовничара и сл.), здравствене установе (дом здравља, Црвени крст, хитну помоћ, стоматолошку ординацију и сл.), аутобуску станицу, азил, позоришта, музеје, туристичке агенције, банке, поште, пијаци, ботаничке баште, спомен-паркове. Могућности су многобројне и зависе од креативности, ентузијазма и способности васпитача, али и од саме природне и друштвене средине. Да би што боље упознали биљке, васпитачи децу изводе у двориште вртића, одводе на оближњу ливаду или парк, у стакленике, расаднике, а када је реч о животињама посећују фарму, сеоско домаћинство, економије.

Уколико не постоји могућност за посећивање објеката у локалној заједници



Слика 15: Деца старије васпитне групе у посети Petshop-у, ПУ „Пионир”, Јагодина



Слика 16: Гостовање фармацеуткиње у групи деце средњег узраста, ПУ „Лептирић”, Јагодина

са децом, позива се неко из те установе да гостује у предшколској установи и пренесе деци потребна знања (Слика 16). Посете се могу, у зависности од садржаја који се обрађују и теме развојних пројеката, организовати у близини предшколске установе да би се избегло обезбеђивање и финансирање превоза деце. Међутим, уколико је у интересу и од значаја да се деца одвезу на одређену локацију, остварује се још један од облика сарадње са локалном заједницом – превоз деце.

Превоз до локација – Сарадња са локалном заједницом може да се оствари тако што ће се омогућити деци да из предшколске установе оду на неку удаљенију локацију аутобусом. То може бити аутобус који је посебно организован у те сврхе, јавни градски или међуградски превоз. У зависности од финансија, донација, спонзора, превоз може да буде и бесплатан, али се чешће плаћа, па је то и највећа препрека када треба да се оде на локацију која је прилично удаљена од вртића. Када ни таква опција није могућа, васпитачи углавном ангажују родитеље са којима остварују добру сарадњу да децу превезу сопственим аутомобилима, што потврђује да су повезаност и прожимање све три средине – предшколске установе, породице и локалне заједнице – неопходне и веома значајне.

Опшеремање ђоросћора – Локална заједница може материјално да помогне предшколским установама како би опремиле, иновирале и/или адаптирале свој простор. Овај облик сарадње подразумева и да одређене фирме, предузећа, фабрике из локалне заједнице донирају оно што је потребно за боравак деце у предшколској установи и на тај начин помогну у опремању простора, набавци играчака, дидактичких материјала и слично. Економски стабилније заједнице карактерише виши ниво укључености и интензивнија сарадња са предшколским установама јер имају веће могућности за „придавања средстава и других облика подршке – обезбеђивање државних и локалних извора финансирања и различитих фондова који би подржали развој и имплементацију програма партнерства” (Zuković, 2013: 61).

Обезбеђивање ђоросћора (сале, дворане, позорнице и сл.) за приредбе и прославе – уколико у предшколској установи не постоји простор адекватан за организацију прослава и приредби, у оквиру друштвене средине сигурно постоји бар једна сала која може да се повремено уступи предшколској установи. На тај начин деца добијају простор где могу да вежбају и изводе оно што су припремила, пред публиком коју ће чинити њихови родитељи и чланови локалне заједнице.

Уређивање дворишћа и ићралишћа – Простор дворишта предшколске установе може да се уреди у сарадњи са јавним комуналним предузећем које касније то и одржава. У локалној заједници може се сарађивати са

столарима, биолозима, инжењерима хортикултуре и архитектама, тј. људима који се баве сличним занимањима, како би се у дворишту нашле справе прилагођене узрасту деце, које су безбедне за коришћење и лаке за одржавање и/или биљке које ће омогућити деци бољи изглед дворишта и заштиту од Сунчеве топлоте када су врућине. У оквиру овог облика сарадње са локалном заједницом може да се остварује и сарадња са родитељима, на тај начин што ће родитељи набавити саднице или расад за мини-повртњак, донети алат неопходан за сађење, посадити са децом поврће, саднице дрвећа или украсно цвеће, жбуње и слично.

Излети и екскурзије; ђиредбе и ђрославе – Одласком на излете или екскурзије деца имају могућност да посете и истраже нова места у ближој или даљој друштвеној средини, која не могу да виде често. Нарочито је то случај када се иде на излете или екскурзије у друге градове. Одласцима ван предшколске установе проширују се дечија знања и видици.

Повод за приредбе и прославе може да буде различит. То су свечаности за одређени програм, празник или догађај (Слика 17 и 18). Деца јавно наступају пред познатим и непознатим људима, показују своја знања и забављају се (Grandić, 2007).



Слика 17: Прослава 8. марта,
ПУ „Сунце”, Јагодина



Слика 18: Олимпијске иџарије – традиционална спортска манифестација деце предшколског узраста ПУ „Пионир” у част завршетка похађања вртића и поласка у школу, Градски стадион Јагодина, јун 2019.

Изложбе најчешће васпитачи организују у оквиру предшколске установе, али, када говоримо о сарадњи са локалном заједницом, изложбе се могу организовати и на некој локацији у друштвеној средини. На изложбама у вртићу показују се и излажу материјали, на једном месту током кратког времена, што је од посебног интереса за родитеље. Најчешће су у питању изложбе дечијих цртежа, ликовних радова или предмета које су правила деца, фотографија о животу и раду у предшколској установи, сликовница за одређени узраст и књига за одрасле о васпитању деце. Осим дечијих ликовних радова (нпр. цртежа кућних љубимаца, омиљеног цвећа, породице, браће и сестара, дворишта предшколске установе, радне собе у којој свакодневно бораве или како би они волели да изгледа, играчака које имају или би волели да имају, игара, места на којима су била или занимања које су упознала), изложени могу бити и вајарски радови од пластелина, глинамола, теста; предмети од рециклажних материјала; радови који се тематски односе на одређене празнике (корпице за ускршња јаја, украси за новогодишњу јелку...) или очување традиције (стари занати, предмети, народна ношња...). „Могу да се организују за родитеље једне васпитне групе, за више васпитних група, или за све заинтересоване. На изложбама родитељи визуелним путем виде шта деца раде, упоређују радове своје деце са радовима друге деце, могу да уоче могућности и границе деце тог узраста, виде материјале и приборе које могу да користе са децом код куће, помоћу којих деца напредују. Васпитач им даје основна објашњења и упућује их на детаље” (Grandić, 2007: 353). Изложба може да буде продајног типа, али и хуманитарног карактера, чиме се код деце развијају солидарност, емпатија, доброчинство, жеља и потреба да помогну другима у невољи.

Према актуелном предшколском програму „Године узлета” (2018), организовање изложби може да представља трећу, последњу фазу у реализацији пројекта или да буде њен интегрални део. У питању је фаза *завршавања* пројекта чија је сврха рефлексивност процеса истраживања и тада би васпитачи требало да омогуће деци да представе пројекат на себи својствен начин, нпр. применом искустава кроз сликање, причање, моделовање, глуму, кратки филм; предлажу деци различите могућности представљања пројекта, праве са децом слављенички пано пројекта, планирају место, време и учеснике представљања пројекта (Krnjaja, Breneselović, 2017). Изложбе дечијих радова и продуката пројекта могу бити у ходницима и у холловима вртића, испред радних соба, али и на отвореним просторима (терасама, балконима, атријумима), уколико то временске прилике и просторни услови дозвољавају. Такође, једна од могућности јесте и да се одређени експонати и дечији радови изложе на некој од локација у локалној заједници – галерији, холу школе, градској библиотеци и др. (слике 19 и 20).



Слика 19: Изложба радова деце
ПУ „Сунце”, Јагодина, у Галерији
„Гинко”



Слика 20: Галерија „Гинко” на
Факултету педагошких наука у
Јагодини

Игру, дечија истраживања и пројектно учење требало би што је могуће више организовати изван вртића, на аутентичним местима у локалној заједници која су значајна за пројекат. „Различите институције, организације, културни простори, простори на отвореном у локалној заједници јесу места за учење као и дечији вртић” (Krnjaja, Breneselović, 2017: 22). Актери који утичу на васпитање деце (локална заједница, предшколска установа и породица) требало би да се међусобно подржавају, размењују информације, помажу се и буду комплементарни. Потребно је, првенствено, да схвате колико су њихово учешће, узајамна сарадња и усаглашеност

током васпитно-образовног процеса важни за развој детета. У питању су системи који заједничким деловањем обезбеђују све оно што је потребно да се дете оптимално развија у односу на своје узрасне способности. Да би један систем другом био допуна, потребно је да они у сваком тренутку размењују информације које се тичу детета и да се на тај начин сви осећају као важан, интегрални део процеса који за циљ има добробит детета.

Коришћена литература

Breneselović-Pavlović, D., Krnjaja, Ž., Jovanović, M., Sjeničić, G. (2022). *Strategija zajedničkog razvijanja programa u skladu sa specifičnostima pojedinih uzrasta dece – razvijanje realnog programa u skladu sa Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Grandić, R. (2007). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*, četvrto izdanje. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i lokalne zajednice – teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XXXVIII, 55–68.

Jovanović, M. (2015): *Saradnja porodice i dečjeg vrtića*. Šabac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.

Kamenov, E. (2006): *Vaspitno-obrazovni rad u dečjem vrtiću – Opšta metodika*. Novi Sad: Dragon.

Krnjaja, Ž., Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop – projektni pristup učenju*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Krnjaja, Ž., Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom – integrisani pristup učenju kroz teme/projekte u skladu sa Osnovama programa PVO „Godine uzleta”*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Mijajlović, S. (2016). Razvijanje projekta u funkciji saradnje vrtića i lokalne zajednice. U: E. Kopas-Vukašinović, B. Stojanović (ur.), *Savremeno pedagoško vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem (245–252), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Mitrović, M. (2007). *Mama i tata polaze u školu – priručnik za roditelje budućih prvaka*. Beograd: Kreativni centar.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R.

Srbije. Preuzeto: 4. 3. 2019. sa: <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 14/2006. Preuzeto 16. 10. 2022. sa: <https://vrticbucko.edu.rs/dokumenti/pravilnici/pravilnik-o-opstim-osnovama-predskolskog-programa.pdf>

ПИТАЊА ЗА РАЗМИШЉАЊЕ КОЈА ЧИТАОЦУ МОГУ ПОМОЋИ У РАЗУМЕВАЊУ САДРЖАЈА ОВОГ ПОГЛАВЉА

1. У чему се огледа значај сарадње предшколске установе са локалном заједницом?
2. Због чега је важно да дете, осим чланова породице, буде у контакту са другим особама из друштвене средине?
3. Наведите установе, институције и објекте у локалној заједници са којима предшколска установа може остварити сарадњу.
4. На које начине чиниоци локалне заједнице могу допринети ефикаснијем и квалитетнијем раду предшколске установе?
5. Шта подразумева сарадња предшколске установе са локалном заједницом?
6. Наведите најмање пет различитих облика сарадње предшколске установе са друштвеном средином.
7. Објасните на конкретном примеру начине и могућности сарадње вртића и неке организације из локалне заједнице.

ПРИЛОЗИ

Примери ситуационог учења о непосредном окружењу

(примери добре праксе)

За разлику од учења одраслих, учење деце раних узраста је комплексан процес који обухвата све делове дечије личности и у чијој је основи ко-конструкција знања. Дешава се у интеракцији са друштвеном и физичком средином, кроз практичну делатност детета са предметима, кроз игру и истраживање. Деца уче механизме учења и „менталне структуре“, при чему је учење међуусловљено и тесно повезано са дечијим развојем, а процес учења има трансформацијску природу – дете кроз њега мења себе, разумевање света, односе са светом који га окружује. Учење подразумева грађење смислених веза које воде ка разумевању – ситуационо, искуствено и аутентично учење. Деца у складу са својим интересовањима и могућностима предузимају различите истраживачке и друге активности и тако стичу искуства, знања и у сарадњи са другом децом, а уз ненаметљиву подршку одраслих (родитеља и васпитача), развијају вештине, навике и способности неопходне за успешно функционисање у савременом друштву.

У овом поглављу наводимо планиране ситуације учења које представљају примере добре праксе и потенцијалне моделе на основу којих васпитачи могу креирати и осмислити другачије, интересантније и за децу атрактивније примере искуственог и ситуационог учења. Одабрани радови пружају нове прилике за учење, развој нових идеја, промишљања васпитача, али и потенцијалне тешкоће на које могу наићи када имају намеру да уваже интересовања деце, задовоље њихову радозналост, пруже помоћ у проналажењу одговора на питања и дају подршку њиховој добробити у свим сегментима.

Прилог 1

Као први пример наводимо део пројекта „У свету бајки“ који је реализован током новембра 2022. године у Предшколској установи „Пивара 2“

у Јагодини и планирану ситуацију учења која се, уз одређене модификације у складу са узрастом и могућностима деце, може реализовати са децом млађе, средње или старије васпитне групе. Повод за покретање пројекта била је потреба деце за читањем прича пред спавање и њихова интересовања за различите бајке и приче о којима су већ имала одређена предзнања (читали су им родитељи, баке и др.). Циљ пројекта је био да деца истраже чудесни свет бајки, развијају говор, мишљење, креативност и обогаћују речник. Као провокацију васпитачице су у радну собу унеле позоришну сцену за луткарску представу, што је децу подстакло да изводе луткарске представе, да глуме (принцезу, краљицу, краља, ловца, баке и деке), истражују гињол лутке и дају им глас (Слика 21). Бајке које су истраживала и чија је фабула била основ за различите врсте игара биле су „Црвенкапа“, „Три прасета“, „Пепељуга“. Планирана ситуација која се надовезала на претходне активности у вези са поменутих бајкама односи се на бајку „Златокоса и три медведа“. Поред упознавања ликова и редоследа дешавања у бајци, ова планирана ситуација учења имала је за циљ и оспособљавање деце за разликовање предмета по величини и материјалу од ког су направљени.



Слика 21: Деца у игри са позоришном сценом и луткама

За подстицање дечије пажње, радозналости и иницијативности васпитачица у радну собу као провокацију уноси три плишана медведа различите величине. Деци поставља питање са намером да их наведе да открију назив бајке у којој се поменута три медведа појављују. Да би деци олакшала и навела их на жељени одговор, демонстрира аудио-снимак дела бајке „Златокоса и три медведа“. Док деца слушају, васпитачица показује медведа (Слика 22) који у датом тренутку „говори“ (изговара текст бајке), а након одслушаног дела аудио-бајке поставља питања:

- *Коју бајку смо слушали?*
- *Које животиње се појављују у бајци?*
- *Колико медведа се у бајци појављује?*
- *Ко нам најинтересније и кога нисмо чули док смо слушали бајку?*



Слика 22: Вaspитачица показује играчке медведа док деца слушају аудио-бајку

У наставку разговора вaspитачица наводи децу да објасне ко је Златокоса, како изгледа, због чега се тако зове. Да би обогатила речник деце, може припремити и показати две лутке – једну са црном другу са црвеном косом, и поставити питања (најпре за једну, а затим за другу): *Да ли је ово Златокоса? Због чега мислиш да није?* На тај начин наводи децу да објашњавају, описују, аргументују, а постављајући питање *Како би могло да буде име ове лутке?* од деце очекује да на основу боје косе лутака формирају нове речи (Црнокоса, Црвенкоса), аналогно имену главног лика бајке.

У даљем току планиране ситуације учења пажња деце поново се усмерава ка играчкама медведа и од деце се очекује да их преброје: *Колико медведа је живело у кући у коју је ушла Златокоса? Шта су велики медведи малом медведу? Шта је мали медвед мами и њеним медведима? Шта чине мама, њени и деце медведи?* На тај начин наводи децу на појмовно одређење породице и именовање њених чланова, тј. њиховог односа (родитељи, дете, син). Следеће средство којим вaspитач може да прошири и подстакне разговор јесу три чиније различите величине које, у зависности од дечијих искустава и предзнања, могу да буду од истог материјала (нпр. пластике), а различитих боја или, уколико има могућности и потребе, од различитих материјала (пластика, метал и дрво). Разговором о чинијама, њиховим упоређивањем по боји и величини (велика, средња, мала), остварује се интеграција упознавања околине са развојем почетних математичких појмова. Деца поново могу да пребројавају (овога пута уместо медведа, чиније из којих су они јели) утврђујући појам броја 3.



Слика 23: Деца се играју чинијама и разноврсним материјалима, праве различите „каше”

Питањима *Која чинија је мама-медина? Која чинија је њања-медина? Зашто?* децу можемо навести на образлагање, објашњавање и препознавање: *Ко жели да нам покаже из које чиније је јео медведић?* Повезивање са свакодневним животом и дечијим искуствима васпитач може остварити питањима: *Шта су медведи јели? Ко од вас воли да једе кашу? Коју кашу волише? Од чега се праве каше? Ко се храни кашицама?*, при чему се деца може показати тегла кашице за бебе. Сложенију интеграцију са развојем почетних математичких појмова можемо остварити питањем *У коју чинију може да сипане највише каше?* На тај начин деца би била подстакнута да размишљају и о количини, а обезбеђивањем одговарајућих материјала, игра и истраживање (Слика 23) могу да се усмере ка пуњењу и пресипању материјала (брашна, песка, макарона и др.) у различите чиније.

Игра се може наставити показивањем три кашике различите величине и од различитих материјала (метал, дрво, пластика) и навођењем деце да упаре (споје) одређене кашике са одговарајућим чинијама. Интеграција са развојем говора може се остварити питањима: *Како другачије зовемо малу кашику?* (кашичица), *Како називамо велику кашику?* (кашикетина), *А мали њањир?* (тањир). Деца могу на предлог васпитача проналазити у радној соби предмете који су мали (лоптица, коцкица, аутомобилчић...) и који су велики (камиончина, књижурина, лустерчина...) проширујући речник различитим примерима деминутива и аугментатива.



Слика 24: Макете кревета тата-меде, мама-меде и медведића

Следећа провокација могу бити макете кревета у којима је Златокоса покушавала да заспи (Слика 24) или столице на којима је седела док је пробала каше из чинија. Деца могу да упоређују кревете по боји и величини, да их распоређују (серијација) и у њих стављају одговарајуће играчке медведа. Питањима *Чији је кревет најмањи? У чијем кревету Златокоса није било удобно да спава? У чијем кревету је заспала?* васпитач може усмерити разговор ка неприхватљивим облицима понашања и правилима понашања у туђој кући: *Због чега су медведи били љути када су се враћили у своју колибу? У чему је Златокоса појрешила? Шта није смела да уради?* Коришћењем фабуне бајке, децу можемо навести на коментарисање и на бирање неприхватљивих облика понашања када смо у гостима, на начине конструктивног решавања сукоба, разрешавања конфликта – *Шта би Златокоса требало да уради да медведи више не би били љути на њу?* Ова ситуација може се употребити као подстицај за игру улога у којој би деца била у улози Златокосе, смишљала и на различите начине се извињавала медведима. У оквиру просторне целине за симболичку игру, у којој би деца имала на располагању позоришну сцену поменути на почетку текста, различите гињол лутке, играчке тате, маме, бебе медведа и Златокосе, истраживање и игра би могли да се наставе осмишљавањем дијалога који се директно односе на дешавања у бајци, али и потпуно нових догађаја, дискусија, увођења нових ликова, где би до изражаја дошли дечија машта, оригиналност и инвентивност.

Групи деце може се омогућити да у оквиру сензорне просторне целине испробавају, додирују, пресипају материјале различитих текстура, праве каше различитог састава, муте, мешају, растварају... Битно је целину опремити различитим посудама, кашичицама и материјалима као што су млеко, вода, пахуљице, семена житарица од којих могу да направе „кашу”.



Слика 25: Примери диорама бајке „Златокоса и три медведа”

За истраживање деца могу употребити и материјале који су коришћени током разговора о бајци (тањире, чиније, кашике, макете кревета) и плишане играчке медведа, а један од предлога васпитача могао би да буде и да од поменутих материјала заједнички направе диораму бајке „Златокоса и три медведа” (Слика 25).

Када је у питању интеграција са другим областима, васпитач може навести децу да играм, плесом и покретом прославе *йомирење* Златокосе и медведа на тај начин што ће им пустити неку од песама о медведима¹ (интеграција са музичким и физичким васпитањем); могу слушати и композицију Ламбре Димитријевића „Медведова женидба”, па усмерити истраживања у правцу шумских животиња; причати причу по сликама или на тему „Да сам ја Златокоса”; осмишљавати другачији завршетак бајке (интеграција са развојем говора); цртати, сликати или бојити детаље из бајке; украшавати медине кревете, чиније, вајати (обликовати) од пластилина ликове из бајке (интеграција са ликовним васпитањем). Могућности су неограничене, могу се комбиновати и креирати у зависности од дечијих афинитета, способности и интересовања, а сам пројекат развијати у различитим правцима и трајати док је год деци занимљиво и док постоје могућности да се у игру и истраживање укључе родитељи (прављење маски, маскенбала и др.) или оствари неки од облика сарадње са локалном заједницом (нпр. посета библиотеци, зоолошком врту, послатичарници итд.).

¹ Песме о медведи/има: <https://www.youtube.com/watch?v=1ylEykJZF0> , <https://www.youtube.com/watch?v=yn2fGxyu6Ek> , <https://www.youtube.com/watch?v=fCbX5IH3hxl>

Прилог 2

Планирана ситуација учења која се може реализовати у оквиру више различитих пројеката (нпр. о животињама, инсектима, здравој храни – меду, лековитом биљу, цвећу...), а може и сама по себи бити тема/пројекат у оквиру кога деца истражују дужи временски период, јесу **пчеле**. Пчеле су инсекти који привлаче дечију пажњу својим изгледом, кретањем, оглашавањем, чињеницом да су их (или су некога кога деца познају) уболе, тако да ће васпитачима најмањи проблем бити да осмисле и унесу у простор радне собе провокацију која би навела децу да се баве истраживањем начина живота пчела, члановима њихове породице (пчела, трут, матица), начином на који производе мед, пчелињим производима, значајем који пчеле имају за људе и природу. Циљ планиране ситуације учења која је априла 2023. године реализована у старијој васпитној групи Предшколске установе „Пивара 2” у Јагодини био је да деца прошире знања о пчелама – матици, труту и пчелама радилицама, њиховом изгледу, начину сакупљања полена и настанка меда и занимању пчелара.

За почетак планиране ситуације васпитачица може организовати са децом заједничко гледање инсерта из неке од епизода цртаног филма *Пчелица Маја*² или епизоду „Пчела нерадилица” цртаног филма *Лола и Мила*³. Такође, деци може прочитати драмски текст Видосаве Стојшин *Пчелица Јелица*⁴ или направити одговарајуће лутке, па поменути текст представити деци коришћењем методе сценског рада. Једна од могућности да се деца наведу на разговор о пчелама јесте и да васпитачица донесе у радну собу букет цвећа, али да се пожали да је, док је пружала руку да убере један од цветова, осетила да ју је нешто уболо. Притом, деци може показати црвенило на кожи (направљено уз помоћ руменила и трна који би представљао жаоку). Питањем *Шта је мојло да ме убодје док сам брала цвеће?* децу наводимо да кажу своје мишљење и претпоставке (трн, пчела, оса, комарац и сл.), после чега би васпитачица требало да објасни и опише да је у питању буба која је зујала, летела и била жуто-црне боје. Када деца закључе да је реч о пчели, разговор се, у зависности од њихових предзнања и интересовања, може усмеравати у више различитих праваца, нпр. *Зашто пчеле убдајају људе? У којим ситуацијама? Шта би штада требало да урадимо? Шта је жаока? Шта се дешава са пчелом која је некога уболо.*

² <https://www.youtube.com/watch?v=8UcROuxg7pc>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=IFpH-zCNNss&t=364s>

⁴ <https://pricepricalice.com/pcelica-jelica/>

Друга варијанта је да деци покажемо модел пчеле направљен од рециклажног материјала (Слика 26) и на тај начин их подстакнемо да опишу изглед пчеле (колико има ногу, на који начин се креће, који део тела користи за летење, колико има крила, ногу, да ли може да хода...). У циљу остваривања интеграције са музичким и физичким васпитањем деца се могу подстаћи да се, уз одређену дечију песму (нпр. „Зум, зум, зум – Ми смо пчеле”⁵, „Пчелице (бзз, бзз)”⁶, „Љуте пчеле”⁷, „Заклео се бумбар” и др.) крећу – *леће* као пчеле и опонашају зујање. У зависности од узраста деце, игра се може отежавати – да на заустављање музике стају у обруче који представљају цветове (слично игри „Музичке столице”); да док *леће* и *зује*, на одређени знак, сакупљају цветове од папира расуте по поду радне собе и томе слично. Уколико сва деца не покажу интересовање за ову игру, васпитач заинтересовану групу деце може упутити у просторну целину за звук и покрет.



Слика 26: Модел пчеле и црвенило на руци васпитачице од убода

Провокација којом пажњу деце можемо да усмеримо на место на коме пчеле живе јесу различите макете кошница (Слика 27) направљене такође од рециклажних материјала.



Слика 27: Макете кошница од а) папира, б) картона и в) кашираног балона

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=Hu8ughY0t_w

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=tlPckhdRpIA>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=aB0HIEtJvu0>



в)



г)

Са децом се може водити разговор о томе да ли су и где видели кошнице, шта се налази у њиховој унутрашњости, по чему се разликују кошнице које праве пчеле од кошница које праве људи (г). Показивањем слике на којој су различите врсте пчела (Слика 28), васпитач остварује интеграцију упознавања околине, развоја говора и развоја почетних математичких појмова, јер ствара прилику да деца усвоје појмове *радилица*, *маџица*, *џруџ*, *рој*; да упоређују величину и облик кошница и пчела, да самостално закључују која је врста пчеле на слици, због чега поједине врсте имају такав назив... У разговору користи релацију величине – *мање*, *веће*, *највеће*, *најмање* наводећи децу да искажу своја предзнања и промишљања питањима:



Слика 28: Врсте пчела

- Колико матица/краљица пчела има у једној породици?
- На основу чега остале пчеле знају која пчела је матица?
- Шта све раде пчеле радилице?
- Зашто кажемо *вредан као њчелица*?
- Ко је *лењ као џруџ*?
- Зашто је пчелама потребно цвеће? Шта узимају из цвећа? Зашто?

Уколико деца покажу интересовање, наставак разговора и даље истраживање могу да теку у правцу проналажења видео-снимака, енциклопедија и књига где би могли да сазнају на који начин функционишу пчеле у кошници, да ли и на који начин комуницирају, колико дуго живе, на

који начин се рађају⁸... Томе могу допринети и делови цртаних филмова које смо поменули на почетку, али и ресурси које могу обезбедити родитељи (пчеларска опрема, рамови за кошнице, димилица, заштитно одело пчелара и др.) Радозналост и дечије истраживање могу се усмерити и у правцу процеса настанка меда – шта пчеле скупљају, да ли мед или нешто друго, у чему је разлика између цветног сока и цветног праха, шта је полен. Начин сакупљања цветног праха васпитачица може да покаже деци користећи брашно или шећер у праху и модел пчеле чије су ноге од жице обавијене тканином. Спуштањем – *слетњањем* модела пчеле на цвет деца запажају да се на пчелињим ногама задржава бели прах. *Где пчеле односе цветни прах?* Када пчела пронађе пуно цветног праха и сока, одлази до кошнице и обавештава остале пчеле о томе на тај начин што изводи *пчелињи плес*. Тај плес деца такође могу да опонашају у игри у којој доминирају имитативни облици кретања.

У циљу подстицања разговора о изгледу кошнице и животу пчела унутар ње, васпитачица може да покаже макету саћа (Слика 29) направљену од рециклажних материјала. Објашњење да пчеле доносе поленов прах у кошницу, пуне ћелије и затварају их воском деца могу добити од пчелара који би дошао у госте, или путем неких других извора сазнања (писаних или видео-материјала).



Слика 29: Макете унутрашњег изгледа кошнице (саћа)

Игре које васпитачи могу организовати у сензорној и манипулативној просторној целини могу бити „Сакупи што више цветног сока – нектара”: деца добију импровизовано саће од пластичних жутих чепова у којима се налази сок од јабуке и пипетама преносе нектар из саћа у тегле (Слика 30); „Пребаци мед у тегле”: из саћа направљеног од корнета за јаја или ролни тоалет папира деца пребацују куглице жутог креп-папира (које

⁸ <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=xHPFm46Hyek>



Слика 30: Сакупљање „нектара”
пипетама



Слика 31: „Саће” са
медом

представљају мед) у пластичне тегле и такмиче се ко ће пре напунити теглу медом (Слика 31). У визуелној просторној целини деца могу осликавати и бојити унутрашњост кошнице четкицама, сунђерима (Слика 32); вајати кошнице и пчеле од пластелина жуте и црне боје (Слика 33); бојити, цртати и сликати остварујући интеграцију са ликовним васпитањем.



Слика 32: Бојење и осликавање
„саћа”



Слика 33: Вајање
пластелина

Разговор о меду и осталим пчелињим производима васпитач би могао да иницира питањима: *Кој је укуса мед? За шта корисимо мед? Збој чега је важно да једемо мед? Ко може да узме мед из кошнице?* Упоредивањем (мала, велика, средња) и пребројавањем тегли могла би да буде остварена интеграција са развојем почетних математичких појмова. Уколико постоји могућност било би значајно да деца оду у посету пчеларској задрузи или удружењу пчелара где би непосредно могли да виде пчелиње

производе, различите врсте меда, заштитно одело и опрему за пчеларе, а такав вид сарадње са локалном заједницом знатно би допринео богаћењу речника и развоју говора деце (пчелар/ пчеларка, пчелињак, прополис, восак).

У визуелној и конструкторској просторној целини деца могу, сем кошница, правити заштитне маске за пчеларе (Слика 34) од мрежица и округлих картонских тањирића, које касније могу користити у симболичкој или игри улога. Томе би, наравно, претходио разговор и истраживање о томе због чега је пчеларима потребно заштитно одело, из чега се састоји, од ког је материјала... Сазнавање и истраживање могу да се продубе и питањима: *Да ли само њчеле њправе мед? Да ли су њчеле љуње када им узмемо мед из кошнице? У које доба њодине су њчеле највредније? Шња раде њчеле кад дође зима и кад више нема цвећа? Да ли је њчелама у кошници хладно зими? На који начин се њреју?*



Слика 34: Девојчица са пчеларском заштитном маском

Завршни круг у оквиру планиране ситуације учења васпитач организује на тај начин што окупља децу да би представила шта су радила, шта направила, до којих су сазнања дошла, шта им се највише свидело и шта би још волела да сазнају.

Прилог 3

Са децом средњег (4–5 година) или старијег (5–6 година) узраста у оквиру саобраћајног васпитања, а у склопу различитих пројеката („Врсте саобраћаја”, „Превозна средства”, „Путујемо”...) може се реализовати планирана ситуација учења на тему „Воз”. У наставку представљамо један од могућих начина истраживања садржаја о железничком саобраћају, односно планирану ситуацију која је реализована током новембра 2022. године у Предшколској установи „Пивара 2” у Јагодини.

Планираној ситуацији учења претходила је шетња деце и одлазак на ливаду у близини Ватрогасног дома. Њихову игру изненада је прекинуо гласан, њима непознат звук који их је уплашио. У питању је био воз који је брзо прошао непосредно поред места на коме су се налазила. Деца су била фасцинирана изгледом и оглашавањем воза јер је за већину њих то била

прилика да први пут уживо виде воз. Занимало их је како се воз креће, ко управља возом, где воз иде даље, из којих делова се састоји, док су нека деца одмах изразила жељу да се возе возом. Наредног дана, васпитачица са још две колегинице, у формацији колоне (налик возу), улази у радну собу у којој се деца спонтано играју и истовремено пева и демонстрира дечију песму „Ивин воз”. Користећи песму и покрет као провокацију, васпитачица позива децу да јој се прикључе, опонашајући звуке локомотиве и воза приликом кретања (*ћи-ху, ћи-ху*). По завршетку песме децу окупља на тепиху и започиње разговор питањима:

- *Како се зове ђесма коју смо ђевали?*
- *Шђа смо ми били у ђоку ђесме? Шђа смо најравили?*
- *Чула сам да сђе видели воз. Када је ђо било? Где сђе видели? Шђа сђе чули?*
- *Ко се од вас возио возом?*
- *Шђа бисђе волели да сазнађе о возовима?*

На основу дечијих предзнања, одговора на питања и интересовања, разговор се може усмерити ка уочавању делова воза и разликовању путничких од теретних возова на тај начин што би се као провокација искористила зидна слика или илустрација на којој би се налазила различита превозна средства (између осталог путнички и теретни воз). Питања којима би могла да се усмери дечија пажња и деца подстакну на истраживање била би: *Где се налази воз на слици? Из чеја се сасђоји воз? Које делове воза разликујемо? Ко је био локомођива док смо иђрали и ђевали „Ивин воз”? Шђа сђе били ви и моје колеђинице у возу?*

Уколико постоји могућност деца би, остварујући интеграцију са развојем почетних математичких појмова, могла да упоређују возове, не само када је реч о врсти (путнички/теретни), него и када је реч о *дужини*, односно *броју* вагона у *комђозицији*. Том приликом би развијали говор и богатали речник новим речима (*локомођива, вађони, шине, ђруђа, машиновођа* и др.).

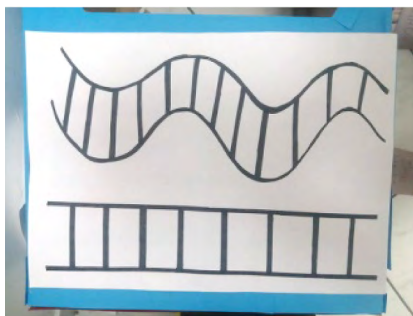


Слика 35: Локомотива од картонске кутије и пластичне посуде – вађони

Наредна провокација могле би да буду пластичне посуде различитих боја и локомотива направљена од картонске кутије (Слика 35).

Васпитач позива децу да заједно направе воз на тај начин што ће, коришћењем релације *испред-иза* и одређених боја, давати инструкције о редоследу вагона. Локомотива може да буде на почетку композиције (*испред* вагона) и да *вуче* вагоне, али постоје возови код којих се локомотива налази *иза* вагона и *јура* их приликом кретања. Деца могу да преброје вагоне, да их упоређују (боја, облик, величина), а да би се игра отежала, васпитач може да обезбеди различите предмете одговарајућих боја (као што су посуде), па да их деца распоређују у одговарајуће вагоне. Зависно од могућности и опремљености вртића, ти предмети могу бити пластично воће и поврће, различита геометријска тела и др.

– *По чему се воз креће?* – питање је којим васпитач проверава да ли деца владају појмовима као што су *шине*, *јруја*, *железница*. Затим им може показати илустрацију на којој се налазе различити облици шина (Слика 36) и разговарати о томе да се возови могу кретати по *јравој* или *кривој* линији, да се саобраћај који се одвија по шинама назива *шински* или *железнички*. Када се две шине повежу праговима настаје *јруја*, па постоји још један назив за ову врсту саобраћаја – *јружни* саобраћај.



Слика 36: Различити облици шина

– *Из чеја се састјоји јруја?*

– *Од чеја ми можемо да најравимо јрују у соби?* Деци нудимо различите материјале (изолир траку, штапиће за роштиљ, чачкалице или палидрвца) и упућујемо заинтересоване у конструкторску просторну целину да би направили пругу (Слика 37), воз, а касније и *железничку станицу*.



Слика 37: Пруга од дрвених штапића

– *Одакле возови зајочињу своје јушовање?*

– *Шта треба да куйимо да би смо се возили у возу?*

– *Ко је од вас јушовао возом?*



Слика 38: Возне карте

Васпитач може да обезбеди неколико различитих возних карата (Слика 38), да наведе децу да их преброје, упореде по боји, облику, величини, да пита где можемо и на који начин да купимо возну карту. У целини за симболичку



Слика 39: Симболичка игра

игру деца могу играти улоге машиновође, кондуктера, отправника возова, продавца возних карата (Слика 39). У зависности од интересовања и концентрације деце, разговор се може наставити тог (или наредног дана) о занимању машиновође, али и осталим занимањима значајним у железничком саобраћају. Васпитачи могу одвести децу на железничку станицу, организовати вожњу возом, улазак деце у вагоне и/или локомотиву, сусрет и разговор са запосленима на железничкој станици. Такве активности сигурно ће допринети развоју говора деце, пробудити њихову машту и креативност, коју могу испољити у просторној целини за визуелно изражавање (сликање, цртање, вајање, украшавање возова, вагона и сл.). У некој фази пројекта деца могу одгледати инсерте о железничком саобраћају из образовних емисија, документарних и цртаних филмова (*Томас и друћари*⁹, *Пеја ђрасе – Декин возић*¹⁰ и други), а родитељи могу бити позвани да у радној соби или некој од заједничких просторија, па чак и дворишту, помогну деци у конструисању велике инсталације у облику воза.

Завршни круг планиране ситуације учења подразумева окупљање деце, излагање и анализу њихових радова, разговор о томе шта су направила или насликала, од чега и слично. Васпитач пита децу шта су ново научила, шта им је било најинтересантније и шта би још желела да сазнају о возовима.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=DQjnG8FxJKo>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=YNmVCqgVKG4>

Белешка о ауторима



Емина Копас-Вукашиновић, доктор педагошких наука, редовни професор, запослена на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Основне, магистарске и докторске студије је завршила на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Радила је као школски педагог у Основној школи „Јован Поповић” у Кикинди, у звању професора у Вишој школи за образовање васпитача „Зора Крџалић Зага” у Кикинди, затим у Институту за педагошка истраживања у

Београду, где је стекла звање вишег научног сарадника. Као универзитетски наставник, била је ангажована на Филозофском факултету Универзитета у Нишу и Високој струковној медицинској школи у Ђуприји, а као гостујући професор је радила на Педагошком факултету у Копру Универзитета у Приморском (Словенија).

Била је руководилац и сарадник на више научних пројеката (билатерални, интеринституционални, пројекти МПНТР Р. Србије). Тренутно је ангажована у истраживачким активностима које финансира Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије. У периоду 2016–2021. вршила је функцију продекана за научноистраживачки рад и издавачку делатност Факултета педагошких наука у Јагодини. Члан је Сената Универзитета у Крагујевцу и рецензент Националног тела за акредитацију и обезбеђивање квалитета у високом образовању за Р. Србију и Републику Српску. Коаутор је и координатор више програма стручног усавршавања за васпитаче у предшколским установама и за професоре средњих стручних школа.

Аутор је и коаутор три монографије, коуредник четири тематска зборника научних радова. Објавила је више од сто радова у домаћим и иностраним научним часописима и другим публикацијама. Ангажована је као рецензент у домаћим и иностраним научним часописима.

Теме којима се бави у свом научном и наставном раду су учење и развој деце раних узраста, квалитет универзитетског образовања, педагошка превенција поремећаја у понашању.



Ирена Голубовић-Илић ванредни је професор Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Методика наставе природе и друштва. Академски назив *мајистар методике наставе природе и друштва* стекла је 2006. године, а докторску дисертацију је одбранила 2014. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. На Факултету педагошких наука у Јагодини реализује наставу на сва три нивоа студија, на смеровима *Учишљ* и *Васпјтач* у *предшколским установама*, из студијских предмета у области Методике наставе природе и друштва и Упознавања околине. Њена интересовања су усмерена на проучавање дидактичко-методичких специфичности, могућности иновирања и интензивирања васпитно-образовног рада са децом предшколског и млађег школског узраста, посебно у области природних наука, што потврђују две монографије националног значаја, велики број научних радова у домаћим и страним часописима, саопштења и реферати на научним скуповима у земљи и иностранству. Као члан и координатор била је ангажована на неколико домаћих и међународних научних и развојних пројеката, аутор је и реализатор акредитованих семинара Завода за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије, рецензент и коаутор уџбеника за основну школу, рецензент домаћих и иностраних научних часописа. Тренутно на Факултету педагошких наука у Јагодини обавља функцију руководиоца студијског програма ОАС Васпитач у предшколским установама.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.33-027.22:796(0.034.2)

379.84-053.4(0.034.2)

37.015.311(0.034.2)

ГОЛУБОВИЋ-Илић, Ирена, 1974-

Дечија игра и упознавање околине [Електронски извор] / Ирена Голубовић-Илић, Емина Копас-Вукашиновић. - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2023 (Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) ; 12 см. - (Едиција Монографије / [Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина])

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. са насловне стране документа.
- Тираж 50. - Прилози. - Библиографија уз свако поглавље.

ISBN 978-86-7604-226-5

1. Копас-Вукашиновић, Емина, 1959- [аутор]

а) Дечје игре б) Предшколска деца -- Развој

COBISS.SR-ID 127591945

Ова монографија је намењена свим истраживачима и практичарима из области предшколске педагогије и методике упознавања околине. Теоријски је утемељена на релевантним научним сазнањима, квалитетно написана, са јасним практичним импликацијама. Примерена је за студенте учитељских и педагошких факултета на смеру за образовање васпитача у предшколским установама. Јасно се указује на значај игре као водеће активности за учење и развој деце раних узраста и игра се одређује као теоријски и практични конструкт у области упознавања околине на предшколском узрасту. Као начин учења, везује се за садржаје из области природе и друштва, за које су заинтересована деца раних узраста, али се одређује и као претпоставка за развој дечијих потенцијала.

Проф. др Снежана Маринковић

Актуелност и квалитет ове монографије се огледа у представљању и повезивању теоријских знања о значају дечије игре за упознавање околине са могућностима њихове примене у непосредном васпитно-образовном раду. Учињен је покушај да се осветли феномен игре, која се посматра као основни фактор дечијег развоја. Овај истраживачки проблем, значајан за теорију и праксу предшколског васпитања и образовања, разматра се на јединствен, специфичан начин, уз аналитички приступ досадашњим педагошким и методичким сазнањима. Посебна вредност рукописа огледа се у повезивању теоријских и практичних знања о важности дечије игре, како за упознавање околине, природног и друштвеног окружења, тако и за целовит развој и добробит детета.

Доц. др Ана Сјасић-Сјошић

Захваљујући изнетим и критички анализираним научним сазнањима, приступима и примерима из праксе, ова монографија може бити од користи васпитачима и другим стручним лицима у предшколској установи за даље усавршавање њихових педагошких и методичких компетенција за рад са децом. Такође, може користити учитељима и наставницима у основним школама за организацију наставних активности кроз игру. Када је реч о доприносу ове монографије породичном васпитању, треба нагласити да родитељима пружа сазнања о значају игре за дечији развој и учење. Не мање важно је да се ова монографија може користити и у сврху припреме студената за квалитетан и професионалан рад са децом у дечијим вртићима и основној школи.

Доц. др Ненад Сјевановић

