

**ВОДИЧ ЗА ВАСПИТАЧЕ
ЗА ПРОГРАМ У ГОДИНИ
ПРЕД ПОЛАЗАК У ШКОЛУ**



Save the Children



Министарство
просвете и културе
Републике Српске

Перо Спасојевић –Даница Мојић –Далибор Стевић

ВОДИЧ ЗА ВАСПИТАЧЕ ЗА ПРОГРАМ У ГОДИНИ ПРЕД ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Сарајево, 2017. године

Save the Children вјерује да свако дијете заслужује будућност. У земљама сјеверозападног Балкана радимо сваки дан како бисмо за дјецу осигурали здрав почетак живота, прилику за учење и заштиту од насиља. Када се појаве кризе и када су дјеца најрањивија, ми смо увијек међу првима који дођу помоћи и међу посљедњима који одлазе. Ми осигуравамо да се одговори на специфичне потребе дјеце и да се њихов глас чује. Постигемо дуготрајне резултате за милионе дјеце, укључујући ону дјецу до које је најтеже доћи. Дајемо све од себе за дјецу – сваки дан и у вријеме криза – трансформишући њихове животе и будућност која је пред нама.

© Save the Children 2017

Издавач: Save the Children за сјеверозападни Балкан

Аутори: проф. др Перо Спасојевић, Даница Мојић, МА, проф. др Далибор Стевић

Уредница: др Наташа Цвијановић, начелница Одјељења за предшколско васпитање и образовање Министарство просвјете и културе Републике Српске

Руководитељка пројекта: Канита Јајетовић, Save the Children

Графички дизајн: Јасмин Левента

Штампа: Амос Граф Сарајево

Тираж: 500

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka Bosne i Hercegovine, Sarajevo

373.2(035)

SPASOJEVIĆ, Pero

Priručnik za vaspitače za program u godini pred polazak u školu / Pero Spasojević,
Danica Mojić, Dalibor Stević. - Sarajevo : Save the Children International, 2017. - 222 str. :
graf. prikazi, tabele ; 25 cm

Tekst čir. na srp. jeziku. - Bibliografija: str. 219-222.

ISBN 978-9926-8161-5-5

1. Mojić, Danica 2. Stević, Dalibor

COBISS.BH-ID 24799750

Овај Водич урађен је у оквиру пројекта „Јачање социјалног укључивања – једнако и квалитетно образовање за подршку успјешног развоја дјеце сјеверозападног Балкана 2016 – 2018.“

Сва права су задржана. Садржај ове публикације се може слободно користити или копирати у некомерцијалне сврхе, уз обавезно навођење извора.

Активности Save the Children у области раног раста и развоја

Save the Children за сјеверозападни Балкан (SCNWB) већ 11 година подржава приступ квалитетном програму раног раста и развоја (ECCD програм) у Босни и Херцеговини. Од 2006. године улажемо напоре у заговарање и успостављање стратешких партнерстава са надлежним ентитетским и кантоналним министарствима образовања. SCNWB је допринио усвајању Оквирног закона о предшколском одгоју и образовању на државном нивоу, према којем је обавезно да свако дијете похађа предшколску наставу у години пред полазак у основну школу а све ради настојања да се повећа приступ предшколском васпитању и образовању. Законом о предшколском васпитању и образовању у Републици Српској утврђено је да програм за дјецу пред полазак у школу може да траје најмање три мјесеца у континуитету сваки радни дан, три сата дневно у непосредном раду са дјецом.

Стратешко партнерство успоставили смо и са Министарством просвјете и културе Републике Српске са којим већ 6 година активно радимо на унапређењу приступа и квалитете предшколског васпитања и образовања. Пројектима су осигурана средства за подршку провођења предшколског програма са приоритетом на разруђена и рурална подручја, односно, на заједнице у којима до сада нису постојале предшколске установе и програми, а у којима има велики број дјеце предшколског узраста.

У претходном периоду смо на подручју Републике Српске формирали 71 учионицу за рани раст и развој. Основни пакет опреме за једну учионицу за извођење програма у години пред полазак у школу састоји се од дидактичког материјала, потрошног материјала, намјештаја и књижног фонда. Поред тога, наша подршка је била усмјерена и на осигуравање оптималних пакета дидактичког материјала и потрошног материјала за 230 учионица које организују предшколске програме прије уписа у први разред. Поред тога, организоване су и специјалистичке обуке за 220 васпитача и васпитачица који/е раде у овим учионицама за рани раст и развој како би се подигла квалитета извођења Програма за дјецу у години пред полазак у школу.

САДРЖАЈ

РИЈЕЧ МИНИСТРА ИЛИ УМЈЕСТО ПРЕДГОВОРА	9
РИЈЕЧ ДИРЕКТОРИЦЕ Save the Children in North West Balkans	11

I ТЕОРИЈСКИ ДИО (проф. др Перо Спасојевић) 15

1. О ПОТРЕБИ, ЗНАЧАЈУ И ДОМЕТИМА ПРОГРАМА ПРИПРЕМЕ ЗА ШКОЛУ	15
---	----

2. ИЗАЗОВИ ПРИПРЕМЕ ШЕСТОГОДИШЊЕГ ДЈЕТЕТА, ЊЕГОВА ГОТОВOST И СПРЕМНОСТ ЗА ШКОЛУ	19
---	----

3. АДАПТАЦИОНЕ ТЕШКОЋЕ ПРИ ПОЛАСКУ У ШКОЛУ И ДЈЕЛОВАЊЕ НА ГОТОВOST И СПРЕМНОСТ ДЈЕТЕТА ЗА ШКОЛУ	27
---	----

3.1. Проблем одвајања дјетета од породице као узрок тешкоћа у адаптацији. .	31
---	----

3.2. Процес социјалне адаптације на школу	34
---	----

4. РАЗВОЈ ДЈЕТЕТА У РАНОМ ДЈЕТИЊСТВУ – ЗАКОНИТОСТИ И АСПЕКТИ РАЗВОЈА	39
--	----

4.1. Насљеђе и о дилеми шта је важније у развоју: наслијеђено или стечено (настало васпитањем)?	39
---	----

4.2. Средина као чинилац развоја	41
--	----

4.3. Дијете као актер сопственог развоја и унутрашња неравнотежа као покретач развоја	42
---	----

4.4. Основне тезе о аспектима развоја.	44
---	----

4.4.1. Физички раст	44
---------------------------	----

4.4.2. Фактори физичког развоја	47
---------------------------------------	----

4.4.3. Значај и циљеви физичког развоја	48
---	----

4.4.4. Специфичне методе и средства	48
---	----

4.4.5. Социјално-емоционални развој	49
---	----

4.4.6. О социјабилности и потреби за интеракцијом предшколског дјетета ..	52
---	----

4.4.7. Функције и карактеристике емоција	52
--	----

4.4.8. Развој емоција.	54
-----------------------------	----

4.4.9. Интелектуални развој	56
-----------------------------------	----

4.4.10. Специфичности учења дјеце раних узраста	57
---	----

4.4.11. Знање	61
---------------------	----

4.4.12. Учење као конструисање знања, сређивање и превођење искуства ...	61
--	----

4.4.13. Учење идентификацијом, имитацијом и учењем улога	61
--	----

4.4.14. Развој говора комуникативности и стваралаштва	63
---	----

5. ДЈЕЧИЈА ИГРА КАО ОСНОВНИ МЕТОДИЧКИ ОКВИР ЗА ИЗБОР САДРЖАЈА И МЕТОДА.....	65
5.1. Значај игре и могућности њене примјене у предшколском учењу	65
5.2. Основна обиљежја и врсте дјечијих игара	67
5.2.1. Покретне игре	68
5.2.2. Игре маште или игре улога	69
5.2.3. Игре са готовим правилима (дидактичке игре)	70
5.2.4. Конструкторске игре.....	72
5.3. Култивисање и организација дјечије игре	74
6. ЛИТЕРАТУРА	76

II ПРАКТИЧНИ ДИО О ПЛАНИРАЊУ И ПАРТНЕРСТВУ СА ПОРОДИЦОМ (МА Даница Мојић)

81

1. РОДИТЕЉСТВО У ФУНКЦИЈИ ПОДРШКЕ АДЕКВАТНОЈ ПРИПРЕМИ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ.....	81
1.1. ПАРТНЕРСТВО СА ПОРОДИЦОМ.....	82
1.2. ПЛАНИРАЊЕ ПАРТНЕРСТВА СА ПОРОДИЦОМ.....	86
1.2.1. Примјер тромјесечног програма партнерства са породицом	89
1.2.2. Примјер педагошке радионице за родитеље	91
1.2.3. Радионица „Очекивања од програма за дјецу у години пред полазак у школу”	91
1.2.4. Примјер креативне радионице за дјецу, тате и деде.....	96
1.3. ПАРТНЕРСТВО СА ШКОЛОМ И ДРУШТВЕНОМ СРЕДИНОМ	102
2. ВРСТЕ И МОДЕЛИ ПЛАНИРАЊА У ПРОГРАМИМА РАНОГ УЧЕЊА, О ИЗРАДИ ЕТАПНОГ, ПРОЦЕСНОГ ПЛАНА И ЕВАЛУАЦИЈИ АКТИВНОСТИ; СПЕЦИФИЧНОСТИ И ПРИМЈЕРИ У ПЛАНИРАЊУ АКТИВНОСТИ	103
2.1. „Игра ми је и пиће и храна”.....	107
2.2. Улога васпитача у дјечијој игри	108
2.3. Методе предшколског васпитања	108
2.4. Центри за учење	109
3. ВРСТЕ ПЛАНИРАЊА.....	112
3.1. Дугорочно планирање и примјери	113
3.2. Етапно (петнаестодневно планирање) и примјери	118

3.3. Дневно – процесно планирање и примјери	124
3.4. Планирање у ходу и примјери.	126
4. ЕВАЛУАЦИЈА са примјерима	134
5. ЈОШ НЕКОЛИКО РИЈЕЧИ О ТОМЕ ШТА И КАКО РАДИТИ	137
6. ТЕМЕ УЧЕЋИХ АКТИВНОСТИ ЗА ТРОМЈЕСЕЧНИ ПРОГРАМ (примјери потенцијалних тема и садржаја активности)	139
7. ЛИТЕРАТУРА	159

III МЕТОДИЧКИ ПРИЛОГ ПО АСПЕКТИМА ДЈЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА

(проф. др Далибор Стевић) 163

1. ЗНАЧАЈ МОТОРИЧКИХ АКТИВНОСТИ ЗА ЗДРАВЉЕ ДЈЕТЕТА.	163
1.1. Индикатори развоја – до шест година – физички развој.	167
1.2. Приједлог различитих облика кретања као подршка за достизање жељених исхода физичког развоја	169
1.3. Примјери различитих покретних игара и активности као подршка за достизање жељених исхода физичког развоја	171
2. РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ И ЕМОЦИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА – ПРИМЈЕРИ И ПРЕПОРУКЕ	176
2.1. Индикатори развоја – до шест година – социјално-емоционални развој и развој личности	178
2.2. Примјери различитих игара и активности као подршка за достизање жељених исхода социјално-емоционалног развоја	181
3. ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАЗВОЈ – ПРИМЈЕРИ И ПРЕПОРУКЕ	193
3.1. Индикатори развоја – до шест година – интелектуални развој и учење	193
3.2. Примјери различитих игара и активности као подршка за достизање жељених исхода интелектуалног развоја	199
4. РАЗВОЈ ГОВОРА И КРЕАТИВНОСТИ – ПРИМЈЕРИ И ПРЕПОРУКЕ	203
4.1. Индикатори развоја – до шест година – развој говора, комуникације и стваралаштва.	206
4.2. Примјери различитих игара и активности (експеримената) као подршка за достизање жељених исхода говора, комуникације и стваралаштва	209
5. ЛИТЕРАТУРА	219

РИЈЕЧ МИНИСТРА ИЛИ УМЈЕСТО ПРЕДГОВОРА

Поштовани васпитачи,

Предшколски програм у години пред полазак у школу остварује се као покушај да се сваком дјетету пружи једнаке шансе да се успјешно прилагоди условима учења карактеристичним у наставном процесу, притом не вршећи директну припрему за школу кроз усвајање академских садржаја, чиме се стичу одређена знања и вјештине које дијете обиљежавају као „спремно за школу“. Овај програм почива на идеји да дијете учи кроз игру, а васпитач помаже дјетету да прошири искуства и знања која ће касније надограђивати у школи. Кроз овај програм дјеца стичу радне навике, развијају осјећај одговорности и међусобне толеранције и уче правила понашања у друштву и групи.

Васпитачи врло различито доживљавају овај програм, што често доводи до дилеме усмјерене на питање квалитета овог институционалног механизма за повећање обухвата дјеце предшколским програмом. Често васпитачи сматрају да им је обавеза да за овај кратки период „припреме дијете за школу“ тако што ће дјеца стећи одговарајућа знања и вјештине важне за функционисање у школском контексту.

Отуда се намеће обавеза да се још детаљније дефинише и васпитачима предочи циљ ове тромјесечне програмске интервенције, јер различити приступи могу код родитеља, али касније и код учитеља, створити заблуде у погледу сврхе овог програма, али и потешкоће у даљем раду са дјецом током прелаза из предшколског у школски свијет учења. Због тога се и јавила идеја да се, кроз израду оваквог приручника олакша пут свима онима који су укључени у овај процес, почев од васпитача и родитеља, па све до дјеце која похађају овај програм.

Како би се предшколско васпитање и образовање учинило доступно што већем броју дјеце предшколског узраста, али и њиховим родитељима, Министарство просвјете и културе Републике Српске посљедњих неколико година организује овај тромјесечни предшколски програм за ону дјецу која нису ишла у вртић. Програм се остварује у предшколским установама и неким основним школама, у срединама у којима нема предшколских установа, а на основу обезбијеђених средстава у Буџету Републике Српске и других извора финансирања. Програм се иначе организује сваки радни дан у дневном трајању од три сата (180 минута) почев од мјесеца марта до краја маја. Још 2011. године Влада Републике Српске обезбиједила је прва средства за спровођење програма, а таква се

пракса наставила и даље. У задњих седам година, на основу обезбијеђених средстава у износу од 2.218.246,06 КМ, кроз овај програм је прошло 28494 дјеце укључених у 1210 васпитних група. Исто тако, посљедњих година је међународна организација Save the Children in North West Balkans (SCNWB) учествовала у реализацији програма, чиме је допринијела да се генерално проценат обухвата дјеце предшколским програмом значајно повећа, тако да се проценат обухвата дјеце овим програмом у просјеку креће од 30% до 40% од укупног броја дјеце која полазе у први разред. Ова невладина организација је врло често учествовала у опремању простора за реализацију програма, те набавци дидактичког материјала, као и финансирању обука за васпитаче који су били ангажовани током трајања програма.

На темељу седмогодишње праксе, можемо закључити да овај програм представља значајан допринос стварању повољнијих услова за велики број дјеце којима је ускраћено стимулативно и повољно окружење за развој и учење и да, као посебна мјера, поред тога што подстиче квалитетан развој дјетета и што олакшава почетак обавезног школовања, пружа родитељима подршку у њиховој родитељској улози.

МИНИСТАР
др Дане Малешевић



РИЈЕЧ ДИРЕКТОРИЦЕ

SAVE THE CHILDREN IN NORTH WEST BALKANS

Приоритет сваког друштва треба да буде улагање у рани раст и развој дјеце. Програми подршке дјечи предшколског узраста представљају прилику да им се осигура адекватан подстицај неопходан за остваривање пуних потенцијала. Препознајући важност ове области, Save the Children за сјеверозападни Балкан већ 11 година подржава приступ квалитетном програму раног раста и развоја, доприносећи креирању једнаких могућности за све дјечаке и дјевојчице предшколског узраста. Већ шест година успјешно сарађујемо са Министарством просвјете и културе Републике Српске и као резултат нашег стратешког партнерства успјели смо допринијети омогућавању приступа програму предшколског васпитања за најмање 5500 дјечака и дјевојчица, са фокусом на дјецу из рањивих скупина. Тиме смо за 50% повећали обухват дјеце програмом у години пред полазак у основну школу, са посебним акцентом на дјецу из руралних подручја Републике Српске. Веома смо поносни што смо и путем креирања Водича за васпитаче за програм у години пред полазак у школу још једном потврдили да се предшколско васпитање и образовање налази високо на агенди нашег дјеловања.

Андреа Жеравчић, директорица
Save the Children за сјеверозападни Балкан



I

ТЕОРИЈСКИ ДИО

проф. др Перо Спасојевић

ТЕОРИЈСКИ ДИО

проф. др Перо Спасојевић

1. О ПОТРЕБИ, ЗНАЧАЈУ И ДОМЕТИМА ПРОГРАМА ПРИПРЕМЕ ЗА ШКОЛУ

Имајући у виду да је сâм чин поласка у школу једна од најзначајних прекретница у животу сваког човјека која се дуго памти, на жалост, и са бројним негативним искуствима, фрустрацијама и врло рђавом општом перцепцијом школе као институције, Програм припреме за школу легитимише се као један од тренутно најбољих могућих одговора. Познато је да се у нашем искуству понављају извјесне предрасуде и стереотипи о „том догађају“, па је од велике важности да се укаже на сва огрешења средине према дјеци и дају одговори како треба „припремати дијете за школу“. Сам Програм припреме за школу је, својом намјеном, покушај да се дјеци – бићима у развоју, тај чин олакша и учини га привлачним, како би они, на првом кораку, изградили, прије свега, позитиван однос према дуготрајној развојној перспективи која им тек предстоји. Другим ријечима, њих не треба „присилити“ да воле школу, ако они при поласку, доживљавају за њих „неугодна искуства“, а умјесто охрабрења и њима прилагођеним активностима, природној преданости игри као најважнијој „животној збиљи“ раног дјетињства.

Па ипак, у нашој школској и породичној пракси чешће се указивало да је полазак у школу „озбиљан чин“ којим се „завршава дјетињство“ и настаје мукотрпан ход кроз одрастање, у којој школа има доминантну позицију. Умјесто брижљивог храбрења и обезбјеђивања адекватне социјалне подршке адаптацији коју средина дугује дјетету као бићу у развоју, примјењивале су се дуготрајније психолошке пресије на дијете у породици и средини у ширем смислу те ријечи, у смјеру да се оно уозбиљи и дисциплинује, јер га чекају „тешке и одговорне дужности“, а што спада у арсенал средстава застаривања школом. Тиме се, на најбољи начин, исцрпно бави Програм припреме за школу, укључујући и све квалитетније припреме кадровских потенцијала за његову примјену.

Најчешће се, кад говоримо о **припреми дјеце за школу**, мисли на појмове који објашњавају „**зрелост**“ или „**готовост**“ (спремност) дјеце за полазак у школу, мада је сама синтагма „припрема дјеце за школу“ доста уско схваћена и усмјерена на годину пред полазак у школу. Најчешћа предрасуда код родитеља је очекивање

да дијете одмах буде укључено у описмењавање, потцјењујући на тај начин све друге димензије развоја. Повјерење у писменост и „академске вјештине“ сачувано је из педагошког наслеђа школа, кад су оне биле хваљене и уздизане до митских размјера. То безусловно повјерење и очекивање од школе настало је у вријеме патријархалне породице када се одређивало да једно или више чланова иду у школу до одређеног степена, а да су остали били предодређени за послове у „породичној задрузи“, што је разумије се, продукovalo низак општи ниво културе и писмености становништва. Писменост је, заправо, била привилегија одабраних и имућнијих. Сам Програм припреме за школу који функционише у Републици Српској већ дуже вријеме, има своје пуно оправдање, будући да су врло скромно развијени потенцијали који се баве предшколским васпитањем и образовањем дјете, у складу са најбољим искуствима свијета. До нарастања повољнијих друштвених услова за cjеловито и дуготрајније предшколско васпитање и образовање, као и свијести средине о значају раног учења (практично од рођења до поласка у школу), Програм припреме за школу је добро и, слободно се може тврдити, спасоносно рјешење за велики број предшколске дјете у Српској, имајући у виду да они одрастају највише у друштву одраслих и у скромним, а понегдје и врло тешким породичним условима.

Будући да се сва дјеча психички и физички не развијају истим темпом, узрасни просјечи и њихов календарски узраст нису довољна гаранција, нити су поуздан критеријум приликом одлучивања када дјеча треба да пођу у школу. Међутим, иако су се последњих деценија научници у низу земаља бавили проблематиком „зрелости за школу“, до сада није усвојена јасна, јединствена дефиниција, нити су пронађени поуздани критеријуми за њено утврђивање (Антропова и Кољцова, 1986). Напротив, указује се на варијабилност и многозначност тог појма, те на чињеницу да он не подразумеива само одређен ниво у дјечијем физичком, интелектуалном, социјалном и емоционалном развоју, него и способност задовољавања захтјева које школа поставља пред дјечу, а који зависе од схватања школе, њеног циља и задатака, као и садржаја и метода рада у њој, који су објективно говорећи, данас, још увијек, код нас, под снажним утицајима наслеђа претходних епоха и нису наклоњени „почетницима“ и њиховим развојним могућностима.

Због тога је у свијету присутнија тенденција **„припремања школе за дјечу“**, боље речено, освјешћивање cjелокупне социјалне средине о развојним потребама дјете, док се сама припрема дјете за школу обавља неосјетно у породици и веома разноврсном и развијеном мрежом институција за предшколско васпитање и образовање, као најквалитетнијој „припреми дјете за живот и школу“.

Јасно одређење појмова зрелости и готовости дјете за школу је важно из више разлога. Прије свега, није могуће разрадити поуздане начине за њихово утврђивање ако се не зна тачно шта треба утврдити. Поред тога, поставља

се и питање развијања ваљане стратегије припремања дјеце за крупне промјене које их очекују на прелазу из предшколског у школско дјетињство. Неприпремљеност се за њих може одразити на успјех у даљем школовању и покренути читав ланац неповољних узрока и посљедицау каснијем развоју за дијете, али и за породицу. Неуспјех у школи повлачи негативан однос према учењу, што опет изазива дисциплинске проблеме и ствара неповољну емоционалну климу у којој се ремете односи између ученика, учитеља и родитеља, итд. (Каменов и Спасојевић, 2008). Обрнуто, има доказа о томе да су ученици који су успјешно завршили први разред, по правилу, касније нормално напредовали у школи (Проскура, 1977). Међутим, чак и ако дијете које се прерано и незрело укључи у школски живот и рад постигне задовољавајући успјех, то може врло неповољно да се одрази на његов психофизички развој, односно да буде једнако штетно као и када се зрело дијете са закашњењем упуту у школу. У овом другом случају посљедица може бити атрофија функција које се налазе у специфичном развојном периоду осјетљивости, или развој дјетета у нежељеном правцу (Преград, 1955). Очекивани закључак о томе када је дијете спремно за полазак у школу је, да је то вријеме *функционалне зрелости и довољне емоционалне и социјалне независности, самосталности у извршавању неких важних сопствених животних потреба у које не спада и „обавезна писменост“ у класичном смислу те ријечи*. Више је дакле ријеч о социјалним компетенцијама да се живи, добро разумије и квалитено комуницира са средином, вршњачком групом или одраслима у непосредном окружењу.

Прије свега, неопходно је дефинисати термине *зрелост* и *готовост* за школу, будући да се они јављају најчешће један поред другог (као различити, а ипак сродни појмови), један умјесто другог (као синоними) или се чак прибјегава коришћењу неутралнијег појма - **припремљеност за школу**. О конотацији поменутих појмова према И. Фурлану, термин *зрелост* има биолошки призвук, односно стиче се утисак да је приоритет у развоју одређених способности потребних за успјех у школи, пресудних за биолошки раст и развој. На примјер, из ранијих времена потиче мишљење да су дјеца зрела за полазак у школу када им израсту други зуби, дакле око шесте до седме године.

То се, свакако, не слаже са чињеницом да се животни и развојни узраст увијек не подударају, односно да између година живота и психофизичког развоја могу постојати велике разлике (Преград, 1955). Према томе, психофизичка спремност дјетета за систематско учење зависи како од биолошких, тако и од социјалних фактора, односно, сазријевања, учења и активности које су међусобно условљени и испреплетени чиниоци зрелости дјетета за полазак у школу и није их могуће посматрати изоловано. Отуда се уводе и неутралнији термини, као што су *припремљеност* или *готовост*, чиме се не поништава исправност термина *зрелост*, уколико му се даје шире, а не само биолошко значење. На крају, то потврђује холистичност развоја дјеце и Програма намијењених подршци развоју,

а не само поучавању, као програмској оријентацији у претходном периоду. У новије вријеме у БиХ је провјерена примјена развојних бихејвиоралних скала, којима се утврђују стандарди постигнућа дјеце од рођења до поласка у школу (са 6 година), којима се најбоље указује на предности праћења појединца, на сигурност свих сазнања о развоју дјетета у дужем временском периоду, што се може сматрати најсигурнијим ослонцем сазнања о зрелости дјетета за школу (Pištoljević, N., Zubčević, S. i Dzanko, E., 2016), као блиском перспективом утврђивања спремности дјеце за школу.

Међутим, и даље остаје као значајна загонетка „нова мисија школе“, која, већ одавно, није само описмењавање и просвјећивање, већ далеко више од тога: општи препород човјека, његовог идентитета, моралности, мудрости и „моћи“ за вријеме које долази, као и изградња компетенција за укључивање у свијет брзих и неумољивих промјена у скоро свим сферама људског постојања. Вјероватни бржи излаз из кризе школе налази се у што ранијем уједињеном породичном и институционалном „раном учењу“, увођењу младих у свијет науке, „научном описмењавању“ како би они, у блиској будућности, могли да свој свијет обогаћују научним идејама, да одговоре све сложенијим изазовима напретка људске цивилизације, кроз одустајање од репродуктивних и застарјелих знања и храбрије покретање трансмисивне функције учења. Школа, дакле, мора да се врати слободи стварања и разноврсном избору активности ученика, да би их истински „везала за себе“, јер у њој постоји много занимљивих могућности и, путем којих би дјеца завољела школу и била јој посвећена у пуном обиму својих унутрашњих мотива.

Породица и родитељи, као носиоци примарне социјализације, одговорни су у великој мјери за ток и ефекте раног и учења у млађем школском узрасту. Такође, одговорни су и за успостављање партнерских односа са вртићем, раније, и школом, нарочито током тзв. „осјетљивих периода развоја“, па и перода укључивања у школу без којих се не могу остварити пуни ефекти васпитања и користи за развој дјетета. У том контексту, улога одговорних родитеља који су пожељни у „школи будућности“ је успостављање реалних међусобних веза с циљем остваривања заједничког циља - добробити дјетета.

На крају, Програм пред полазак у школу биће нужност дуго времена, све док се не развију респектабилни капацитети предшколског васпитања и образовања, а највећа корист биће, дуго времена, промјена у породичној и школској култури и другачијем доживљају школе прије поласка у школу, о чему наша истраживања имају веома позитивне сигнале. Разумије се да овај Програм још увијек има доста простора за побољшавање, нарочито у иницијалном образовању васпитача и учитеља, али и у њиховом сталом усавршавању, оспособљавању за примјену научних достигнућа у предшколској педагогији и константном иновирању рада.

2. ИЗАЗОВИ ПРИПРЕМЕ ШЕСТОГОДИШЊЕГ ДЈЕТЕТА, ЊЕГОВА ГОТОВOST И СПРЕМНОСТ ЗА ШКОЛУ

Бројне промјене у предшколству међу којима је, без сваке сумње, најзначајнија и са најдалекосежним посљедицама, *реформа програма*, оријентација вртића на *битно другачију филозофију предшколског васпитања и образовања* у односу на наслеђе, значајно *другачије стратегије и методе раног учења*, којима се заговара, умјесто наслијеђеног и често коришћеног поучавања, активно дијете, којем се приписују сва обиљежја човјека – личности у пуном смислу те ријечи. У другим условима микро-педагошке климе није могуће ни замислити успјешан и безболан старт дјетета у школи. Будући да су то најбитнија обиљежја Програма дијете може остварити своје функције само у условима изградње одговарајућег односа три најбитнија фактора: **породице, школе и дјетета**. У низу функција можда су најозбиљније и најважније, за сигурну перспективу развоја дјетета, *позитиван однос према школи и навикавање на правила и систем дужности* које ће у школи услиједити (али, и да дијете „заволи школу“). *Социјализација* је, у ширем смислу те ријечи, прије свега усвајање социјалне улоге ученика на њима разумљив начин и одговорности за своју „нову социјалну улогу“, кроз његовање самосталности као елементарне претпоставке развоја личности. Један од основних услова за то је храбрење и подршка средине, доживљај успјеха и „признање“, умјесто куђења и било каквог незадовољства постигнућима дјетета. То подразумева „право дјетета на грешку“, умјесто аутоматског изрицања „казне“ за неуспјех (најчешће у виду бројчане школске оцјене или неоправдане љутње), јер грешка мора имати своју генезу или разуман разлог. Она једноставно може указати да процес није остварио своје циљеве, који су непознати дјетету, или да дијете још није дорасло чину који се од њега очекује. Далеко бољи поступак је да учитељи и васпитачи благовремено уоче грешку и за себе извуку закључак: шта дијете није усвојило, а било би корисно за његов развој, да би у некој погодной прилици провоцирали ситуацију у којој ће дијете моћи „да поправи оно у чему је гријешило“. У овим дилемама тешко се разликује школа заснована на „садржајима учења“ и репродуктивном знању коју памтимо у нашој традицији, од покушаја да се она реформише у активну и школу прилагођену могућностима дјетета, али не само у погледу садржаја учења, већ првенствено, у начину рада и односу средине (највише породице и институција васпитања и образовања) према развојним потребама дјетета.

Кад говоримо о педагошким упориштима програма пред полазак у школу, независно од особености физичког и психичког развоја дјетета на крају предшколског узраста, нови положај поставља одговарајуће захтјеве за његову личност, његове психичке квалитете, знања и умијећа. То су: **одговоран однос према учењу и схватање његовог друштвеног значаја, развој сазнајних**

интересовања и ширење видокруга, као и **изграђивање комплекса особина од којих се састоји умијеће да учи**. Међутим, овим упориштима се не занемарују карактеристике развоја сваког појединца, јер сваки од њих може различито напредовати, односно остварити различите нивое развоја. Осим тога, велики значај се поклања развоју вољних особина личности, потребних за управљање понашањем, јер вољом треба да се регулише, не само дјечије спољашње понашање, него и интелектуална активност. **Од огромног је значаја и читав систем навика** са чијим формирањем се започиње већ у породици. Од дјеце се тражи да постепено усвајају основе свих наука, преко система сазнања, што подразумеива и развој логичког мишљења. То се не може постићи у предшколском узрасту, већ само захваљујући процесу образовања у школи и под утицајем услова живота и рада у њој. У предшколској доби се сазнања акумулирају искуством у виду „ембриона“, према Виготскијевом схватању развоја и учења. Зато је крајњи циљ развоја дјетета у погледу његове готовости за школу стварање одређених претпоставки које ће омогућити да се на крају предшколског узраста „...формира одређена тежња да се бави друштвено значајном и друштвено вреднованом дјелатношћу“, која је основна претпоставка готовости за школско учење (Ељкоњин – према Пенев, 1977). Формирање такве тежње захтијева одговарајућу припрему дјетета за школу и резултат је одређеног нивоа готовости, прије свега функционалну припрему за животне функције која се постиже претежно у породици, а затим социјално емоционалну, у погледу прихватања школе као дјетету наклоњеног окружења, са привлачним и занимљивим идејама о активностима у којима се очекује учествовање дјетета.

Када се говори о готовости дјетета за школу, треба истаћи да се она, као и припрема, дијели на *општу* и *специјалну* готовост. *Општа готовост* се схвата као сложен низ карактеристика личности дјетета, у којој долазе до изражаја његове могућности, потребе и мотиви, постигнути ниво психофизичког развоја (тјелесног, социоемоционалног, когнитивног и развоја комуникација и стваралаштва), од којих зависи активно прилагођавање дјетета новим условима живота и рада какви га чекају у школи. Она је једно од најважнијих постигнућа дуготрајног систематског и планског дјеловања на развој и учење предшколског дјетета. Будући да се његова личност налази у фази формирања, развој готовости тече паралелно с овим процесом и треба да уважава његове законитости. Основна заблуда у институцијама је да дјеца истог хронолошког узраста постижу, или могу остварити приближне ефекте развоја и учења. То касније генерише бројне фрустрације код дјеце која нису дорасла задацима за које школа очекује да их могу ријешити сви ученици и које могу формирати код дјетета трајан осјећај несигурности и повлачења, бјежања од активности. Ма колико ово парадоксално звучало, свако дијете при поласку у школу је успјешно, гледано из перспективе његових индивидуалних могућности, што сугерише значајне промјене у стратегијама посматрања и процјењивања ученика. Једна од најнужнијих промјена налази се у диференцираном учењу, или прилагођавању захтјева

могућностима дјетета, како би оно било успјешно. То значи да се за различите ефекте могу изрећи исте оцјене, или да се рецимо, дијете у оцјењивању увијек пореди само са собом, са оним што је оно постигало раније, у претходном периоду развоја, како би се избјегла најгрубља грешка школске праксе, а то је да се дјеца међусобно пореде једни са другима. Дакле у постављеним исходима учења у Програму, ништа није коначно за свако дијете, већ они представљају оквир око којег се може концентрисати много више различитих варијетета исхода учења. То је најчешћа искривљена представа исхода код практичара, који их доживљавају као завршне циљеве учења (раније: циљеве и задатке наставе).

Специјална готовост за школу је саставни дио опште готовости и представља посједовање специјалних знања, вјештина и навика потребних за сналажење у новој средини, на које ће се надовезати усвајање садржаја наставних предмета, посебно матерњег језика и математике. Повезаност између опште и посебне готовости за школу је двосмјерна, јер се продубљивањем појединих аспеката посебне готовости, односно стицањем специјализованих знања, вјештина и навика непосредније повезаних са оним што ће дјеца учити у школи, повећава и општа готовост и унапређује дјечији развој у цјелини (Батоева и Занков, 1993).

Из свега до сада реченог произлази да је *школска зрелост* или *готовост* дјеце за полазак у школу врло сложен феномен, који се не може свести само на њихове интелектуалне способности, ма колико били поуздани инструменти којима се мјере интелектуалне способности. Има доказа да у низу случајева незрела дјеца нису умно заостала, иако се код њих могу запазити умјерене сметње говора, слуха и вида. Сматра се да су оне узрок плашљивости дјеце и што често (у 20-25% случајева) не усвајају наставни програм и понављају разред (Абади, Ирасек и Лоренс – према Антропова и Кољцова, 1986).

Недовољна зрелост дјетета за школу огледа се у његовој тежњи да све претвори у необавезну игру (не спорећи природну потребу дјетета за играњем), у инфантилности испољеној у виду склоности ка „нижим облицима понашања“ у односу на очекиване, према узрасту, несамосталности, слабој концентрацији пажње, некомуникативности и несналажењу у односима са дјецом у групи. Све ове манифестације несамосталности и несигурности су суштински мањак самопоуздања, које се његује у породици током раног дјетињства, а које је најсигурнија основа свих димензија самосталности и потенцијал за педагошку стратегију укључивања дјетета у процес као актера сопственог развоја. Да би стекло адекватно самопоуздање дјетету је потребна стална помоћ чак и у вршењу уобичајених активности и самопослуживању, нпр. ако се дјетету постави захтјев, а оно га најчешће не схвата као обавезу и лако одустаје од његовог извршавања, одрасли не одустају од учења како се постављени захтјев може извршити. Дјечија способност говорног изражавања и комуницирања са средином је ограничена, рјечник сиромашан, а у излагању прелази с теме на тему и каткад га је тешко

разумјети, јер не узима у обзир шта његов саговорник објективно не може да зна. Тешко му је да уочава својства предмета и да их уопштава, а приликом класификовања или уређивања у неку смислену структуру, недоследно се држи критеријума који је само изабрало. Такође, код њега није развијено вољно памћење - самоконтрола и способност одлагања испуњења својих жеља. (Каменов и Спасојевић, 2008)

Код незреле дјеце је још запажено да су плашљива, инхибирана, да не могу да схвате постављене захтјеве, имају смањену радну способност, заостају у моторици, а чести су и поремећаји у говору. Такође је установљено да таква дјеца имају лоше резултате у матерњем језику и математици, не само у првом разреду него и у наредне три до четири године наставе. Отуда се сматра да се, када се говори о школској незрелости, она односи на неправилан развој целокупне личности дјетета (Ј. Гутке), а не само на поједине аспекте развоја (према: Антропова и Кољцова, 1986).

Узроци описаних симптома незрелости за школу могу бити разноврсни и кумулативни. Прије свега, то може бити неповољна, дестимулативна средина у којој дијете одраста, односно културна, образовна, економска или друга врста ускраћености, карактеристична нарочито за сиромашне породице, дефицијентне породице, породице у којима је неко од родитеља алкохоличар и сл. Низ аутора у први план ставља социоекономске услове у којима дијете одраста, о чему свједоче подаци о социјалној, културној и здравственој ускраћености (Каменов и Спасојевић, 2008). Као посебно значајан фактор се истиче образовање родитеља јер су истраживања показала да дјеца чији родитељи имају више образовање посједују богатија претходна знања (Ђорђевић, 1968). Исто тако, има и података према којима похађање предшколске установе даје одређену предност дјечи у погледу претходних знања, спремности да науче читање, затим у социјалном понашању и спремности за сарадњу, изграђеним навикама уредности и реда, што је такође значајно за успех у школи (Ђорђевић, 1968).

Осим наведених, узроци незрелости дјеце за полазак у школу могу да буду и неки наследи фактори, као што су стање мајке за вријеме трудноће, трауматски доживљаји приликом рођења који су се одразили на централни нервни систем, посљедице дугих и тешких болести, лоше стање дјечијег здравља и др., о чему свједоче налази низа аутора (према: Антропова и Кољцова, 1986).

Иако је доскорашње рјешење код нас, према којем су дјеца полазила у школу са седам година, имало своју научну потврду у сазнањима до којих су дошле психологија и физиологија, притом ослањајући се и на дугу традицију, реформом образовања се прешло на ранији полазак у школу, са 6 година. Деветогодишња школа у Републици Српској је први разред концепцијски поставила као квалитетну везу између два подсистема, тако да програм првог разреда

подсјећа увелико на предшколске програме. Слично је и са програмом пред полазак у школу. Такав приступ унапријед рачуна на трансформисање школе према могућностима ученика, а не задржавање школских парадигми које су неприкосновене, иако се научном аргументацијом могу оспорити. Уосталом, у току је врло убједљива расправа о „раном учењу“ (много прије поласка у школу) које се одвија у имплицитним педагошким идејама (родитељи не похађају никакву школу за улогу родитеља, а ипак, врше врло одговорну васпитно-образовну функцију, утичу на развој некада самостално, некад у савезништву са институцијама васпитања и образовања).

Узрасна граница за полазак у школу помјерена је и у окружењу на шест година, док је у Србији ова граница флексибилно утврђена на 6,5 година са могућношћу ранијег поласка, али са много полемичних тонова у стручној јавности. Када се о овоме расправља, треба имати на уму да чак и у случајевима оне дјеце која с успјехом прођу на тестовима зрелости или готовости за школу, треба бити врло опрезан приликом одлучивања да се раније упишу у први разред. Похађање наставе захтијева знатне тјелесне и умне напоре, за које дјечији организам није достигао потребан ниво морфофункционалног развоја, односно, дијете по својим психофизиолошким и соматским карактеристикама није дорасло за врло захтјеван школски рад, поготово ако се школе споро трансформишу у оне које иду у сусрет дјечијим потребама у складу са уоченим развојним могућностима. Отуда укључивање у наставу, каква се каткад нађе у нашим школама, за дјецу може значити претјерано напрезање што може угрозити њихов нормалан развој. Ово се првенствено односи на услове традиционалне школе које нису прилагођене нити „припремљене“ за дјецу раније узрасне доби, у погледу амбијенталних услова али и у избору начина рада.

У таквим условима полазак у школу дјетета које није зрело, исто као и када није припремљено како треба, може имати дугорочне неповољне посљедице по његов развој, посебно психичко и физичко здравље. Могу се појавити неки знаци типични за дјечије неурозе, као што су несаница, ноћно мокрење, губитак апетита, главобоље и други симптоми. Не искључују се и поремећаји у понашању, као што су негативизам, тежња да се привуче пажња по сваку цијену, бјежање у болест и сл.

Чланови Секције за школску психологију Савеза друштава психолога Србије својевремено су упутили јавности ставове противљења деветогодишњем, сматрајући да је за основно школовање у трајању од 8 година најпогоднији узраст од 7 до 15 година (дакле: исти модел какав је на сцени скоро 5-6 деценија). Њихови аргументи су да:

1. Дјеца узраста 5,8-6,8 година, колико шестогодишњаци имају при поласку у школу, нису зрела да прихвате школске обавезе, која подразумевају 4 и 5 часова свакодневно, јер им њихове развојне карактеристике то

не омогућавају, па би то била принуда која резултира неефикасношћу – *Очигледно је да они школу не желе да мијењају, односно да је прилагоде дјеци, а сасвим је тачно да је много и више од 3 часа, поготово у традиционалној слушаљачкој и сједиљачкој настави. Кад су у питању развојне карактеристике, видно је да постоје неке неповољне развојне фазе и много касније, па то није разлог да се прекине или уведе раније похађање школе.*

2. Дјеца узраста 5,8-6,8 година још у великој мјери не умију да контролишу своје емоције, нити да одлажу реакције које из њих произлазе – *Јасно да је ово карактеристика која се може појавити и у знатно старијем узрасту, у зависности од тога да ли су дјеца имала довољно социјалних искустава и добрих прилика за „развој“ социјалних и емоционалних компетенција. Тачно је да шестогодишњаци имају недовршен и рањив социјално – емоционални репертоар, али се заборавља да говоримо о бићима у развоју, те да је скоро неприхватљиво да сви у исто вријеме сазријевају, без обзира на прилике и услове у којима одрастају. Осим тога, то исто често испољавају и одрасли, пунољетни појединци, па се морамо упитати да ли то школа прижељкује скоро савршене појединце, као из утопијских огледа А. Нила или Л.Н. Толстоја.*

3. *Формирање вољне пажње, као вида стабилног селективног понашања, која се потчињава инструкцији одраслих и сопственом унутарњем говору, одвија се тек у седмој години – Дакле, психолози, нажалост прижељкују „потчињавање“ и на тај начин „присиљавање“ ученика, умјесто храбрења, и то тек са седам година старости, иако је доказано да велики број дјеце у неком облику, то постиже и доста раније, а велики је и простор педагошких поступака храбрења, стимулисања и мотивисања дјетета да постигне успјех, да „намјерно дјелује на себе“ и укључи свој креативни потенцијал, поштујући инструкције одраслих, датих на јасан и дјеци разумљив начин, јер један од најчешћих „неспоразума“ стручњака код објашњавања неуспјеха дјетета, јесу нејасне и неразумљиве инструкције.*

4. *Формирање терцијарних зона коре великог мозга, (вјероватно: можданих анализатора кортекса усмјерених на све функције у развоју) које су одговорне за програмирање, регулисање и контролу свјесних дјелатности, такође се одвија у седмој години – Овакав став неуролози су у великој мјери потврдили, али и оспорили, са идејом да се на њих дјелује много раније, да оне настају ако се поштује „заборављени природни начин“ одрастања, учења и формирања већег броја међунеуронских веза (синаптогенезе). Другим ријечима, „контрола свјесних активности“ као синтагма постаје баријера и за знатно касније нивое учења, чиме су се обилно бавиле теорије мотивације. Има научних доказа да чак и личност наставника може бити добра мотиавација и обрнуто, код строгих наставника, склоних „присиљавању“ не рачуна се на присуство „свјесне активности“ већ, у доста случајева, на дословној репродукцији.*

5. *Наш наставни програм за први разред основне школе је конципиран тако да одговара просјечном дјетету од седам и по година. Захтјеви које поставља врло су тежки, озбиљни, па дјеца млађег календарског узраста, просјечних способности, не би била у стању да их у потпуној мјери савладају. Наша искуства показују да се то може само онда ако дијете има ментални узраст од седам и по година, што подразумева IQ 112, и то најмање – Овдје су психолози прецијенили програм, односно имају у виду само класичан академски начин учења и поучавања и тиме оправдали његову природу примјеном психометријских метода код утврђивања зрелости, умјесто залагања да се програми прилагођавају дјец и њиховим могућностима. Надаље, психометријско утврђивање интелектуалних способности, одавно је превазиђено и далеко се више вјерује Гарднеровим оптимистичким тезама да свако дијете има неки потенцијал који је погодан да се унапређује његов актуелни развој.*

6. *Дјеца узраста 5,8-6,8 година још нису зрела у тој мјери да могу да савладају комплетан програм описмењавања за само једно полугодиште, како је то наставним програмом предвиђено, што не успијева ни један број седмогодишњака – У овом ставу је посебно занимљиво гледање на описмењавање, јер има искуства примјера и доказа да дјеца много лакше и раније освајају писменост, ако су примијењене адекватне методе, а поготово, што је за психологе несхватљиво, да програмом за шестогодишњаке не мора бити наметнуто као обавезујуће описмењавање, јер шестогодишњаци, као у Програму за 1. разред у Републици Српској, не морају савладати писменост, већ се нуди могућност да они ненаметљиво упознају слова и читање (писмо језика којим говоре) ако се интересују за то, ако их педагошким поступцима мотивишемо да уопште посегну за књигом као добрим начином учења и ако то чине онда кад они то хоће, а не кад су „присиљени“ да то раде.*

7. *Наставни програм из математике за први разред конципиран је тако да подразумева развијеност појединих психичких функција којима дијете располаже тек са седам година, од којих су најзначајније: реверзибилност мишљења, способност просторног организовања, схватање временских односа и одговарајући графомоторни ниво – Нема ничега спорног у томе да дјеца пролазе кроз ове етапе развоја мишљења и графомоторичких способности, како се то тумачи у Пијажеовој конструктивистичкој теорији, али је итекако спорно виђење да средина не мора о томе да води рачуна много раније, у складу са социо-конструктивистичком теоријом Виготског. Дијете се подржава својим намјерама онда кад оно испољи одговарајуће интересовање за нешто, без обзира на његову узрастну доб па и намјерама да црта, слика, моделује или пише слова за која је сигурно упознало и фонетско и графемско значење. Напротив, то је напредак раван Пијажеовој замисли о преласку са конкретног на симболички начин комуницирања, што велики број дјеце остварује и знатно раније.*

Резултати лонгитудиналних студија праћења дјеце од уписа до краја школовања указују на то да је за успјех у школи најбоља гаранција менталне зрелости јер ментални узраст при поласку у школу има највише корелације с успјехом у каснијим нивоима основне школе. Штете које настају због ранијег поласка у школу, кад је очигледно да дијете има развојне тешкоће и није спремно за школу, појављују се касније и остављају дугорочне посљедице на личност у погледу односа према обавезама, раду, школи - као према трајном терету који се тешко подноси, од чега друштво има исто толико штете као и појединац.

Уз наведену аргументацију, чланови Секције за школску психологију поздравили су приједлог да се предшколским образовањем обухвате сва дјеца годину дана прије поласка у школу као најбољи пут да се сваком дјетету помогне у постизању његовог максималног домета, са чиме се морамо сагласити, мада су они несвјесно признали да и у школи, на почетку, програми могу бити другачији, више предшколски него школски.

Наведени аргументи ипак не могу да буду одлучујући приликом помијерања узрасне границе за полазак у школу, из више разлога. Прије свега, као што је већ речено, развој дјетета не тече равномјерно у свим аспектима. И када достигну, рецимо, интелектуалну готовост за школу, али су физички или социјално незрела, дјеца ће имати проблема ако пођу у школу. По свему судећи одговор је у битно другачијој позицији нових ученика у школи, њиховој индивидуалности и поштовању њихових развојних могућности у свим аспектима развоја, другим ријечима о суштинској реформи основне школе и остваривању континуитета учења и развоја.

Осим дјеце чији је развој убрзан, у пракси се срећемо и са дјецом која не задовољавају критеријуме зрелости или готовости за полазак у школу о којима је било ријечи. То се утврђује посебним, комисијским испитивањем, и за њих је боље да одложе похађање за једну годину како би се заостајање компензирало. Одлагање поласка у школу може да има повољан исход ако се таквом дјетету посвети посебна пажња, односно, ако се у породици и вртићу створи стимулативна средина која ће обогатити његово искуство и подстаћи развој свих способности, а нарочито оних чије је заостајање запажено. Посебно је важно код дјетета појачати мотивацију стварањем позитивне слике о себи и јачањем повјерења у сопствене снаге, а такође и развијањем сазнајних интересовања и жеље за учењем. Свјетска искуства, стечена примјеном компензаторских програма за предшколску дјецу, показују да је заостајање изазвано различитим облицима ускраћености најчешће могуће надокнадити одговарајућим програмима и поступцима у васпитно-образовном раду, у нашем случају и програм пред полазак у школу посебно за дјецу из руралних средина.

На крају, сасвим је сигурно, да у ери значајних промјена током четврте, ИКТ револуције, на припрему за школу у погледу њених функција, гледамо далеко флексибилније, будући да се она одвија и имплицитном педагогијом родитеља, као најважнијих особа у животу предшколског дјетета. Тако се поставља питање подршке родитељима како се не би „огријешили“ у најбољој намери да створе претпоставке за добар развој свог дјетета. Њих треба упутити у значај социјалних и емоционалних компетенција, односа према школи и учењу, а тек послје тога, о могућем, али необавезном дјеловању и на типичне школске дужности. Највећа огрешења о дијете, у овој доби, ипак су у знаку примарне одговорности породице, иако је далеко од истине да су родитељи уопште освијешћени о својим васпитно-образовним функцијама, и једини кривци за све учесталију друштвену патологију у понашању младих, али и одраслих, као незамјенљивих модела на којима они заснивају властито формирање.

У **подручју навика** неминовно је, да се оне највише формирају под дејством породичног стила, о чему родитељи морају бити добро инструкисани, на прихватљив начин у корист и добробит дјетета и породице. Нажалост породици се, нарочито у овој доби дјетета, даје скоро безначајна улога: васпитни утицаји породице су више стихијни и засновани на искуству о родитељству других иако је одавно доказано да је *најбољи начин дјеловања на дјецу лични примјер родитеља*. Наше је мишљење да породица мора да иде „руку под руку“ са системом предшколског васпитања и образовања и школом, и неодојиво од њих, или ће у супротном и даље бити озбиљно извориште тешкоћа у развоју. Зато је за развојне институције прворазредно питање улоге породице и породичног васпитања као реалне базе за развој личности дјетета као најбитније функције институционалног васпитања и образовања.

3. АДАПТАЦИОНЕ ТЕШКОЋЕ ПРИ ПОЛАСКУ У ШКОЛУ И ДЈЕЛОВАЊЕ НА ГОТОВOST И СПРЕМНОСТ ДЈЕТЕТА ЗА ШКОЛУ

Адаптација (или прилагођавање) човјека на нове услове, или било коју промјену у животу, ма колико било пропраћено неком подршком, може бити проблем, или лимит на који се треба привићи, прилагодити. За дијете, као биће у развоју је, због везаности за родитеље и породицу, као најсигурније упориште, то десетоструко сложеније и са скоро несагледивим посљедицама по развој, ако дијете није адекватно припремљено за једну од својих најтежих и најважнијих животних прекретница. Ријеч је о генерисаним страховањима која, на неки начин, настају као резултат дејстава средине, породице, прије свега. То се односи на дуготрајно присуствовање ситуацијама у којима се школа „оцрњује“, оспорава и приказује у

најружнијем свјетлу. У таквим околностима дијете ствара потпуно искривљену слику о школи, значајно умањује своје самопуздање и слику о себи, развија страх од школе са нормалним реакцијама „повлачења“ или бјежања од школе. Друго највеће огрешење родитеља је отворено „заstraшивање“ или пријетња која ће дјеловати на психолошки доживљај школе и на нову улогу дјетета за коју се припрема.

Као основна изворишта адаптационих тешкоћа, осим породице, још увијек врло значајна је и школа, као институција у којој, при првом искуству дјетета са школом, оно може доживјети неке неугодности или увидјети нехумане поступке у међусобним односима дјече или наставника према дјечи и родитељима. Ефекат је, у правилу, повлачење и мање или веће разочарење.

Овакав доживљај школе пропраћен је слабијим развојним постигнућима дјече која расту и развијају се изван породичне средине. У неким етнолошким студијама помиње се опште слабљење њиховог имунитета и отпорности на заразне болести, већа смртност, чак и у случајевима када су у институцијама здравствено-хигијенски услови бољи него у породицама. Оно што посебно може бити забрињавајуће јесу потенцијална депресивна стања, односно феномен тзв. анакликтичке депресије и утврђивање потреба за сигурношћу и љубављу код дјече, од најранијих узраста, што сугерише изразиту потребу да се мијења однос према њиховом одрастању и разумијевању психолошких реакција на изазове адаптације.

У недавној прошлости, љекари су, прије свих, „препоручивали“ неко безлично, на статистичком генерализовању основано поступање с малим дјететом. Родитељи треба да дијете у првим мјесецима живота свака три сата хране и превијају, а код сваког оброка дијете мора добити тачно одређену количину хране, коју су утврдили статистичким констатовањем ‘просјечних статистичких потреба просјечног дјетета’. У вријеме дојења, приликом оброка, родитељи морају вагати дијете да виде да ли је добило правилну количину хране... С хигијенског становишта отклањали су употребу дуде за умиривање дјетета, као и сисање палца, а мажење и миловање дјетета чинило им се непотребним (Bergant, 1969).

Није далеко од истине да су овакве препоруке и данас понегдје актуелне, а заборављају се најважније вјештине родитеља као њихове изразите посебности, а то су да пруже безусловну љубав и подршку и охрабрење које ће дијете усмјерити и заштити од неугодних догађаја.

Посебну заслугу за измјену таквог односа имао је извјештај који је Болби (Bowlby) упутио Свјетској здравственој организацији почетком педесетих година прошлог вијека, у коме истиче претпоставку да „...оно што се вјерује да је од суштинског значаја за ментално здравље је да беба и мало дијете треба да доживе топао,

интиман и непрекидан однос са својом мајком (или сталном замјеном за мајку) у коме ће обоје наћи задовољство и уживање, као и да недостатак таквог односа представља 'материнску ускраћеност' (према: Pilling и Pringle, 1978). Наглашено је да је материнска љубав у дјетињству важна за ментално здравље исто као што су витамини и протеини за физичко (Ainsworth, 1973).

Болби је увео и посебан термин, „приврженост“ (*attachment*), којим је означена емоционална везаност дјетета за мајку или шире за родитеље при поласку у школу. По његовом схватању, дијете је генетски склоно да се понаша на начине који унапређују блискост и контакте с одраслима, што је имало одређен значај за његов опстанак у природним условима. За разлику од Болбијеве теорије, постоји и схватање према коме примарна дјечија потреба нису други људи, већ стимулација која од њих долази. Дијете, прије свега, тражи подстицаје из своје средине, које налази у људима око себе (Schaffeer и Emmerson-према Pilling и Pringle, 1978). У сваком случају, насупрот неким ранијим вјеровањима, прихваћено је да емоционална везаност није искључиво, или чак примарно заснована на физичкој зависности. Она се „јавља код особа свих узраста, током времена мијења интензитет, под извјесним условима се испољава у јачем степену, а манифестује се на безброј разних начина. Мада понашање емоционалне везаности могу изазвати и живи и неживи објекти, јача емоционална везаност се среће у случајевима гдје постоји реципрочни однос, тј. према члановима исте врсте који могу да одговоре на то понашање и да га поткријепе“, а, као и код животиња, повезана је с беспомоћношћу младунчади (Schaffer, 1976).

Утврђено је да је за развој привржености дјетета једној особи потребна довољна интеракција с њом. Међутим, сами поступци рутинске његе нису довољни да је обезбиједе. Дијете ће бити највише привржено оној особи из своје околине која ће бити највише спремна да реагује на његово нерасположење и улази у интеракцију с њим (Schaffer и Emmerson, према: Pilling и Pringle, 1978). Ова особа је обично мајка, и сматра се да је њена осјетљивост, која се огледа у благовременом и прикладном одговарању на знаке које јој дијете упућује, одлучујући фактор ваљане привржености.¹ Поред тога њој доприносе и изрази љубави, прихватања, приступачност мајке и неометање дјетета (Pilling и Pringle, 1978). Осим што, захваљујући таквом понашању мајке, дијете брзо успоставља активан однос с њом, оно почиње чак да управља понашањем својих родитеља, тражећи стално нешто од њих, привлачећи њихову пажњу, одржавајући и обликујући њихове реакције тако што неке поткрепљује а неке не (Ainsworth и Schaffer, према: Bowlby, 1976).

¹ Ова осјетљивост на дјечије знаке и интеракције, којом се задовољавају његове потребе, чак је значајнија за развој блиског односа између дјетета и мајке него вријеме које она проведе са њим, иако је потребан одређен минимум времена (Ainsworth, према: Pilling и Pringle, 1978).

Блиски односи које дијете, по правилу, прво успоставља с мајком, шире се и на друге чланове породице, јер кад постоји првобитна приврженост једној особи, брже се развијају и односи са другим људима. Установљено је да се код дјетета успоставља хијерархија у приврженостима, у којој је обично на првом мјесту мајка јер се она највише брине о дјетету, а ако тај посао углавном обавља отац, дијете се везује за њега. Значајно је да првобитна везаност за одређене особе не спречава, већ чак унапређује развој одговарајућих односа са новим особама (Pilling и Pringle, 1978). У години пред полазак у школу и са поласком у школу та приврженост се може пренијети на старије дијете у породици, иако родитељи и даље остају главни ослонци базичне сигурности и самопоуздања.

Боулбијева испитивања су показала да се емоционална везаност дјеце јасно испољава до краја треће године, када настају промјене. Дијете од око двије године и девет мјесеци показује узнемиреност када га мајка остави у установи; његов плач не мора дуго да потраје, али оно остаје неактивно и стално тражи пажњу у присуству мајке. Међутим, после треће године дјеца су спремнија да прихвате повремене одласке мајке и да се забаве у игри с друговима. Она су способнија да се, под извјесним условима, и на непознатим мјестима осјећају сигурна ако су поред познате особе (пожељно је да је познају преко мајке), ако су здрава и ништа их не узнемирава и ако знају гдје им је мајка и очекују да ће је ускоро поново видјети.

Према томе, знаци емоционалне везаности, које дјеца испољавају после треће године, слабији су и рјеђи него раније. Иако је још мање интензивно, ово осјећање јавља се и код четворогодишњака, а може се запазити и кроз читав предшколски период. Дијете се обраћа родитељима у свим тренуцима када осјети несигурност или има непријатности са својим вршњацима, што значи да је емоционална везаност још увек латентно присутна. Она слаби у односу на родитеље тек у току адолесценције и преноси се на вршњаке и друге људе, на групе (радне, вјерске, политичке и др.) и истакнуте личности у њима, на своју земљу и сл. Најзад, у позним годинама, емоционална везаност се окреће представницима млађих генерација. Значајно је истаћи да је емоционална везаност у зрелом добу непосредан наставак везивања у дјетињству, и има виталну улогу у животу - од рођења до смрти (Bowlby, 1976).

Описани развој емоционалне везаности код дјеце, није само под утицајем њиховог сазријевања већ на њега утиче и низ других фактора. Као његови чиниоци наводе се *врсте интеракције* (рана интеракција код човјека се остварује првенствено путем перцептивног, а не моторичког апарата који је неразвијен, чијим се развојем, уз развој говора, шири број употребљивих средстава за изражавање емоционалне везаности), *социјално учење* (облици понашања који се подржавају или не у одређеној култури), као и *ситуациони чиниоци* (с обзиром на сразмјерно обиман репертоар понашања и могућност избора реакција које одговарају одређеним ситуацијама) (Schaffer, 1976).

3.1. Проблема одвајања дјетета од породице као узрок тешкоћа у адаптацији

У литератури се најчешће користи теорија о емоционалној везаности дјетета за мајку, односно о „материнској ускраћености“, као појави која прати недостатак мајке. У теоријама личности прву годину живота дјетета узимају као фазу развоја *базичне сигурности* (Е. Ериксон), те ако је дијете ускраћено за топлину мајчинске љубави у опасности је да се развија са *осјећајем повлачења и несигурности*. Овом теоријом се указује на могући значај првих односа које дијете успоставља с другим људима за читав његов даљи развој.² Недостатак могућности да се у првим годинама живота успостави специфичан однос с особом која брине о дјетету, посебно ако је комбинован са сиромашним подстицајима у средини у којој оно расте, имају негативне посљедице за његов општи, нарочито социјални и интелектуални развој. Прикупљено је много података о „институционалној ускраћености“, која се јавља у оној мјери у којој дјетету, смјештеном из неког разлога у дјечију установу недостаје одговарајућа замјена за родитеље. У новијем искуству говори се о „1000 првих, најважнијих дана у животу“ сваког дјетета. Проф. Стојаковић упозорава симболичним насловим, да „Првих шест је најважније“ (година), што је у много случајева тешко оспорити (Stojaković, 2012). Дакле у овом периоду бурног и брзог развоја све што се пропусти вјероватно се не може ничим надокнадити.

Посљедице такве ускраћености по својој озбиљности и трајности могу бити врло различите, будући да зависе од мноштва чинилаца, као што су узраст дјетета у вријеме раздвајања, искуства која је стекло с мајком и другим особама прије раздвајања, трајање одвојености, обим присуства замјене за мајку и квалитет њене интеракције с дјететом, трауматизирање дјетета приликом раздвајања, или последице њега, те дјечија искуства последице периода одвојености. Овај феномен је веома сложен и може, такође, да подразумијева *недостатак интеракције* (између дјетета и мајке, односно особе која замјењује мајку), *поремећене односе* (који имају нездраве посљедице, као што су одбацивање, суровост, репресивна контрола и сл., што не мора да подразумијева недостатак интеракције) и *дис-континуитет у односима* (у случајевима када је дијете смјештено у институцију и пати због одвајања од мајке као особе с којом је успоставило афективни однос) (Ainsworth, 1973).

Прелазак дјеце из родитељског дома у институцију каткад је праћен *стагнацијом* или, чак, и *регресијом у развоју*. То се нарочито огледа у говору, јер, првих дана

² Данас се сматра да је појам *материнска ускраћеност* недовољан да обухвати све посљедице које се јављају због издвајања дјетета из породице, у којој, на примјер, отац не мора да игра мање важну улогу. Отуда се почиње користити адекватнији израз - *родитељска ускраћеност* (Ainsworth, 1973).

послије ступања у институцију изразито опада говорна активност, што код млађе дјеце траје око четири, а код старије око два мјесеца (Grombach и др., 1985). Према неким подацима, дјеца која су врло рано бивала повјерена на чување другој особи (прије него што су напунила двије године) била су зависнија, „приљепчивија“ и нервознија од дјеце која су то доживјела послје напуњене треће године. Зависно и анксиозно понашање утврђено је и код шестогодишњака које је чувала друга особа од њихове прве године живота. Међутим, могуће је да је то била посљедица квалитета њега и афективне подршке која им је пружена, јер код дјеце која су одрасла у веома добрим условима нису запажени никакви проблеми у понашању (Pilling и Pringle, 1978). Дакле, далекосежне су посљедице родитељске ускраћености на успјешност адаптације на школу, али, оне се не морају испољити у случају када је замјенска особа исправно поступала.

Иако је понашање дјеце која су изложена „материнској ускраћености“ веома различито, у зависности од низа поменутих и других фактора, оно пролази кроз одређене фазе које имају извјесне сличности код сваког од њих. Посматрањем дјеце узраста од једне до четири године, која су била одвојена од мајки и смјештена у институционалне услове (чиме су била у већој или мањој мјери ускраћена), утврђене су *три фазе карактеристичне за њихово понашање*. Дјеца су у почетку *протестовала, плакала и била тужна* због осјећања да су одвојена од мајке, покушавајући на све могуће начине да је поврате. *Затим се код њих могло запазити очајање, безнађе и повлачење*, а напори да се мајка дозове су се прориједили. *Најзад су се дјеца „откачила“*, тј. одомаћила у новој средини и прихватила особу која им замјењује мајку, што је било праћено смањеним изражавањем везаности за мајку када се она поново појави у њиховој околини (J. Robertson, према: Ainsworth, 1973).

Истраживања су показала да укључивање дјеце у класичне институционалне облике смјештаја (прије треће, а посебно у првој години живота) има неповољан утицај на њихов емоционални и интелектуални, а посебно на говорни развој. Томе доприноси мноштво људи који се старају о дјеци, који се често мијењају, као и безлична њега, што ускраћује дјетету могућност да се у првој години блиско веже за једног одраслог, као што обично чини с мајком на том узрасту, док на каснијим узрастима отежава дјеци која су већ формирала тај однос с мајком да то учине с другим одраслим особама. Осим наведених, постоје и други начини на које институционална брига о дјеци неповољно дјелује на њихов развој. Наиме, развој зависи и од физичке и социјалне стимулације (укључујући и вербалну) коју обезбеђују одрасли и која може да буде неодговарајућа, недовољно разноврсна и неприлагођена дјечијим потребама (Pilling и Pringle, 1978). Зато је од велике важности то што и у тзв. „јасличким групама“ у вртићу раде васпитачи и педагози, који ће разумјети његове психолошке потребе, умјесто медицинских техничара (не потцјењујући њихову професију), јер дјетету су потребни много више сигнали љубави и храбрења од активности њега и намиривања егзистенцијалних потреба.

Став да институционални услови не погодују психичком развоју дјетета обра-злаже се потребом дјецe најмлађих узраста да се о њима стара један васпитач, коме ће бити посебно привржена. Ако о дјетету брине више васпитача, процес формирања привржености може да буде нарушен и да се кроз њега запази појава анксиозности. Осим тога, постоји прилично распрострањено вјеровање да у условима колективног васпитања дијете добија мање пажње, љубави и развојних подстицаја него у свом дому. Резултат тога је успоравање његовог социјалног, когнитивног, па и општег развоја.

Уколико је дијете млађе, утолико је теже вјештачки створити средину која ће бити толико осјетљива на његове потребе као сопствена породица. Ова поставка је несумњиво тачна само до узраста од три године, када се код дјетета јавља природна потреба да прошири свој социјални радијус изван породичног. *Један од основних педагошких разлога за похађање предшколских установа, је могућност боравка у заједници вршњака, који је изузетно значајан за социјализацију и даљи општи развој дјетета.* Међутим, с обзиром на то да се ради о значајној промјени у дотадашњем животу, сасвим је природно што дјеца на њу реагују. Ове реакције углавном зависе од личности самог дјетета: нека дјеца с радостју и нестрпљењем долазе међу нове другове и лако се навикавају на нову ситуацију, код многих се јављају мање тешкоће које се превазилазе послје извјесног времена, док поједина дјеца никако не успијевају да прихвате одвајање од породице, протестујући на различите, понекад драстичне начине, због чега нема другог излаза него да се одустане од њиховог смјештаја у установу.

Новија истраживања која су показала да колективно васпитање, које се обавља у условима здраве и спокојне средине, ствара услове за нормалан развој, исто као и васпитање код куће. При томе је важно да се о дјетету на одговарајући начин брине, да се оно што чешће подстиче на активност, да му се омогући упознавање средине која га окружује, као и да се с њим редовно комуницира. Код дјеце која читав дан проводе у добро организованим групама јавља се приврженост и према мајкама и према васпитачима, уколико они ваљано обављају свој посао и повољно опште са својим васпитаницима.

У једном истраживању утицаја колективног васпитања на дјецу био је обухваћен узраст од три и по мјесеца до двије године и пет мјесеци. Половина ове дјеце посјећивала је васпитну установу пет дана у недјељи током двадесет шест мјесеци, док се друга половина васпитавала код куће. Установљена је сличност између ових група у погледу развијености говора, опажања и карактера привржености мајкама (Mussen и др., 1987).

Значајан је податак неких истраживања да може да се избјегне заостајање у развоју дјеце, у установама у којима постоји висок ниво стимулације и интеракције између дјеце и особља, чак и када је блиска везаност међу њима донекле

оногоућена безличном његом, старањем мноштва особа о једном дјетету и третманом који активно обесхрабрује такве односе (Tizard и Tizard, према: Pilling и Pringle, 1978). Уопште узевши, не чини се да преузимање бриге о дјетету од мајке, на неколико сати дневно, има неповољан утицај на дјецу. То може да одговара мајци јер бива неко вријеме одмијењена, што повећава задовољство бављења дјететом онда када је с њим. Дјетету се, пак, пружа могућност проширења круга особа којима је привржено, као и задовољство интеракције с њима. Изгледа да проблеми могу настати када је дијете млађег узраста одвојено више од неколико сати од своје мајке или оца. Међутим, и у овом случају, уколико је брига о дјетету стабилна и ваљана, и ако оно може да развије позитивну приврженост једној или двијема одраслим особама, вјероватно се неће јавити негативне посљедице одвајања од породице (Pilling и Pringle, 1978, pp. 160).

И неки антрополошки налази, добијени поређењем података о подизању дјеце у различитим културама, указују на условност појма *материнска ускраћеност* и његову везаност за западну цивилизацију. Маргарет Мид критикује вјеровање да је искључиво однос између мајке и дјетета погодан за подизање дјеце, указујући да он може, под одређеним условима, да буде чак и ризичан. На примјер, у једној култури која прихвата да се о дјетету стара више особа, могуће је осигурати више континуитета у овом старању, а мањи је ризик од трауме због губитка мајке, присутан у култури у којој је брига о дјетету повјерена само једној особи (према: Ainsworth, 1973). Приврженост неколицини особа умјесто једној, сматра Мидова, може да формира и већу флексибилност личности дјетета те да олакша успостављање нових односа. Већа разноврсност у искуству, које се стиче захваљујући контактима с више одраслих особа, свакако повољно утиче на развој дјетета (према: Pilling и Pringle, 1978).

Због свега наведеног је општеприхваћено да одвајање дјетета од мајке на неколико часова дневно, послје узраста од три године и под одређеним условима, неће бити штетно за дијете, као и да неки облици групног старања о дјечи, посебно у средини предшколске установе богатој подстицајима, могу бити корисни за његово социјално прилагођавање и интелектуални развој (Pilling и Pringle, 1978).

3.2. Процес социјалне адаптације на школу

Процес социјалне адаптације одређује се као активно прилагођавање појединца условима нове друштвене средине. Ова адаптација обухвата прихватање вриједности и циљева нове социјалне групе, њених норми понашања, културе, традиције и структуре, улога која одређује међусобне односе чланова групе. Најопштије гледано, *успјешност и тип адаптације* зависе од потреба, мотива и зрелости појединца да се укључи у социјалну групу, као и од тога шта та социјална група од њега очекује или му намеће: *да ли пасивно конформирање*

стању, које затиче и циљевима групе или, насупрот томе, *учешће у њиховом мијењању*, изражавање њених карактеристика, уз позитивно и конструктивно прилагођавање без потчињавања.

Између појединца и нове социјалне групе у школском амбијенту, активирају се механизми адаптације; успостављају се два тока утицаја, од којих један иде од њега ка друштвеној средини, а други од средине ка њему. *Сустизање ових утицаја може да доведе до усклађивања и равнотеже* уколико је средина у стању да задовољи основне потребе појединца, због чега он и ступа с њом у интеракцију, чиме се омогућује одржање и развој психосоматског интегритета његове личности. Међутим, *ако дође до великог неслагања и сукоба међу њима, појединац доживљава средину као нешто што угрожава његов интегритет*, тако да настаје *неравнотежа која доводи до психичке напетости или адаптационог синдрома*, односно скупа више реакција које у току прилагођавања имају заштитни карактер. *Уколико такав несклад потраје и не може да се превазиђе, то доводи до **инадаптације, стресова, а у тежим случајевима и до патолошких реакција*** које угрожавају развој личности.

Адаптација дјете на школску установу, најопштије гледано, такође представља довођење у везу њихових основних потреба с могућностима нове средине да их задовољи. Овај процес зависи, с једне стране, од тога колико је сама средина прилагођена и прилагодљива дјечијој природи, приступачна и богата условима за активно учешће, а с друге - од индивидуалних својстава личности која се прилагођава, њеног дотадашњег развоја, екстрвертности или интровертности, њене „пластичности“ итд. С обзиром на то да је ријеч о људским бићима у развоју, адаптација има специфичности због којих је најуже повезана с процесом њиховог сазријевања и интеграције у друштвену средину, као и с повећавањем обима и усложњавањем размјена с особама из његове уже, а затим све шире средине.

У школским условима, кад се о дјетету брине више особа, могуће је разликовати двије ситуације. У првој не постоји централна личност која замјењује мајку, а на дјетету се „распршује“ старање мноштва одраслих особа у школи, што се може пребродити предусретљивошћу учитеља, како би се створили услови за стабилнију интеракцију између једног дјетета и једног одраслог. У другој - о дјетету се брину особе које се смјењују (у случајевима инклузије, када се о дјетету морају старати више особа) и које му посвећују довољно пажње, али у овом односу постоји дисконтинуитет. Свакако, могућа је и комбинација ове двије ситуације, када се више особа смјењује у старању о већем броју дјеце. Описане ситуације имају различит утицај на дјечији развој у зависности од степена ускраћености или дисконтинуитета у материнској бризи коју представљају. У сваком случају, недовољна интеракција је условљена чињеницом да одрасли немају времена да се посвете једном дјетету нити да га упознају, због чега многи социјални сигнали које им оно упућује остају без одзива (Ainsworth, 1973).

Адаптацију дјеце отежавају и други проблеми. Одвојена од породице, она ступају у једну нову и непознату средину и морају да се прилагођавају ритму живота који се каткад битно разликује од онога на који су навикла. Мијења се и њихов статус: док су у породици, по правилу, имали привилегован положај, у колективу постају јединка у мноштву себи равних с којима могу сарађивати, али и бити у сукобу интереса, што захтијева њихово усклађивање. Осим поменутих, утврђено је да интеграцију у колектив отежавају и сљедећи узроци: презаштићеност у породици (због чега нема иницијативе у активностима с вршњацима), аутократска структура породице (због чега је дијете повучено и плашљиво), емоционално хладна породица, недостатак искуства у социјалним контактима с вршњацима, негативан однос према дјечијој игри у породици, дуга болест дјетета, тешкоће у адаптацији (на примјер, код дјеце која пређу из села у град), полазак у школу на крају предшколског узраста, неразвијен осјећај сопственог идентитета итд. (Башић, 1978).

Набројаним *узроцима тешкоћа у адаптацији објашњава се чињеница да се дјеца, нарочито млађа, ступајући у установу често нађу у стању стреса, узнемире се и на разне начине протестују против промјене: одбијају храну, сан им је поремећен, јавља се регресивно понашање* (нпр. губитак контроле сфинктера), *каткад агресија* према другима и према себи, претјерано везивање за присутну одраслу особу („фластер“ - дјеца) или повлачење у себе. Уз одговарајући васпитни поступак, најмлађој дјечи у јаслицама потребно је каткад више мјесеци да се адаптирају. То зависи, између осталог, од општих услова живота и рада у установи (броја одраслих у односу на број дјеце, њихове стручне оспособљености и карактеристика личности, материјалних услова и др.), спремности родитеља да потпомогну процес адаптације као и од особина самог дјетета. Ове особине су врло значајне јер оне условљавају велике разлике у погледу прилагођености новој средини. *Уколико су дјечија социјална искуства прије доласка у установу била богата и разноврсна, адаптација може бити знатно олакшана*, исто као што *неки непријатни доживљаји* (нпр. боравак у болници без родитеља) *могу да имају супротан учинак*. Здравље дјеце је такође значајан чинилац; познато је да здравствено слабија и, уопште, физички осјетљива дјеца чешће имају адаптационе сметње.

Један од задатака школе састоји се у активној помоћи дјечи да превазиђу тешкоће које проузрокује излазак из породичне средине, те да успоставе одговарајући социоемоционални однос с учитељем и укључе се у колектив вршњака. При том треба имати у виду да активирање адаптационих механизма дјетета не захтијева уклањање свега што му представља тешкоћу, већ само олакшавање читавог процеса у оној мјери у којој му се може са сигурношћу дати позитивна прогноза. Искуства показују да је могуће скратити адаптациони период за једну четвртину уколико се примијене одговарајуће адаптационе мјере: припрема за школу и њено упознавање у програму пред полазак у школу, прије него што пође

у школу, еластично вријеме током програма пред полазак у школу, постепено продужавање боравка, - од два сата дневно у првој недјељи до цјелодневног боравка у четвртој или петој недјељи, задовољавање захтјева да се у почетку о дјетету брине само један учитељ (Schneider, према: Kurth, 1985).

Први дани provedени у школи могу да буду одлучујући за став који се код дјетета изгради према њој, због чега треба предузети све мјере како би се избјегли стресови и конфликти. Уколико између школе и породице постоје мање разлике у организацији и ритму активности дјетета, начинима задовољавања његових потреба, утолико ће прелазак из једне средине у другу изазвати мање поремећаје у афективној сфери дјетета, као и у функционисању успостављених биолошких механизма.³ Препоручују се поступци којима се може олакшати адаптација, као што су толерисање да дјеца у прво вријеме доносе своје омиљене играчке, њихово упознавање с детаљима значајним за сналажење у новој средини, брижљив и одмјерен однос учитеља који ће, по потреби, да утјеши дјецу уколико тешко доживљавају одвајање од родитеља, као и да се дјецу обезбиједи нешто што ће да буде само њихово, што им нико не може одузети (Ramsey и Bayless, 1983).

Без обзира на то што се, према кућном реду школе, неће толерисати неке навике дјете донесене из породице, треба бити веома опрезан приликом њиховог отклањања, како се не би активирали механизми самоодбране, који би значајно отежали адаптацију. Осим тога, треба знати да неки од начина на које се дијете понаша могу бити корисни да се олакша прилагођавање, јер се, захваљујући њима, дијете ослобађа напетости, мање осјећа промјену и у стању је да се „утјеши“. Када прође адаптациони синдром, биће много лакше позабавити се и овим облицима понашања којих ће се дијете постепено одрећи без већег отпора.

Да би се дијете лакше прилагодило, потребно је учинити све да се оно опусти и осјети да је окружено људима који га прихватају и који су спремни да задовоље његове разноврсне потребе. Њега која му се пружа треба да је континуирана, што значи да се задовољавање његових физиолошких и других потреба обавља индивидуално, а не да се оно безлично уклапа у круто примјењивани режим дана по коме сва дјеца, као на покретној траци, извршавају установљена правила. Нарочито на почетку не треба инсистирати на стриктном придржавању правила понашања која постоје у школи. Да би се дијете у њих укључило, потребни су много суптилнији поступци „отплашивања“, привлачења, подстицања, који се морају усклађивати са његовом спремношћу да их прихвати. Посебно је важно да се новине уведе у дјечији живот постепено, без наметања и грубих притисака.

3 О томе треба да поведу рачуна и родитељи, што значи да код куће треба да подржавају континуитет с оним што дијете доживљава у школи, нарочито у погледу режима дана и захтјева који се односи на дјечије понашање.

Дјетету је потребно извјесно вријеме да схвати да је у школи привремено и да ће његов састанак с родитељима бити убрзо. Оно се у почетку осјећа усамљено и беспомоћно, често заплашено („сепарациони страх“), па је први задатак учитеља да га постепено ослободи тог осјећања, ангажујући га у радним дужностима којима је дорасло. Учитељ треба, да до извјесне мјере буде надокнада, па и замјена за родитеље, чије одсуство ствара тешкоће због везаности дјетета за њих. Временом се овај однос мијења ширењем социјалног радијуса код одраслије дјеце, због чега она успостављају социоемоционалне везе са другом дјецом, са вршњацима. Међутим, без обзира на то, код дјетета остаје присутна потреба за одраслом особом спремној да с њим сарађује и комуницира, особом која га прихвата, пажљива је и њежна према њему, и на коју може увијек да рачуна када наиђе на тешкоће које не може самостално да превазиђе.

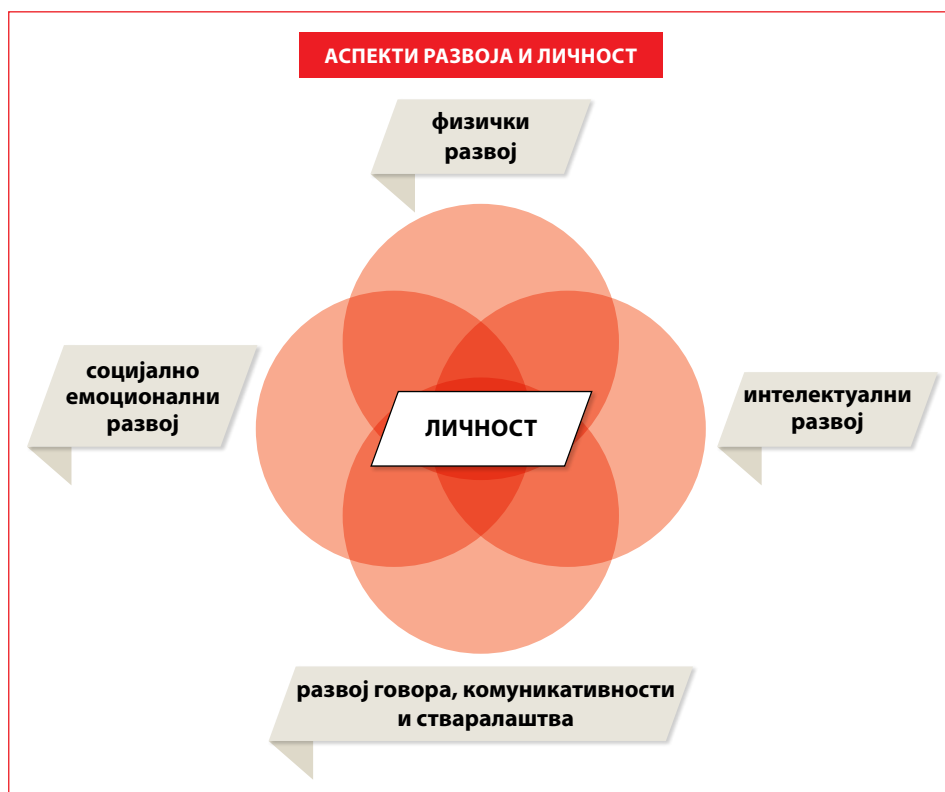
На крају, по свему судећи адаптациони период може бити краткотрајна криза без посљедица по развој дјетета само под условом да се на то активно дјелује у школи и да се обезбиједи клима повјерења и разумијевања. Од самог старта у школи **самосталност и одговорност** у млађој школској доби, постаје трајан задатак и најјаснији индикатор доброг и правилног одрастања, па и адаптације. У простору ових квалитета васпитања и образовања више дјелује породица, али су институционална огрешења, углавном, у томе што се постављају прилично индиферентно и конформистички према питањима које је нужно превазићи успостављањем реалног партнерства: у почетку, изразитим интересовањем о дјетету и запажањима родитеља о обиљежјима развоја, а касније занимљивим и разноврсним креативним заједничким активностима школе, породице и дјеце. Марија Монтесори наглашава посебно значај *интеракције и што је могуће повољнијег активитета дјетета у средини у циљу стимулације његовог развоја.*

По свему судећи *дјеца у раном дјетињству треба да буду укључена у рад*, али на сасвим другачији начин од уобичајеног, којим се, уз стицање радних навика, инсистира на кооперативности и ангажману дјетета, будући да дјеца најбоље уче у социјалној интеракцији и личним искуством. У школи и породици постоји обиље радних дужности са којима, реално, и школа и породица дејствују на развој у погледу самосталности и одговорности. Ево неких примјера радног ангажовања дјеце у школи и породици које се стичу учењем раније, или од самог поласка у школу:

- да пазе на хигијену школског окружења и радног простора;
- да уредно одлажу прибор и материјале на предвиђено мјесто;
- да прикупљају материјале за активности у школи;
- да посматрају и истражују сами или са групом дјеце природне услове или специфичне појаве у окружењу које угрожавају средину и људе;
- да помажу у одржавању хигијене породичног дома (однесу смеће до контејнера, сложе пешкире и веш, обришу под, испразне машину за суђе, спаре и сложе чарапе после прања, замијене ролну папира у WC);

- да учествују у одржавању врта, цвијећа и травнатих површина, уклањању опалог лишћа и сл.;
- да помажу родитељима у припремању obroka (огуле кромпир или шаргарепу, направе салату и сл.).

4. РАЗВОЈ ДЈЕТЕТА У РАНОМ ДЈЕТИЊСТВУ – ЗАКОНИТОСТИ И АСПЕКТИ РАЗВОЈА



4.1. Насљеђе и о дилеми шта је важније у развоју: наслеђено или стечено (настало васпитањем)?

Оно што је сасвим јасно о наслеђу јесте генетска структура настала у „чину зачећа“, материјална основа која није у сукобу са идејама о дјеловању на остварење тог датог биолошког потенцијала, већ је, напротив, у значајној конвергенцији са њим, међусобно је снажно прожето и условљено, тако да је то „лажна педагошка дилема“, па ће од разрешења међусобног односа

наслијеђеног и стеченог зависити какав ће се став заузети према васпитању, је ли оно намјерно дјеловање на развојне промјене, или је ишчекивање да се оне догоде саме од себе. Савремена схватања односа између наслеђа и стеченог су више на страни онога да животна дјелатност човјека није само у усвајању онога што нуде природа и околина, нити у извршавању „програма“ који је у њега унијело наслеђе, већ је значајно на страни самоконструкције, очекивања од дјеловања субјеката учења на себе и сопствени развој.⁴ Најновија истраживања у неуропсихологији указују да је рано стимулисање коре великог мозга и можданих анализатора, веома добар почетак раног учења, што је засновано на увећавању броја веза (синапси) међу неуронима у мозгу и ЦНС, те да ће од њиховог броја и квалитета зависити учење, што значи да је материјална основа учења битна (али условљена) претпоставка раног учења. У најновијем Методичком приручнику за примјену НТЦ (скраћеница за „Никола Тесла центар“) програма, др Р. Рајовић се залаже за основну идеју о неопходности дјеловања на неурофизиолошке структуре, тако што би значајан дио „учећих активности током формалног укључивања дјеце у васпитање и образовање био посвећен директном стимулисању прво, тзв. „чулних искустава“, која су у вези са неуролошким потенцијалом, а затим, развијању модела „асоцијативног“, искуственог учења“, тврдећи да постоје неискоришћени потенцијали и моћ људског ума, посебно у раном дјетињству (Р. Рајовић и др., 2012). Суштинска идеја овог програма је у придобијању родитеља и васпитача да удружени „мијењају свијест“ о могућностима раног учења, да боље разумију начине за благовремени почетак раног учења, онда када је то, судећи према законитостима развоја, најповољније. Образлажући зашто су потребне промјене он указује да се у раду са дјецом недовољно користе најновија сазнања из неурофизиологије, те да „од научног открића до његове примјене у свакодневном раду пролазе деценије“ (Р. Рајовић и др. 2012). Истовремено, он упозорава на застарјеле начине учења и подржавања развоја, на занемаривање одговорности одраслих да дјеци омогуће одрастање у складу са њиховим реалним могућностима. Исти аутор говори да је далеко најповољнији период раног учења и дјеловања на неурофизиолошке структуре у ЦНС, у погледу њиховог активирања као наслијеђеног потенцијала, период до седме године. У том периоду синаптогенеза, брзина стварања веза и број остварених веза међу неуронима, неупоредиво је већа него после седме године. То ће увијек зависити од раног стимулисања дјеце у њима примјереним активностима. Стварањем активних веза међу неуронима стварају се и значајно повољније способности за учење, формира се мрежа синапси којом се дјелује да неактивни неурони одумиру, а да активни неурони преузимају улогу буђења,

⁴ Као што је то случај код осталих живих бића. Наиме, „прогресивна линија развитка нервног система при прелазу од животиње ка човјеку састојала се у усавршавању коре мозга као органа образовања нових функционалних система који се формирају у току живота, и истовремено у максималном ослобађању човјечијег мозга од остваривања насљедно утврђених облика понашања“ (Леонтьев, према: Запорожец и Неверович, 1965).

стимулисања на активност, како би дијете могло досегнути своје актуелне биолошке потенцијале.

Крајности, којима се пренаглашава утицај наслеђа, или утицај срединских фактора нису добро дошле и њиховим супростављањем, доводимо педагошке поступке под сумњу: да ли се на развој дјетета гледа као на посљедицу дјеловања *унутрашњих потенцијала*, који су у најужој вези са зрењем и зависе од наслеђа, или *спољашњих⁵ утицаја*, који *представљају учење* у најширем смислу које се одвија под утицајем средине. Ипак, овдје је ријеч о „кумулативној интеракцији“ више фактора који дјелују синергијски и сами по себи не доводе ни до чега. Њихово дјеловање није прости збир, већ синтеза која доводи до промјена у развоју.

У расправи о међудејству фактора у развоју дјетета увијек треба имати у виду тезу Виготског о одлучујућој улози обучавања, о значају подршке средине, чија се специфичност (за разлику, нпр., од процеса историјског развоја људског сазнања) састоји у томе што се остварује у условима сазријевања дјечијег организма. Отуда „процес сазријевања није покретачки узрок развитка у онтогенези људске психе, не појављује се као уобличавајући фактор, који би одређивао формирање начина практичне и сазнајне дјелатности дјетета, али по себи представља важан услов тог развоја и ствара неопходне предуслове да појединац, који се развија, усвоји друштвено искуство које су прикупиле раније генерације“ (према: Запорожец и Неверович, 1965).

4.2. Средина као чинилац развоја

Појавом Виготског, спољашњи или средински утицаји имају веома значајну улогу у формирању личности. У срединска дејства, прије свега, убрајамо социјалну средину, људе са којима и међу којима дијете живи и расте, затим специфичности егзистенцијалних услова, као и друштвени контекст у коме су настали, укључујући културу, владајуће начине мишљења и системе вриједности, као и начине васпитања и образовања, односно подизања дјеце у најширем смислу. Осим друштвене средине⁶, на развој дјетета битно утичу и природна средина у којој дијете живи, климатски услови, биљни и животињски свијет и начини

⁵ Отуда је вјероватно у праву Џ. Хирш (Hirsch) када каже да је проблем „наслијеђено или стечено“, „псеудопитање на које нема одговора“ (према: Brace i Livingstone, 1975)

⁶ Каткад судбоносну снагу дјеловања чинилаца средине потврђују искуствени подаци. „Масовна изложеност деце неисхрањености показала је какво је њено погубно дејство по развој мозга (који у првих пет година остварује 90% свог анатомског развоја), лишавање деце родитељске неге у ратним кризама показало је колико су заштита и ефективна нега неопходни услови за нормални развој, масовне појаве миграције и избеглиштва откривају нам значај културе за развој детета, изложеност социјално–културном хендикепу и депривацији показује колики је значај социјално–културних чинилаца за когнитивни развој итд.“ (Ивић, 1984).

на које ступа с њима у додир. Свакако, то се одражава и на друштвене односе, условљавајући начин живота и рада, расподјелу друштвених добара, итд. Чак и функције које знатније зависе од онога што дијете доноси рођењем и процеса сазријевања не успостављају се независно од срединских фактора, већ повезано с њима, међусобно се условљавајући.

Средина је дакле комплексан појам који подразумева и културни и привредни програм по коме људи функционишу, а сам човјек, лишен инстинката, упућен је на усвајање друштвеног искуства ранијих покољења, које му се нуде васпитањем и образовањем. До његовог психичког развоја, према Виготском и Леонтијеву, долази усвајањем материјалне и духовне културе, створене у процесу друштвено-историјског развоја.

Будући да стицање индивидуалног искуства није процес који се одвија ван срединских услова који од почетка одређују како ће се одвијати психички развој, средина као чинилац битно добија на значају, јер дијете, као што не може „бирати родитеље“, не може бирати ни средину; оно од рођења живи у свијету предмета који су у употреби и доступни његовом искуству. Ово искуство дијете усваја дјелатно, директним контактом и руковањем предметима, из чега произилази да искуство може бити само оно у чему дијете лично и непосредно учествује. Предметна стварност и материјални остаци културе су артефакти којима се посредује у социјализацији, којима је условљен културни развој дјетета, „без обзира хоће ли он кренути линијом овладавања спољашњим средствима културе, као што су говор, писање, аритметика, или по линији унутрашњег усавршавања самих психичких функција, тј. изграђивања вољне пажње, логичког памћења, апстрактног мишљења, формирања појмова, слободе воље, итд.“ (Виготский, 1983).

4.3. Дијете као актер сопственог развоја и унутрашња неравнотежа као покретач развоја

С тим у вези, култура је у оквиру фактора средине, можда пресудна за развој личности, посебно у погледу „културног програма средине“ као специфичног вида дјеловања на развој, и јасно је да ће се битно разликовати приступ активностима са дјецом од услова који владају у средини. Такође, кад разматрамо природу као средину у којој дјеца одрастају, она је све мање природна. Дјеца су све мање корисници природних добара, и више су у посредном односу са природом; све више су подвргнута технолошким изумима нове ере. Између човјека и природе, без посредовања је „веома изграђен, богат и издиференциран људски свет, који за сваког појединца представља примарну средину у којој се обликује његов живот“. (Голубовић, 1973). Поново је ријеч о друштву и култури, насталим преображавањем природе и процеса стваралаштва инспирисаног природом и обликованог маштом стваралаца.

*Педагошки најприхватљивији статус дјетета у активностима учења **јесте улога актера**.* Тај статус је врло често спутаван уз образложења да дјеца нису дорасла таквој улози и да се о њиховим потребама може одлучивати „одозго“. Уважавајући претходне ставове о наслеђу као унутрашњем својству, средини као спољашњем утицају, *најтеже методичко питање је уређивање положаја и начина за укључивање дјетета.* Важно је поменути да *постојање унутрашње неравнотеже као развојне законитости за рано дјетињство*, представља драгоцјен извор мотива и услова за методичко обликовање активности. Дјеца се на природан начин постављају желећи да стално потчине средину себи и својим потребама, што је и те како погодан вид стицања и богаћења искустава, али ће тај однос увелико зависити и од онога што дијете као искуство, слутњу или мотив, већ има у себи. Уравнотежавање међу овим факторима јавља се као покретач саморазвоја и шира биолошка законитост, која се огледа на специфичан начин и у онтогенези људске јединке. Према А. Гезелу (Gesell), ријеч је о начелу ауто-регулативних промјена који се огледа у томе што организам ограничава „осцилације“ карактеристичне за раст, којим се одређује сазријевање. Гезел каже: „Организам који се развија је неминовно у стању нестабилне и промјенљиве равнотеже. Исто је тако неминовно да организам, колико год то може, ограничава и облике и интензитет те неравнотеже“. Тако се развој одређује као процес „формативне нестабилности са прогресивним кретањем ка стабилности“. Он тече спирално и чине га „прогресивни намотаји преко којих структура и функција заједно сазријевају“ (према: Лангер, 1981).

Посебан допринос тумачењу механизма уравнотежавања развоја дао је Пијаже својом чувеном тезом о једном од најважнијих процеса којим дијете успоставља сазнајни видокруг, еквилибрацији. Суштина овог механизма је међудејство ранијег и новог искуства, а не сазријевање, што значи да дијете већ посједује ауторегулативне биолошке системе којима успоставља стање уравнотежености, а што разумијемо као развој. Ниво постигнуте уравнотежености „може се увијек нарушити неком наглом промјеном срединских услова када (а) биолошки или психички дијете уочи да га нешто узнемирава и када (б) дјетету недостају средства (одговарајући физиолошки механизми регулације, сензо-моторне акције или менталне операције), да би савладао насталу промјену. Када се то догоди, ступају у дејство физиолошки, сензо-моторни, односно ментални системи ауторегулације како би успоставили стање веће уравнотежености. То стање се успоставља само када дијете изведе такве акције које активно надокнађују ову наглу промјену, а које затим акционим системом шаљу повратну информацију добијену током ‘акције надокнађивања’. Тада најчешће долази до преображаја акционог система о коме је ријеч. Стварају се, дакле, нови начини дјелања који могу да активно предвиђају и успјешно савлађују будуће промјене истог реда“ (према: Лангер, 1981).

Дијете и његова васпитљивост, укљученост у сопствено мијењање тако постаје један од највећих реалних изазова методике, јер битно утиче на методичке

моделе активности, на **општи однос васпитања и развоја**. Будући да је развој најопштији појам којим се обухватају све прогресивне и континуиране, квантитативне и квалитетивне промјене у структурама и функцијама организма, повезане с растењем (и старењем), односно сазријевањем, али и са утицајима искуства, па и учења (Sluckin, 1971) веома је комплексно питање методичко моделовање активности учења у које се дјеца укључују а да то, истовремено, буде њихов добровољан и слободан избор. До ових промјена долази се у физичким, психичким и социјалним својствима појединца, и он се од неизграђене биолошке јединке претвара у личност са свим људским особинама.

4.4. Основне тезе о аспектима развоја

4.4.1. Физички раст, односно **развој**, подразумијева повећање висине и тежине тијела, мишићне снаге, спретности и брзине, координације покрета, усавршавање чулних органа итд., што доводи и до суштинских промјена и у формирању личности дјетета, због чега на аспекте развоја гледамо цјеловито и холистички, а *физички развој се у теорији узима као окосница укупног развоја*. Овдје је потребно указати само на најбитније ефекте физичког раста и развоја.

Моторне активности су мишићне радње којом се тијело креће у простору. Она подразумијева рефлексне и вољне манипулативне активности екстремитета и тијела. Моторика је одређена нивоом зрелости структура које је чине и нивоом напетости мишића (Бојанин, 1979, 13). Значајни периоди развоја моторике у раном узрасту су *рефлексни, сензомоторни и психомоторни*. Постоје докази да физички развој почиње у пренаталној доби првим покретом фетуса у мајчиној утроби што је први знак његовог живота, најаву присуства човјека у свијету, чијим условима ће се прилагођавати, али које ће и мијењати према својим потребама и могућностима. Када беба положена на стомак подигне главу неколико недјеља после рођења, то ће бити њена прва пobjеда Земљине теже. Од рефлексних покрета, којима она располаже приликом доласка на свијет који ће ишчезавати упоредо са сазријевањем одговарајућих центара у мозгу, постепено ће се одвојити вољно усмјерене радње, помоћу којих ће беба моћи не само да реагује, већ и да уђе у праву интеракцију са средином која је окружује. Умјесто насумичних, глобалних покрета цијелог тијела јавиће се све прецизнији, ефикаснији и економичнији специјализовани покрети који ангажују само поједине групе мишића или мишиће, а развиће се и координација међу покретима, као и између покрета и чула.

Уочено је да се први покрети фетуса јављају као рефлексни одговор већ у дванаестој недјељи феталног живота, а рефлексне активности преовлађују и послје рођења дјетета. Вољни покрети са одређеним циљем јављају се у петом или шестом мјесецу живота. Они више нису само одраз рефлексних радњи, већ постају цјелисходни и израз су жеље да се промијени положај тијела у простору,

што изазива и промјену надражаја које примају чула. На тај начин се повећавају количина и квалитет чулних информација, што дјелује на даљи развој и буђење највиших зона коре великог мозга. Ово је *сензомоторни период* и он траје током цијеле прве и до средине друге године живота дјетета. Покрети дјетета постају слободнији, а манипулација предметима омогућује му да добије прве информације о њиховим својствима.

Постизање контроле над сопственим мишићним апаратом и успјешно савладавање силе теже спадају у најзначајнија постигнућа дјетета у раном узрасту, пресудна не само за тјелесни већ и за општи развој његове личности. Управо због сужене могућности кретања (уз недостатак инстинката) новорођено дијете је беспомоћно у поређењу са тек рођеном животињом, а један од најважнијих, егзистенцијалних домета дјетињства јесте освајање ове функције, без које тешко може да опстане и успјешно се укључи у друштвену заједницу. Развој и усавршавање, а у одређеном добу одржавање нивоа способности кретања, представља процес који траје читавог живота. Скоро сва интеракција са средином која окружује дијете на разним развојним ступњевима одвија се кроз покрет, који је у том смислу и главна полуга његовог општег развоја. Да би успоставило однос свога тијела и Земљине теже, дијете треба да овлада стабилним држањем; да би се кретало кроз простор, потребна му је локомоторна способност, а да би дошло у активан однос с предметима, треба да развија манипулацију, оспособи се за дохватање и сврсисходно руковање предметима (Gallahue и др., 1975). Наведене операције су саставни део сензомоторне радње, на чији је пресудан значај за развој људског бића, како и филогенези, тако и у онтогенези, указао А. Валон (Wallon, 1959). По његовом мишљењу сензомоторна радња је најпогодније и најефикасније средство којим човјек располаже у процесу прилагођавања средини и дјеловања на њу.

Способност за обављање самосталних покрета развија се сљедећим редосљедом: контрола положаја главе – у трећем мјесецу живота, када дијете диже главу уназад и на горе (тада се јавља и прва цервикална кривина). У шестом мјесецу дијете сједи и држи главу право (јавља се лумбална кривина). Са пет мјесеци одупире се прстима о подлогу ако га ставимо у усправан положај. Са девет – десет мјесеци стоји сигурно уз подршку, а са једанаест – дванаест мјесеци балансира неколико секунди и без придржавања рукама. Са једанаест мјесеци дјеца ходају ако их придржавамо за обје руке, са дванаест мјесеци ходају ако их придржавамо за једну руку, а са тринаест мјесеци чине прве самосталне кораке уз подигнуте руке због одржавања равнотеже. У другој половини друге године живота дијете хода наизмјенично покрећући руке и ноге. Са осамнаест мјесеци већина дјеце се пење уз степенице – једну по једну, док се са двадесет мјесеци на исти начин спушта низ степенице. Почетком треће године дијете трчи сигурно и све мање пада. Од треће године пење се уз степенице корак по корак, док се у четвртој години на исти начин спушта низ степенице.

Ријетко у којем од аспеката свога развоја дијете напредује тако много и тако брзо као у моторици. Оно за релативно кратко вријеме прелази од фазе у којој потпуно зависи од других до фазе у којој је скоро сасвим независно од њих у том погледу (Hurlock, 1970, 143). Његова моторика већ око треће године достиже знатан степен развоја и дијете је покретљиво, сразмјерно спретно и гипко. Међутим, општи степен спретности његовог тијела и руку још увијек је низак. Значајну новину на том узрасту представља почетак усвајања новог вида покрета – дјеловање на предмет оруђем. То захтијева функционисање руке на нов начин прилагођен оруђу, који се најбоље савлађује путем учења по моделу и захваљујући практичној дјелатности коју дијете обавља. Примјетан је даљи развој локомоције, па дјеца овладавају и скоковима. Међутим, за покрете дјетета још увек је карактеристично одсуство прецизности и умијења да се савлада отпор, што ће усвојити касније – преласком на учење и радне активности.

Током развоја нагло се повећава број покрета које дијете изводи, и они постају прецизнији, све више координирани и боље прилагођени спољној средини, прелазећи пут од рефлексног подизања главе, сједења, пузања, усправног стајања до ходања, које карактерише све веће учешће дјечије воље, односно покрети постају хотимични.

Моторни развој, односно способност контроле сопственог тијела, значајан је за дијете из више разлога. Прије свега, моторне активности су дјетету извор забаве и саставни дио многих његових игара. У овим активностима дијете стиче и изражава своју независност која ствара код њега самопоуздање и чини га срећним. Развијена моторика је битан услов дјететовог успјешног прилагођавања активностима које се организују у вртићу и касније у школи, а у којима се придаје велика важност цртању, сликању, коришћењу једноставног алата, писању и др., што захтијева одређен степен моторне успјешности. Будући да дијете већину својих социјалних контаката остварује кроз игру, која најчешће садржи моторне активности, углед који стиче у колективу такође је непосредно условљен његовом физичком спретношћу. Коначно, појам који дијете стиче о себи зависи од реакција вршњака на способности испољене пред њима, а оне су најчешће моторне природе (Hurlock, 1970).

Од прве до седме године живота игра је основни начин на који се компоненте моторног развоја могу развијати до оптималних граница. У одређеним периодима развоја дјетета игра има и одлучујући значај за моторни развој, јер иако је он у великој мјери генетски одређен, ипак је уско повезан са развојем свих функционалних система и психичког живота.

Игра остаје водећа активност и током треће године живота дјетета, а то је период *психомоторних активности*. Кроз игру дијете задовољава своју потребу за кретањем, тако да се развој локомоторних покрета наставља. Ходање и трчање

млађе предшколске дјеце су, због слабости антрополошких димензија (коштано-мишићног и зглобног система), несавршени. Дужина корака није константна, развој удружених покрета руку тек почиње, покрети још увек нису праволинијски, а при трчању нема спринта. Са развојем централног нервног система ходање и трчање постају природнији, дјеца су у стању да савладају одређене препреке (заоблазе предмете, пењу се, силазе), тако да се на крају предшколског периода повећавају сви квантитативни и квалитативни показатељи локомоције. Код 93 до 94% дјеце на узрасту 6-7 година запажају се удружени покрети у току ходања и трчања, трчање је праволинијско и ритмично, „галопирање“ се испољава код 84% дјеце, повећава се брзина трчања и дужина корака (Запорожец и Эльконин, 1962).

На овом узрасту дјеца први пут овладавају и другим облицима кретања: скоковима у вис и у даљ, повезујући залет са одразом, летом и лаганим доскоком; бацањем предмета на циљ; бацањем и хватањем лопте; практичним вјештинама – вожном трицикла, бицикла, котураљки, клизаљки, укључујући и усвојене елементе спортских игара. У периоду пред полазак у школу дјеца науче многе вјежбе за општи развој разних група мишића, како крупних, тако и ситних, за прецизност, изражајност покрета и усклађеност са ритмом, темпом и врстом музике. Овдје се већ говори о сложенем виду моторике, односно о вољној и свјесној моторној активности која подразумева прво стварање плана, замисли радње, а затим се она одвија под пуном контролом свијести. Овако сложене активности најстарије предшколско дијете не може да савлада само кроз игру, што је карактеристично за рано дјетињство, па се моторне вјештине развијају и усавршавају као самостални циљеви кроз специфичне форме рада систематским вјежбањем и учењем у предшколским установама.

Моторне вјештине развијају се код дјеце током цијелог предшколског дјетињства упоредо са развојем структуре као функције и мишића као њеног извршиоца. Формирање и функционисање моторних активности одвија се од једноставних покрета у функционалним играма, преко покретних играликих вјежби, тематских покретних игара, такмичарских покретних игара, све до посебне врсте покретних игара какву представљају спортске игре. На њих се утиче на разне начине – почев од очигледног показивања до усмених упутстава, а покрети се систематски уче и увјежбавају. Тако је могуће говорити о даљем развоју и усавршавању свих поменутих компоненти физичке способности, узимајући у обзир поступке и активности које се примјењују на различитим нивоима и за различите потребе.

4.4.2. Фактори физичког развоја

Сви процеси које обухвата физички развој и развој моторичких способности условљени су низом различитих фактора: унутрашњих и спољашњих, као и активностима дјетета. Од *унутрашњих фактора* који утичу на развој покрета (и, уопште, на раст и развој) нарочито је важан неуровегетативни систем у

коме хипоталамус регулише лучење хормона раста у хипофизи, као и све ендокрине жлијезде од којих зависи правилно функционисање и развој органа и тјелесних структура. *Унутрашњи фактори* су они који се наслеђују, а носе такође и обиљежја тјелесног типа, пола и расе појединца. Они представљају биолошку основу од које зависи цјелокупан развој дјетета, али га не могу обезбиједити без утицаја спољашњих фактора. У *спољашње* факторе убрајају се социоекономски, географско-климатски услови, утицај физичких активности, хигијенско-дијететски поступци, стимулативна средства, као и превентивни, куративни или корективни и компензаторски утицај васпитања. Свакако, снагу и смјер дјеловања ових утицаја одређују и карактеристике личности самог дјетета, његове тежње и потребе које се испољавају или стичу, уобличавају и развијају.

4.4.3. Значај и циљеви физичког развоја

Са све већим разликама у материјалном и друштвеном погледу између „природног“ амбијента и урбане средине у којој живи данашњи човјек, повећава се значај добро организованих и свакодневно примјењиваних поступака у физичком васпитању. Урбана средина, с једне стране, намеће мноштво ограничења (посебно великих за дјецу), а, с друге стране, удобностима које пружа, смањује потребу за кретањем и отпорност организма. Осим тога, утицај природних фактора (ваздуха, воде и Сунца) по правилу је мањи у таквој средини због њене загађености и ометајућих фактора. Због тога је потребно дјецу у посебно осјетљивом периоду њиховог живота колико је могуће заштитити од неповољних утицаја и обезбиједити им повољне услове за нормалан физички раст и развој и унапређивање тјелесног и менталног здравља.

Очекује се да ће се кретањем дјеловати на општи развој дјеце, нарочито у четири главне области. Прије свега, упоредо с развојем *нервног система* повећава се и *интелигенција*, а с њом је повезано и *емоционално понашање* дјетета и *социјализација*. Раст мишића изазива промјене у моторном капацитету и јачини, што непосредно утиче на активности којима се дијете бави, за шта су најбољи примјер игра на разним узрастима. Промјене у раду *ендокриних жлијезда* изазивају промјене у општој физичкој структури дјетета (висини, тежини, тјелесним пропорцијама и општој физичкој појави) које се, такође, одражавају на понашање. Коначно, *физички статус* дјетета битно одређује и његово понашање у социјалној групи (на примјер, мало дијете се може осјећати инфериорно и сл.) (Hurlock, 1970).

4.4.4. Специфичне методе и средства

За овладавање моториком и постизање моторне спретности потребно је специфично искуство које дијете стиче у односу с предметним свијетом, у чијем му је успостављању неопходна помоћ других људи. Препуштено себи оно не

би могло да сазна намјену предмета нити да усвоји одговарајући начин њихове употребе. Моторна спретност која би се стицала само у додиру са стварима, путем покушаја и грешака, представљала би сувише неекономичан начин учења у погледу утрошка времена и енергије, који би дао и слабије коначне резултате (Hurlock, 1970). Због тога се ради систематског дјеловања на физички развој у дјечијим вртићима организују активности којима треба плански и систематски да се допринесе остваривању свих наведених циљева васпитања.

Активности којима се унапређују физички развој и чула дјеце, те његује њихово здравље и хигијена могле би се разврстати на активности којима она стичу слику о својој тјелесној шеми и тјелесним могућностима, активности вишег интензитета и мање сложености, којима се претежно подстиче развој тјелесних способности, активности веће сложености и мањег интензитета, којима се подстиче развој способности за кретање, координација покрета и спретност, активности којима се подстиче развој фине моторике, превентивно – здравствене активности, као и активности које представљају надградњу претходно поменутих типова активности (разне врсте покретних игара и игара које укључују моторику, перцептивно-моторне, психомоторне и друге активности којима се развија склад покрета, оријентација у простору и овладавање њиме, те уочава положај сопственог тијела у простору, као и покрети појединих дијелова тијела и њихов међусобни однос, тј. стиче се моторно искуство итд.), у којима се тјелесне активности прожимају са свим другим врстама активности.

У предшколском узрасту једна од основних метода усвајања покрета јесте учење по моделу, имитацијом, која се често јавља у току игре улога. Имитација постаје све успјешнија захваљујући усавршавању посматрачке способности и прецизној визуелно-моторној координацији дјетета. Док млађа предшколска дјеца механички подражавају покрете васпитача, директно подражавање опада с узрастом и бива замијењено уопштеном имитацијом којом се од узора преузима само општа шема и испољава већа самосталност у њеној примјени.

4.4.5. Социјално-емоционални развој, као аспект општег развоја, за методiku је од значаја јер се односи на промјене у друштвеном понашању, укључивању дјетета у заједницу и успостављању многобројних односа и размјена са одраслима и дјецом из своје околине, односно у изграђивању оних црта личности које омогућавају успјешан живот у друштву. Да би се дијете развило у људску јединку и успјешно укључило у друштвену заједницу, потребни су, прије свега, одговарајући услови и подстицаји, захваљујући којима ће се богате диспозиције које носи у себи развити у способности.

Савремене биолошке науке, нарочито неурологија, показале су да нервно ткиво, карактеристично за људску врсту, не може у потпуности да се развије без спољашњих подстицаја који омогућују да се људске функције покрену, обогате

и усаврше. То значи да развој дјетета у почетку зависи од његовог биолошког и неуролошког стања приликом рођења, али да касније постаје одлучујуће дјеловање средине. Свакако, овим се не жели рећи да се утицајем средине може све постићи или покварити, већ да се рођењем отвара читава лепеза могућности чија ће већа или мања искоришћеност зависити од услова и подстицаја из средине у којој дијете одраста, прије свега из друштвене средине. Ови утицаји могу бити физички, хемијски, социјални итд. (Mialaret, 1975), а њихов организован облик, којим се систематски постижу одређени циљеви у развоју и учењу, назива се васпитање и образовање. Међутим, за методiku предшколског васпитања и образовања је од највеће важности да поступци у смислу утицаја на развој дјетета могу бити разноврсни: осим што могу да га подржавају и унапређују, они га могу и занемаривати или, чак, ометати, у зависности од тога какви су, ко их врши, са каквим намјерама, којим методама и, што је можда најважније, са каквим познавањем потреба и могућности дјетета на актуелном степену развоја. То је једна од најважнијих баријера и, у исто вријеме, једна од најпожељнијих компетенција у професионалном развоју васпитача.

Због тога је проблематика утицања на развој врло сложена и предмет је многих полемика. Највећа од њих посвећена је контроверзи: Да ли се треба прилагођавати „природном развоју“ или се развој може подвргавати организованим утицајима, „чекати“ на развојне промјене, или изазивати их, дати предности „природном“ развоју, или „вјештачки“ утицати на њега?

Рјешење наведене противрјечности зависи од тога како се схвата човјек, као и од смисла који се придаје појму „природно“. Еволуција човјекове врсте није више, као у животиња, условљена само биолошким већ много више културним, односно друштвено – историјским чиниоцима, тако да се ни његов развој као јединке не може одвијати спонтано, односно „природно“ као код других живих облика. Као што истиче М. Доналдсон (Donaldson), „процес кретања преко граница људског смисла неприродан је у том смислу што се не дешава спонтано. Сама могућност овог кретања, која је производ дугих етапа културе, у животу појединог детета се не остварује уколико сва средства и богатства културе нису удружена у постојаном напору усмереном ка том циљу“. Ипак, поменуто кретање не мора да буде неприродно ако се схвати као „неговање латентне способности“, што значи да се из њега искључује „строга или угњетачка дисциплина, слепи дрил или умртвљујућа поука“ (Donaldson 1982, према: Каменов и Спасојевић, 2008).

Највећи допринос објашњењу односа између васпитања и развоја, као и суштине утицаја на процес развоја, дао је Л. С. Виготски. Прије свега, он у представу о васпитању уноси *„појам о дијалектичком карактеру културног развоја дјетета, о правом прилагођавању дјетета које ураста у, за њега потпуно нову, друштвено-историјску средину, појам о историчности виших облика и функција*

понашања детета" (Выготский, 1983). Учење Виготског мијења и представе о типу развоја: умјесто стереотипног утврђеног развитка природних облика који би подсећао на аутоматско смјењивање облика или једноставно механичко усвајање навика и стицање знања, „урастање“ у културу је живи развојни процес успостављања и развијања. Њега прати сталан сукоб примитивних и културних облика, па је у праву Ш. Билер (Bühler) када за процес дјечијег развоја каже да је „драма“. Према томе, „...појам развоја обавезно у себе укључује не само еволуционе него и револуционарне измјене, кретање назад, празне ходове, кривудање и конфликте“, што је нужно схватити „како би се увидјело да се урастање дјетета у културу јавља као развој у правом смислу те ријечи, мада је то развој другог типа, него интраутерални развој људског плода“ (Выготский, 1983).

У основи социјално-емоционалног развоја је, заправо морални развој, у најширем смислу, јер је функција морала праведно регулисање односа међу људима ради постизања општег добра коме свако треба да тежи усавршавајући сопствени живот и друштвене институције и стварајући љепоту, као и ради добра и среће свих осталих људи. Хуманистичка интерпретација основног појма морала, по И. Канту (Kant), подразумејева однос према човјеку као сврси по себи, чије циљеве треба схватити из његовог угла, али му и помоћи да прихвати ограничења свога понашања која проистичу из циљева других људи. Супротан њему је прагматичан однос који на човјека гледа само као на средство за остваривање туђих циљева.

Према Пијажеовој когнитивној теорији, морална свијест се не формира једноставним усвајањем родитељских принципа. Он сматра да се аутономна моралност гради тек када родитељски притисак попусти, а контакти с вршњацима постану учесталији. То доводи до разумијевања смисла и поријекла моралних норми, као и до њиховог прихватања карактеристичног за аутономну моралност. Међутим, појединац сâм за себе, због своје егоцентричности, није способан да створи моралне норме, за шта му је неопходно поређење себе и других, као и друштвени живот (Piaget, 1969, pp. 796). То значи да Пијажеова теорија когнитивног развоја, као и теорија његовог следбеника Л. Колберга, нису неускладиве с теоријама социјалног учења, већ се њима до извјесне мјере допуњују. Оне не поричу значај социјалних агенсâ, односно улогу родитеља, школе и др., као ни потребу различитих облика учења за формирање моралне свијести. У првој фази развоја, по Колберговом мишљењу, чак и условљавање има значаја, будући да се ова фаза на њега ослања (према: Рот, 1980). Уосталом, низ истраживања указује на повезаност развоја моралних појмова, интелигенције дјетета, његовог социјалног и емоционалног развоја и система вриједности које постоје у његовој културној средини (Hurlock, 1970). Зато приликом покушаја да се схвати морални развој дјетета, као и да се на њега утиче, треба узимати у обзир, поред когнитивних, и теорије социјалног учења без којих није могуће стећи цјеловиту слику о овом развоју.

4.4.6. О социјабилности и потреби за интеракцијом предшколског дјетета

Насупрот предрасудама о асоцијалним својствима и незрелости мале дјеце, новија истраживања су показала да је потреба за људским односима и комуникацијом основна људска потреба која превазилази остале виталне потребе.

Појам „егоцентричног дјетета“, неспособног за интерперсоналну комуникацију, јер није у стању да се стави у положај других људи и с њима усклађује своје гледиште, последњих деценија је критикован, а подаци који су прикупљени њему у прилог - реинтерпретирани. Испитивања показују да поставке о асоцијалној и антисоцијалној дјечи, која немају потребу за друштвом вршњака на узрасту од једне до три године, нису тачне. Резултати ових испитивања свједоче о њиховој склоности за овим друштвом више него за друштвом одраслих (М. Lewis и др., према: Miljak, 1981).

Данас се прихвата стајалиште да су *предшколска дјеца социоцентрична и способна за социјалне односе*, као и да могу имати много користи од интеракције са својим вршњацима (Grief, 1977). Према подацима истраживања, које наводи Е. Херлок, у социјалном развоју дјеце могу се уочити одређени нивои за узраст. Двогодишње дијете се претежно игра само, али је спремно да подражава старију дјецу у начину игре и понашању уопште. Двоипогодишње дијете отима играчке од друге дјеце и одбија да дијели своје играчке с њима, што значи да није спремно за сарадњу. У трећој години запажа се појава тимске игре. Са четири године дијете постаје свјесно мишљења других, а утицај групе у којој се налази одражава се на његово понашање. Према томе, несналажење у групи вршњака постепено бива замијењено дјелимичним прилагођавањем групи, које омогућује дјетету да донекле координира своју игру с другима. Следећу фазу карактеришу успостављени групни односи и уживање дјетета у групном животу. У каснијим периодима то доводи до издвајања групе, њене независности од одраслих, повећања броја чланова групе и фреквенције учешћа у њој.

4.4.7. Функције и карактеристике емоција

Емоције се дефинишу као „стање повећане активности организма које се манифестује у карактеристичном доживљају (пријатности, односно непријатности), у одређеним физиолошким промјенама и карактеристичном спољном понашању (експресији емоција)“ (Рот, 1980). Сматра се да су одговарајуће емоције основа повољног социјалног развоја, односно да нису ништа мање важне од одређених сазнања и практичних искустава која се стичу учествовањем у друштвеној заједници.

Док се путем интелектуалних процеса стичу сазнања о околној стварности, захваљујући емоцијама она се доживљавају. Оно што се сазнаје о појавама,

другим људима или самоме себи, обично је праћено доживљајем њихове вриједности и субјективног значаја (Рот, 1971).

Занемаривање овог доживљаја може да буде веома опасно, нарочито у савременом свијету у коме као да се повећава отуђеност међу људима упркос чињеници да их све више живи сабијено на малом простору и да су технички услови за саобраћај и комуникацију знатно повећани. „Специјализација и метеорско повећање постојећег знања, као и пролиферација медија, људе је интелектуално међусобно раздвојила. Наше заједништво почива у нашим емоционалним реакцијама...” (Elkind, 1978).

Доживљај о коме је ријеч представља мотив за веома различите емоционалне реакције. Неке од њих, као што су, на примјер, страх или гњев, имају свој еквивалент у животињском свијету, док су друге специфично људске, јер су повезане с карактеристикама човјека као друштвеног бића. У том смислу се говори о моралним, естетским и интелектуалним емоцијама. Морална осјећања се превасходно односе на етичке ставове и регулишу односе с другим људима и самим собом, естетска су везана за доживљај лијепог, узвишеног, складног и сл. у природи, друштву и, посебно, у умјетничким дјелима, а интелектуалним се задовољава радозналост. *Са емоцијама је органски повезано, такорећи сливено, а најчешће и њима покренуто мишљење предшколске дјеце.* Истовремено, саме емоције изазване су непосредном ситуацијом која дјелује на дијете у актуелном тренутку. Оно не доживљава емоције само као сопствени процес и стање, већ и као својство оних објеката и ситуација који су их изазвали. Због тога је његово понашање везано за ситуацију, односно непосредно зависи од емоција које она изазива. Емоције имају посебно значајну улогу у комуникацији међу људима, неопходној за снажање у свакодневном животу.

Људи лишени емоција суочили би се с опасношћу од узајамног неразумијевања и потпуне немогућности да међу собом успоставе праве људске односе. „Свијет таквих људи био би свијет бездушних робота, лишених читаве геме човјечијих преживљавања и неспособних да схвате ни посљедице свега што потиче из спољашњег свијета ни значење својих сопствених поступака за људе око себе. Страшна и мрачна слика! Срећом, не само што људске емоције постоје као закономјерне природне појаве већ се чак испољавају уочљиви знаци напретка” (П. К. Анохин, према: Ољшанникова, 1983).

Осим посебне улоге у међуљудском општењу, емоције су значајне и за морални развој дјеце, јер само познавање моралних норми није довољан услов да би их се дијете и придржавало. Оно што дијете зна о моралу треба да буде и доживљено како би постало саставни дио његове личности, прешло у његов систем вриједности, у ставове и убјеђења, а тако постало и мотив за поједине поступке и понашање у цјелини. Међуљудски односи имају и свој естетски аспект

и представљају најчешћу тему сваке гране умјетности, што повезује морална и интелектуална осјећања с естетским.

4.4.8. Развој емоција

Према резултатима до којих је дошла К. Бриџис (Bridges) систематским посматрањем емоционалних промјена на појединим узрастима, код беба се одмах после рођења запажа само једна емоција – недиференцирано *узбуђење*, из које се развијају друге емоције захваљујући процесима сазријевања и условљавања. Крајем првог мјесеца издваја се негативна емоционална реакција – *узнемиреност*, а крајем другог мјесеца, позитивна – *задовољство*. Из ове двије емоције на узрасту од три до шест мјесеци, постепено се издвајају *гњев*, *гађење* и *страх* (из узнемирености), а од деветог до дванаестог мјесеца *одушевљење* и *наклоност* (из задовољства). Око 15. мјесеца из негативне емоционалне реакције израста *љубомора*, а око 21. мјесеца из позитивне – *радост*. Од друге до пете године живота јављају се и *стид*, *стрепња*, *завист*, *разочарење* и *нада*. Према испитивањима других аутора вријеме појаве појединих емоција се донекле разликује, међутим, редосљед који је Бриџисова установила углавном је потврђен (према: Смиљанић, 1975, Рот, 1971).

Развој емоција састоји се у њиховој постепеној диференцијацији, квалитативном богаћењу осјећајног репертоара. Упоредо с тим мијења се и садржај емоција, који постаје разноврснији и шири се на већи број објеката. Док су, као што смо видјели, емоције бебе врло примитивне и своде се на општа осјећања задовољства или незадовољства, која се односе на задовољавање органских потреба, с узрастом се њихове нијансе умножавају. Оне се везују за многе појаве које дијете запажа ширењем свог видокруга, за збивања и ситуације у непосредној и широкој околини, за узајамне односе с другим људима, сопствене поступке, мисли и доживљаје, разна умјетничка дјела и др. Нарочито су богате и разноврсне емоције које се испољавају према другим људима. То су симпатија, саучешће и њежност, исто као и љубомора, гњев, страх и сл. (Ољшанникова, 1983, 18).

Интензитет којим се дијете развија у предшколском узрасту чини га осјетљивим, лако рањивим и, изнад свега, емотивним бићем које не влада потпуно својим импулсима. Може да га узбуди привлачна игра исто као и препирка с друговима, или доживљај јунака омиљене ТВ серије, што се огледа у његовим реакцијама, мимици и општем расположењу. Оно се лако идентификује с другим људима и спремно је да дијели жалост и бол исто као и радосне тренутке у колективу. Веома је сугестибилно, тако да на његово емоционално стање битно утиче начин на који му се обраћају, нарочито одрасли, а потом и вршњаци.

То свједочи о емоционалности, као битној карактеристици дјетета раног узраста, о чему је већ било ријечи. Оно се више влада „према срцу, него према

уму", односно, неконтролисане емоције су главни покретач и усмјеривач његових поступака. Тек на крају предшколског узраста, када се дијете ослободи непосредне зависности од ситуација и емоција изазваних њима и када открије свој унутрашњи свијет који има сопствену логику и законе, емоције престају да буду главна одредница његовог понашања. Тада долази и до трансформације емоција, које постају више контролисане интелектом, независније од актуелне ситуације, интимније, али и објективније, те тако боље изражавају лични однос дјетета према предмету или појави на које се односе. Емоције, уствари, постају култивисаније, оплеменењене социокултурним вриједностима и нормама, везане за моралне и естетске доживљаје, али и мање непосредне и аутентичне. Осим тога, ове емоције имају трајнији карактер него раније. У сваком случају, њихово јављање свједочи о појави вољног понашања које није везано за непосредну ситуацију, као и о дубоким промјенама у личности дјетета, које представљају и прелаз на нови развојни период (Венгер и Кравцов, 1988).

Интегративне емоције подразумевају, прије свега, позитивна очекивања и однос у погледу своје друштвене и физичке средине и самога себе, склад с њоме и отвореност за сусрете и искуства, повјерење у сопствене снаге и оптимизам чак и када се наиђе на тешкоће. Дјеца чије је расположење прожето претежно овим емоцијама су активна, ведрa и добро расположена. Код њих негативне емоције не трају дуго и ишчезавају без посљедица. Она су изразито спремна за социјалне контакте, имају доста другова, лако налазе нове и не осјећају се непријатно у присуству непознатих особа. Ова дјеца имају позитивну слику о себи, коју не нарушавају повремени неуспјеси.

Позитивне емоције, као што су њежност, љубав и наклоност, не могу се усађивати дјечи као облици понашања, већ се могу само отклањати препреке њиховом слободном изражавању и развоју, и култивисати начини њиховог испољавања. Истовремено треба разликовати емоције које су по својој суштини позитивне од оних које су то само по начину испољавања. Позитивне емоције су увијек ослобађајуће, повезане са највишим етичким вриједностима и не садрже примјесе страха, фрустрације неуротичних идеја. На примјер, претјерано везивање поједине дјеце за одрасле изазвано страхом од губитка њихове наклоности и заштите, иако може да се испољи безусловном потчињеношћу, оданошћу, пољупцима и сл., не може се сматрати позитивном емоцијом. Многи родитељи, а понекад и васпитачи, губе ову чињеницу из вида.

Способност контролисања сопствених емоција не састоји се само у регулисању начина њиховог испољавања већ и у њиховом разумијевању, схватању њихових узрока и способности предвиђања ситуација у којима се оне јављају, што је важно да би се појединац на њих припремио, или их избјегавао. У вези с тим, бурне емоционалне реакције постају рјеђе и усмјереније, а понашање дјеце више одређено сопственом вољом и стабилније.

Док је испољавање емоција донекле под контролом воље, њихово доживљавање није последица одлуке, нити се може директно увјежбавати. Култивисање емоционалне сфере је зато више усмјерено на изазивање одговарајућег расположења, позитивних ставова личности, хуманих тежњи, естетских доживљаја или радости сазнања, него на начине њиховог спољашњег изражавања. Шире гледано, говори се о његовању *емоционалне културе*, која би обухватила сљедеће елементе:

- „(а) спремност да се емоционално реагује на широк круг појава у друштвеном животу, у умјетности, на појаве стваралаштва, на свијет моралних вриједности;
- (б) развијену способност да схвате, поштују и цијене осјећања других људи и буде пажљив према њима;
- (в) развијену способност саосјећања с емоцијама других људи и с доживљајима јунака из књижевности и умјетности;
- (г) умијење да се сопствена преживљавања дијеле с блиским људима;
- (д) осјећање одговорности за своја преживљавања пред собом и људима око себе“ (Jacobson, 1976).

Приликом васпитавања емоција код дјетета је *најважније развити осјетљивост на људе и збивања у својој околини*, нарочито на оне појаве које имају етички и естетски карактер. При том је битно да начин њиховог доживљавања и реаговања на њих сачува аутентичност, осјећање за мјеру и укус, и да не тежи првенствено спољашњим ефектима, као што су пренемагање, сентиментални изливи и преосјетљивост.

4.4.9. Интелектуални развој

Најшире схваћено, развој обухвата учење, образовање и све поступке који доприносе интелектуалном развоју, *стицању искуства и његовом уобличавању у сазнања*, која служе формирању личности. Оно је аспект развоја личности који са осталим аспектима чине јединствену основу васпитно-образног процеса којим се подстичу и усмјеравају све врсте дјечијих сазнајних активности којима се стиче, усавршава, уобличава и проширује искуство дјече и преносе одабрана сазнања која је човјечанство током свога развоја прикупило и структурирало у областима науке, технике, рада, производње, умјетности и друштвених односа.

Образовањем се задовољава основна дјечија потреба за интеракцију и успјешно укључивање у властиту средину, што је условљено изграђивањем, увјежбавањем и унапређивањем одговарајућих вјештина, социјалних способности потребних за сналажење и дјеловање у њој, физичких, сазнајних, афективних и др. образовање је, као организована сазнајна активност, најуже повезано са процесима учења и поучавања, односно стицања знања. Зависно од тога да ли се знање доживљава само као скуп информација које треба

квантитативно умножити или је пажња усмјерена на квалитет тих информација, степен обраде, уопштености и систематизованости - може се говорити о једном класичном или савременом приступу образовању. При томе се класични приступ зауставља на прикупљању информација и формирању асоцијација међу њима, иако се на тај начин нужно не унапређују интелектуалне функције. Данас се сматра да то није довољно, већ да је у образовању потребно ићи и даље, при чему се наглашавају све врсте продуката интелектуалне активности (посебно трансформације и импликације познатих и откривених чињеница) и све врсте операција, укључујући дивергентну продукцију, што учење треба да учини плодним у најширем смислу (Guilford, 1968)⁷.

У складу с овим поставкама, образовање се дефинише као „пружање средстава уз помоћ којих дијете може, прво на једноставнији а затим на све сложенији начин, да сређује искуство, расуђује о њему и на боље организованој основи прибавља ново искуство“ (Марјановић, 1971). Према томе, у процесу образовања наглашава се значај интелектуалне активности онога ко учи, унапређивање сазнајних способности и постепено осамостаљивање, односно улога самообразовања. Да би се то постигло, потребно је да се дијете ослобађа везаности за непосредно дато, да се начини представљања стварности преносе на унутрашњи план, односно да се моторна и функционална активност трансформишу у симболичку. Да би понашањем дјетета овладао смисао а не ситуација, оно „мора да стекне способност да се оријентише према релативно непромјенљивим димензијама промјенљиве околине. Зато образовање треба да води дијете тако да иза тока појавности досегне до постојаних сила, закона и начела“ (Марјановић, 1971).

4.4.10. Специфичности учења дјеце раних узраста

Будући да се не памти, рано искуство (нарочито превербално) дуго је сматрано за релативно неважно јер се вјеровало да не може имати никаквог утицаја на понашање одраслог (McV. Hunt, 1966). Отуда се истиче да је утврђивање чињеница о огромном значају раног дјетињства за интелектуални, социјални и емоционални развој човјека једно од најреволуционарнијих открића нашег времена. Међу њима се посебно издвајају подаци до којих је дошла савремена развојна психологија о томе да је рано дјетињство један од пресудних периода у когнитивном развоју. Они су супротни, донедавно уобичајеном, потцјењивању когнитивних могућности предшколског дјетињства као периода у коме нема

⁷ Гилфорд критикује С-Р теорију учења и пореди ученика са компјутером, „који користи информацију за стварање нове информације на конвергентан или дивергентан начин мишљења, и који сам себе програмира. Таква концепција ученика доводи до појма учења као откривања информације, а не само формирања асоцијација, посебно асоцијација у облику веза стимулус-реакција... Идеја да је у образовању најважније вјежбање мишљења или вјежбање интелекта, била је прилично непопуларна док је прихватана поменута психолошка доктрина. У теорији је нагласак био на учењу специфичних навика и вјештина“ (1968).

„правог учења“ и чије су карактеристике описиване из аспеката онога што дијете још није постигло. Данас се на предшколско дијете више не гледа као на школско дијете у минијатури и одбацују се заблуде на којима је почивала традиционална настава, под чијим утицајем је био и рад у дјечијим вртићима. Једна од ових заблуда је вјеровање да дјеца уче полазећи од конкретних објеката (напредујући од конкретног ка апстрактном), чија је основа психолошка теорија одраза.

Каменов то коментарише на сљедећи начин: „...не прихвата се теорија према којој се на дјечије мишљење искључиво гледа као на примитивно и сиромашно, тако да му се чак пориче способност да се служи логиком. Експериментима је утврђено да је оно, упркос незрелости, у великој мјери досљедно, продуктивно и способно за дивергентне приступе у рјешавању проблема“ (Каменов, 1999).

Друга заблуда о малим образовним потенцијалима предшколског дјетињства ослања се на „С-Р“ теорију учења, која га је сводила на формирање асоцијације, стављајући нагласак на усвајање специфичних навика и вјештина које, изоловано гледано, није успјешно у предшколском као у старијим узрастима, када је већ створена шира основа за њега. Човјек из предшколског дјетињства изнесе мало знања, вјештина и навика у оном облику у којем их је тада стекао, што може навести на закључак да су ишчезли једноставним процесом заборављања.

Феномен епигенезе интелектуалних функција, подразумева да се искуствено поријекло одређених шема може налазити у претходним активностима, знатно различитим по структури од шема које су вјежбане или које се примјењују у одређеним узрастима (McV. Hunt, 1966) неоправдано је занемарен. На примјер, ликовни израз дјетета можда се више богати ако му се причају маштовите приче него вјежбањем перцепције, или чак увјежбавањем ликовних техника; геометрију вјероватно боље усвајају она дјеца која су имала више прилике да се слободно крећу у простору; успјешније описмењавање у првом разреду је уже повезано с интензивним играњем симболичких игара него непосредним вјежбањем ситних мишића и сл. Зато је потребно код дјетета вјежбати оно што је код њега у одређеном тренутку актуелно, имајући у виду да ће оно што је изазвало његову максималну пажњу, активност и напоре, бити уграђено у опши развој његове личности, без обзира што сврха одређене радње није одмах видљива и очигледно повезана с оним што ће дијете учити и радити у будућности.

Такође, више се не прихвата теорија према којој се на дјечије мишљење искључиво гледа као на примитивно и сиромашно, тако да му се чак пориче способност да се служи логиком. Експериментима је утврђено да је оно, упркос незрелости, у великој мјери досљедно, продуктивно и способно за дивергентне приступе у рјешавању проблема. Потврђено је да су већ предшколска дјеца

способна за читање и писање, усвајање ријечника и говора, ментално спремна за логичко резонување, као и за упознавање почетака егзактних и хуманих наука (K. D. Wann, према: Le Shan, 1967).

Виготски је истакао тезу, потврђену испитивањима, према којој *„зона наредног развитка има непосреднији значај за динамику интелектуалног развитка и успех неголи актуелан ниво њиховог развоја“*. Полазећи од ове тезе, он указује и на појаву да дијете у сарадњи и уз помоћ може да уради више и боље него самостално, свакако, у границама које постављају његова развијеност и интелектуалне способности. Ову могућност, да се интелектуалне могућности подижу на виши ступањ, захваљујући сарадњи, он сматра за *„средишњи чинилац цијеле психологије учења“*, као и полугу развоја значајну за васпитање и образовање јер *„оно што дијете сада умије да ради у сарадњи, сутра ће моћи да уради самостално“* (1977). Импликације наведених ставова су врло значајне за образовање јер из њих произлази да су могућности обучавања условљене зоном наредног развоја дјетета, због чега се у образовању *треба ослонити на оне функције које се тек развијају, а не на оне већ уобличене*. Отуда се *„педагогија мора оријентисати к сутрашњици, а не к јучерашњици дјечијег развоја“* како би се у току обучавања подстакли они развојни процеси који се у том тренутку налазе у зони наредног развоја. *„Учење је добро само онда када претходи развоју“*, односно оно је *„најплодније када се обавља у оквирима извјесног раздобља одређеног зоном најближег развоја“*, што је у складу са теоријом М. Монтесори и других аутора о периодима осјетљивости за посебне врсте учења (Виготски, 1977).

Искуство се одређује као оно чега је појединац свјестан јер га је доживио својим чулима, захваљујући спољашњим утицајима (као њиховој посљедици или реакцији на њих), или сопственим дјеловањем на стварност – експериментисањем, посматрањем процеса и појава, учествовањем у друштвеним односима и откривањем њихових значења, односно законитости које управљању њима. Стицање искуства, као активан облик учења у животној пракси, увијек подразумијева лично учешће и ангажовање, због чега је значајно за развита, односно процес стицања знања и вјештина, као и за развој способности. Од индивидуалног треба разликовати колективно искуство, које се темељи на њему. Њега је човјечанство стекло у току свог развоја и уобличило у систем знања, норми, вјеровања итд.

Иако је дјечија активност једини пут којим се стиче искуство, његово поријекло може бити различито, зависно од тога како и на чему је акција била изведена. Већ је Ж. Ж. Русо разликовао *„сазнање које потиче од ствари од сазнања које потиче од људи“*. У савременој психологији се разликују следеће врсте искустава: **чулна искуства** (до којих се долази употребом свих чула на основу разноврсних дражи из околине), **моторичка искуства** (која представљају утиске о физичком свијету

прикупљене захваљујући кретању кроз њега, дјеловању и манипулативним активностима) и **симболичка искуства** (која настају прерадом и представљањем ових искустава и активним упознавањем симболичког искуства других).

Искуства о којима је ријеч доводе и до различитих врста сазнања. Ж. Пијаже под **физичким сазнањем** подразумева откривање особина ствари, као што су боја, облик, текстура, тежина и сл., које су такве какве јесу и у томе нема никакве логичке нужности. Дијете их испробава и као последицу свога дјеловања⁸ „открива“ ове особине. **Социјално сазнање** односи се првенствено на упознавање друштвених конвенција које се упознају у контакту с људима око себе, разним облицима комуникације и преко њихових реакција на одређене врсте понашања. То сазнање је уско повезано с процесом социјализације и децентравањем, односно са способношћу да се на ствари гледа из туђег угла. Коначно, **логичко сазнање** укључује својства и односе који не припадају стварима, него акцијама субјекта на њима. Оно се дијели на **логичко-математичко сазнање** (које обухвата класификацију, серијацију и нумеричку конструкцију) и **просторно-временско сазнање**. Та сазнања се стварају на основу логичке нужности која не постоји у физичком искуству. На примјер, конзервација се заснива на дедуктивном резонувању и због тога промјене на перцептивном плану (мијењање облика глине пред очима дјетета) не наводе на закључак да се количина промијенила. Овакав вид сазнања се заснива на схватању логике група, које условљава могућност дефинисања појмова и њиховог међусобног односа, за које није довољно физичко, па ни социјално искуство.

„Сређивање искуства је чин прерађивања, мијењања и представљања оног што је доживљено и води ка квалитативним промјенама у развоју сазнајних функција. Смјењивање начина сређивања искуства и прибављања новог је процес у коме се по Вајту (White) усавршавају централни процеси моделовања, а по Ханту представља савлађивање стратегија за употребу информација, што у ствари јесте интелигенција.“ За развој виших менталних процеса потребно је дијете водити од перцептуалног до концептуалног мишљења и помоћи му да „изгради средства репрезентовања и симболизирања искуства, што значи да посједује богат и организован систем шема, операција и појмова који успјешно замјењују

⁸ Када се говори о наведеном концепту и његовој исправности, треба истаћи ограниченост његовог основног полазишта према коме се средина у којој дијете борави састоји од два међусобно неповезана свијета – „свијета ствари“, односно физичких предмета, и „свијета људи“, психичких бића, а његово оспособљавање за та два свијета одвија се у два паралелна, међусобно независна процеса. Д. Б. Ђељковић сматра да тај паралелизам треба превазићи тако што ће се дијете сматрати друштвеном јединком у којој се два одвојена система односа „дијете-ствар“ и „дијете-одрасли“ претварају у јединствен систем. Наиме, ствари се појављују пред дјететом не само као предмети са својим физичким особинама него као „друштвени предмети“ с којима се поступа на друштвено одређене начине. На тај начин се систем „дијете-ствар“ појављује у стварности као систем „дијете-друштвени предмет“ (према: Ољшанникова, 1983).

реалност. Знање не произлази из сировог и неорганизованог искуства, већ је посредовано симболичким системима. Зато је потребно да образовна средина буде засићена подстицајима за симболотворну активност дјетета“ (Марјановић, 1971).

4.4.11. Знање

Док искуство има лични печат (што значи да је више или мање субјективно по поријеклу и карактеру), знање у већој мјери представља објективну свијест о нечем, познавање и разумијевање неке чињенице, збивања, појма, правила, принципа, законитости или стратегије, односно способност њихове примјене.

Јавља се као **посљедица учења, прерађеног и уобличеног личног искуства** или усвајања колективног искуства које је човјечанство прикупило и средило у системе **научног сазнања** (начело: истина - лаж); **утилитарног сазнања** (начело: корисно - штетно); **моралног сазнања** (начело: добро - зло) и **естетског сазнања** (начело: лијепо - ружно). „Ови основни типови сазнања су четири основна оријентира човека према свијету и омогућују му избор и изградњу *вриједности*, тј. избор и изградњу оних предмета, понашања и идеја који ће задовољавати његове постојеће и развијати нове потребе“ (Ђурић, 1976).

4.4.12. Учење као конструисање знања, сређивање и превођење искуства

Процес у коме се стичу искуства и усвајају знања, усмјераван образовањем али зависан и од напора који у њега уложи људска јединка, одређује се као учење. Оно представља „људски чин откривања и присвајања свијета“ којим човјек открива и потврђује сопствену људску суштину која му није дата наслеђем него задата. Учење се ослања на једну особину која је, поред активности и тежње за уношењем адаптивних промјена у своју околину, типично људска - на радозналост, жеђ за сазнањем, која се јавља и када су све остале потребе задовољене и изражава се жељом да се све схвати, опроба, упозна, научи. Будући да је *animal educandum*, дијете „без учења не може развити особине своје врсте па је у том смислу ‘учење неизбежно’ јер проистиче из чврсте везе одраслих и младих која је по својој природи асиметрична“ (Ивић, 1984).

4.4.13. Учење идентификацијом, имитацијом и учењем улога

За разлику од осталих врста учења, посебно искуственог учења „од ствари“ и „логичко-математичког учења“, социјално учење је типично искуствено, умногоме се остварује захваљујући имитирању понашања и на основу реакција које се запазе код других људи. Н. Рот наводи да данас постоје многобројни докази о томе да се социјално понашање великим дијелом стиче и изграђује управо на тај начин. На примјер, играчке често представљају умањене моделе чијом се

употребом учи и како се користи различитим предметима и оруђима. Посебан утицај имају модели понашања које дјеца упознају преко средстава масовних комуникација, који је утицај, по неким мишљењима, већи приликом формирања неких норми него што су то родитељи и школа. Нарочито су предшколска дјеца заинтересована, расположена и способна да уче путем идентификације и подражавања.

Када се говори о усвајању улога, треба скренути пажњу на могуће злоупотребе у процесу васпитања и социјализације уопште. Под одређеним условима, учење улога може да буде извор отуђења, наметање одраслих дјетету одређених функција и облика понашања, без ослањања на оно што представља његове аутентичне потребе, интересовања, мотиве, као и личност у цјелини. Опасност од те врсте злоупотребе јавља се нарочито у нашој цивилизацији, у којој су, као што смо видјели, дјетету додијељене врло скучене улоге, које никако не могу задовољити његове тежње и развојне потребе, што га присиљава да независно од њих, а често и насупрот њима, гради сопствени идентитет⁹. Улога „доброг дјетета“ се често у вртићима дефинише из аспекта васпитача (цијени се послушност, пажљив и лијеп однос према васпитачу, културно-хигијенске навике, уредност и сл.) (Каменов, 1999), а мање из аспекта развоја дјетета, односно дефинисаних циљева васпитања. Ситуација није ништа боља ни у породицама, гдје се дјеци додјељује улога која представља „мјешавину скупог гњаватора, осјетљиве драгоцјености, роба и супер-љубимца“ (Holt, 1974, 22).

Избјегавање таквих посљедица и претварање овог облика учења по моделу у средство еманципације дјечије личности могуће је само ако се њено формирање схвати као сложен процес развоја који укључује: **култивисање**, односно преношење основних културних тековина на дијете, којим се код њега развијају фундаменталне људске способности, којим оно стиче искуства и оспособљава се за учешће у стваралачком процесу развоја културе; **социјализацију** – „процес којим се дијете уводи у правила друштвеног живота и учи да разумије начин живота и понашања свога друштва преко улога и норми са којима се упознаје, истовремено стварајући и сопствена мјерила и критеријуме за понашање, и **индивидуализацију** – као процес помоћу кога се развија унутрашњи систем мотивације и 'оквир оријентације' у складу са персоналним својствима личности“ (Голубовић, 1981). На тај начин се избјегава свођење формирања личности, односно процеса васпитања, на припремање млађих да преузму и успјешно изводе оне улоге које у датом друштву постоје и које се од њих очекују, или на пуко апсорбовање постојеће културе.

⁹ Како каже Маклуан (McLuhan), „... у једној култури која додјељује људима улоге, а не послове – патуљак, наказа, дијете стварају своје властите просторе“ (1971).

4.4.14. Развој говора, комуникативности и стваралаштва

Овако дефинисано подручје Програма је јако широко постављено и њему је дат велики значај, будући да су говор, комуницирање и сви видови стваралаштва скоро неизбјежни. У реализацији програма упозорићемо на нека најбитнија питања:

1. Током припреме за школу од велике важности је пажљиво слушати свако дијете ради утврђивања да ли има одступања у погледу фонетских карактеристика и да ли дијете изговара сваки глас фонетски исправно; каквим рјечником располаже и да ли конструише смислене реченице, да ли има потешкоћа са говорним органима како би дошли до процјене да ли треба укључити дијете у логопедски програм. С друге стране, код напреднијих појединаца, треба пажљиво размотрити „дар говора“ који се препознаје у богатству рјечника и правилној конструкцији говорних цјелина, ријечи и реченице. Говор је подручје које може обогатити рад са дјецом разним активностима, од говорних игара до интерпретације дјела у дјечијој књижевности примјереној узрасту и има неслућену ширину поготово ако се контекстуално повеже са дјечијом игром;

2. У непосредној вези са говором је и најчешћи облик комуницирања и размјена порука, иако се препоручује да се не занемаре други видови и средства комуницирања. Нарочито интересовање може продубити „невербални говор“, „изокренути говор“ који је близак стварању језичке културе, „маштовни говор“ мотивисан бајком, басном или авантуристичком причом, чиме се развија и интересовање за књигу уопште. Знатижеља и маштовни потенцијал дјетета нарочито се унапређује у „играма улога“ поготово ако се дјеца оспособе да сами „граде“, развијају драмску причу, да је испробавају у много различитих варијетета (што је основна карактеристика игре – варирање услова и правила игре). Ако дјеца играју улоге у познатој књижевној творевини, онда је пожељно да они одлучују о увођењу других ликова, мијењању дијелова приче и сл.

3. Неслућене су могућности музичког и плесног стваралаштва, за шта имају све повољне претпоставке. Па ипак треба упозорити на избор садржаја музике, нарочито у погледу избјегавања избора музике тзв. „турбо-фолк“ културе, која у средини може бити популарна, па, судећи по томе, привлачна и за дјецу. Овдје долазимо до раније предочене дефиниције васпитања у погледу намјере или интенције, кад васпитач култивише активности које развијају склоности дјеце ка умјетничкој музици и њеном свестраном коришћењу.

4. Ликовне активности (цртање, сликање и моделовање) представљају непресушан извор развијања креативности и стваралаштва, а у исто вријеме

покрећу васпитаче на креативна рјешења, нарочито када постоје услови прикупљања и коришћења природних материјала у дјечијим активностима. Ријеч је о свим врстама биљака, њихових дијелова, живог свијета, људских дјелатности итд., ради мотивације за откривалачко сазнајне и истраживачке активности, за стваралаштво у општем смислу те ријечи.

Креативност и стваралаштво у активностима непосредно су условљени односом према првим дјечијим покушајима стварања, које треба охрабривати на различите идеје, чувати, његовати и подржавати. Једино је простор стваралаштва истински простор слободе и еманципације човјека, личности дјетета, насупротив отуђењу, деградацији и дехуманизацији. То подразумијева бављење слободним и стваралачким радом дјеце у многобројним приликама, уношењем промјена у своју околину и њено прилагођавање сопственим потребама и својствима. У том процесу се мијењају и сâма дјеца у својој средини.

Креативност је, најшире гледано, иманентна сваком човјеку, па и дјетету, и сасвим је извјесно да омогућује изражавање способности самостваривања у свијету који их окружује, у конструктивном и продуктивном мишљењу и понашању којим мијењају овај свијет а тиме и сами себе. Особине које се при томе испољавају су: **флуентност** (способност стварања идеја, хипотеза, одговора на њих); **флексибилност** (еластичност мишљења - способност брзог и лаког прелажења с једне идеје, једног типа, једне класе мишљења на другу); **оригиналност** (способност да се запази нешто што други нису у стању, да се дође до несвакидашњих, необичних идеја или опажања); **неукалупљеност** (отвореност за нова искуства, идеје, путеве трагања за рјешењима, пријемчивост за непознато); **проницљивост** (способност одвајања онога што је у једном проблему специфично од неспецифичног); **дивергентно мишљење** (прилажење једном проблему из више аспеката, што захтијева широк, разгранат ток мисли) и **интелектуална иницијатива** (продужавање мисаоне дјелатности преко граница које одређује практична потреба).

Према наведеним карактеристикама, с којим се углавном слажу многи аутори, *креативност је тешко разликовати од интелигенције*, иако је јасно да се не може поистовијетити с њом. Отуда постоје покушаји да се стваралачки потенцијал разматра преко интелектуалне активности, која у себи спаја интелектуалне (умне способности) и мотивационе, оне који зависе од личности.

Дјечије стваралаштво, као ни игра, ни у ком случају није анархична активност, лишена сваке врсте правила. Напротив, већ по труду који дјеца улажу, значаја који придају ономе што раде, ставовима које испољавају, очигледно је да њима управљају одређене унутрашње законитости које су строге исто толико колико и произвољне. Њихова карактеристика је да потичу од саме активности, од личности која се њоме бави и управља, чијим су унутрашњим мотивима вођене,

а снажно се опирау спољашњој интервенцији, туђем укусу, шаблонима, који их нарушавају. С друге стране, техничко савршенство, само по себи, није мјерило квалитета нечијег стваралачког израза, нарочито ако је лишено искрености и аутентичности, ако није унутрашње покретнуто, већ је настало имитирањем или конформирањем туђем укусу и захтјевима.

За разлику од превазиђеног схватања да су стваралачке способности привилегија појединаца, који су игром случаја награђени посебним талентом, све више се прихвата стајалиште да је *креативност, као општељудски потенцијал и потреба, присутна у сваком дјетету*, да је његово нормално својство, односно да је дијете које га не испољава на неки начин ометено или угрожено.¹⁰

Предшколско дјетињство је један од најбурнијих периода развојка свих потенцијала, посебно стваралаштва, које има незамјенљиву развојну функцију за цјелокупну личност дјетета. Укупна област физичког сазнања, стицања чулног искуства путем руковања стварима, директно је повезана с разним облицима дјечијег стваралачког изражавања. Гласови које дијете производи су његове прве поруке свијету у који улази, а шаре на листу папира свједочанства о првим покушајима да се у постојеће стање унесу промјене.

5. ДЈЕЧИЈА ИГРА КАО ОСНОВНИ МЕТОДИЧКИ ОКВИР ЗА ИЗБОР САДРЖАЈА И МЕТОДА

5.1. Значај игре и могућности њене примјене у предшколском учењу

С обзиром на своју особину – да доводи дијете у везу са другом дјецом и са најразличитијим врстама материјала, као и да подразумева интензивно коришћење маште и креативно понашање, ***игра има изузетно значајну улогу у развоју*** и учењу дјетета. *Дјеца се играју из задовољства, али игра за њих није забава као за одрасле, већ активност којом задовољавају своје основне потребе, развијају умне и стваралачке способности, уче, јачају здравље и социјализују се.*

Насупрот предрасуди по којој је дјечија игра лако, забавно, бесциљно и бескорисно „губљење времена“, она је највише израз напора малог дјетета да превазиђе раскорак између сопствених могућности и образаца понашања које мора да усвоји, како би се успјешно укључило у друштвену средину и, зато, улаже сву

¹⁰ Исто тако се не прихвата схватање које представља другу крајност: да је могуће унапријед детаљно прописаним и за све истим програмом, корак по корак, формирати у сваком дјетету умјетника који би дјеловао у складу са једним за свагда, утврђеним естетским вриједностима и захтјевима.

своју снагу, памет, вјештину и стрпљење, што се ријетко запажа у неким другим активностима.

У васпитно-образовном погледу, највећа вриједност игара је у томе што су у стању да привуку и одрже дјечију пажњу и концентрацију на предвиђеним садржајима игре, као и да сачува мотивацију за потпуно учествовање у активностима. Међу њима су највредније у васпитно-образовном погледу су оне активности које прерастају у активно конструисање сопственог искуства и интензивну употребу свих дјечијих потенцијала, што доводи до постизања виших развојних нивоа, за које је дијете способно. Игре пружају могућност за унапређење и вјежбање скоро свих способности, од перцептивно-моторних (нпр. координације ока и руке, кретање, спретност и др.) до интелектуалних (нпр. памћење, предвиђање, закључивање, рјешавање проблема и др.), социо-емоционалних (нпр. дјеловање на друштвеност; воља, емпатија, обуздавање агресије и др.), као и на способности комуникације и креативности (у свим видовима и уз коришћење свих медија, свих умјетности).

За разлику од ситуација на које наилази у обичном животу, које најчешће није у стању да потпуно схвати нити да њима загосподари, дијете у игри ствара ситуације које су под његовом контролом, које може у потпуности да разумије и у којима се осјећа сигурно. Пошто може да запажа посљедице својих акција, код њега се развија осјећање да је средина предвидљива и доступна контроли, као и да може да утиче на сопствену будућност. Пошто је ризик за посљедице играчких чина мали, она омогућава експериментисање какво није могуће у обичном животу и у стању је да одржава активност дуже него што је уобичајено. Играчи дјелују предузимљивије, маштовитије и слободније од страха пред могућим посљедицама, него што је то у некој активности која се изводи под било каквим притиском. Пошто је слободан од унутрашњег и спољњег притиска, они могу да комбинују своје акције флексибилније, тако да се ниво њихове активности стално повећава. Према томе, **игра ангажује дијете више него реални живот**; у њој се дијете понаша савршеније него обично, дјелује линијом највећег отпора и превазилази свој, актуелни стадиј развоја. Истовремено, игра остаје животна, конкретна, актуелна дјелатност и онда када су начини задовољавања њеним правилима мисаоне природе и ангажују више когнитивне сфере. Дијете ће, на примјер, са задовољством рјешавати проблеме са лавиринтима, слагалицама, ребусе и друге „главоломке“ које захтијевају изузетне умне напоре, учећи се стрпљењу и развијајући своју досјетљивост, више него у било којој другој активности. У њој се неће јављати дјечији отпор који се, по правилу, запажа у академским видовима поучавања (не према апстрактним садржајима, као што се дуго вјеровало, него начинима и облицима на које су презентовани дјеци). Осим тога, док овакав вид учења ангажује дјецу само интелектуално, у игри се дјелује цјеловито на све аспекте развоја из чега се продукују намјерни утицаји на развој личности.

Због свих описаних својстава, игра се, у предшколском дјетињству, сматра за „водећу активност“ и то не толико због тога што дијете највећи до свог времена проводи играјући се, већ што је она усмјерена на задовољавање актуелних потреба дјетета које се развија. Унутар игре се диференцирају нови видови активности, који ће постати водећа активност и у наредном периоду развоја.

Према једној теоријској поставци, учење у игри пролази кроз три фазе:

1. *игра и сазнајна дјелатност теку упоредо и неодвојиви су;*
2. *игра служи као извор и средство сазнавања,* које почиње да се формира као самосталан процес, одваја се од игре;
3. *игра има само мотивациону улогу,* а сам процес усвајања знања почиње да се осварује све независније од игре (Богуславска, 1972).

Поред когниције, у игри се формирају и други психички процеси. Од ње, као водеће активности, у највећој мјери зависе промјене у потребама, интересовањима и осјећањима појединаца, које се могу запазити у одговарајућим развојном периоду. Све наведене предности дјечије игре потврђују претпоставку да васпитање путем игара представља најпогоднији начин васпитања, посебно у млађем узрасту.

5.2. Основна обиљежја и врсте дјечијих игара

Дјечију игру ћемо препознати, не по њеним садржајима или правилима, која се могу наћи и у неигровним активностима, већ по *општим карактеристикама људске игре опште*, за коју је утврђено да је **добровољна** (играч у њу ступа искључиво својом вољом и поштује правила према сопственој одлуци), **слободна је** (прије свега од тираније хитних потреба, чврсто одређеног циља и пријетњи које долазе из средине, нарочито ризика од неуспјеха), **издвојена** (ограничена просторно и временски) **неизвјесна** (по току и исходу, јер може да истражује, замјењује, обрађује и проналази небројене могућности поступака у садржајима, стварима и збивањима средине), **непродуктивна је** (с обзиром да је процес важнији од продукта, ослобођена тежње да ствара добра и богатства као рад и умјетност), **прописана је** (подвргнута правилима које укидају обичне законе и постојећу рутину у поступању са објектима и ситуацијама, уводећи за тренутак нову, једино важећу законитост) и **фиктивна је** (у односу на стварни живот).

Све дјечије игре су подијељене у четири велике категорије:

- Покретне игре;
- Игре маште или игре улога;
- Игре са готовим правилима или дидактичке игре и
- Конструкторске игре.

5.2.1. Покретне игре

Из саме дефиниције уочљиво је да су то разноврсне игре које се користе у дјеловању на способности кретања. За најранију развојну доб неки теоретичари говоре о **„функционалним играма“** у овој врсти, у којима покрети немају непосредну сврху (као што је сисање нпр. у исхрани бебе), које у себи садрже, поред неконтролисаних, импулсивних покрета и сложеније, повезане покрете.

Покретне игре са слободним кретањем на отвореном, са циљем да се савлада одређена раздаљина (претежно ходање и, према условима кратко трчање истим темпом, водећи рачуна о могућностима дјецe). Најчешће су то активности „обичне шетње“ у природном амбијенту са пратећим активностима посматрања, или „откривања“ природних објеката, како би у себи сачували општа обиљежја игре, у које се укључује и кретање у оквиру кратких „излета у природу“, учење и јачање способности у савлађивању природних препрека, перцептивних способности. Општа обиљежја игре у овом случају обезбјеђује васпитач наговјештавањем свог „плана кретања“ којим се чува нека тајновита, мистична активност, а затим, „изградњом правила“, која одговарају дјеци и њиховим могућностима током кретања, укључујући и активности које су планиране;

Покретне игре са реквизитима, са уређеним „полигоном спретности“, који се највише заснива на разноврсним облицима кретања и њиховој комбинацији. Ове игре су могуће и у затвореним просторима, а препреке које дјеца савладавају могу да буду реалне или симболичне (уже за прескакање, чуњеви за обилажење, лопте или кугле за котрљање, греде за дијелове полигона којима се дјелује на равнотежу, кругови као простори за „ускакање“, рипстоле за пењање, струњаче за „превртање тијелом“, игре бициклом, тротинетом, ролерима итд.);

„Откривалачко-проблемске“ покретне игре, у којима се унапријед одреде правила откривања и поступци којима се „тражи“ или сигнализује „откриће“. Класичан примјер ових игара је једна од најчешће коришћених из нашег наслеђа: „Вија“ или „Гања“ (понегдје се назива и „Шугом“);

Покретне игре са елементима „спорта“, су знатно зрелији вид покретних игара у којима дјеца испољавају већ остварену потпуну контролу над кретањем тијела, са успјешнијом координацијом покрета, што је основни услов да се заправо уведе у правила спортских игара, уче се „спортском понашању“ са нагласком на „фер-плеј“, без обзира на исход такмичења.

Ритмичке покретне игре, спадају у најпопуларније игре, најчешће се користе и обично су блиско повезане са „музичким садржајима“. У њима дјеца усвајају правила ритмике и плеса, стварају своје оригиналне творевине уједињених покрета и музике и спадају у тзв. „звјездане игрице“ у којима већина дјеце истински ужива;

Иако су **покретне игре**, привидно усмјерене само на физички развој, због њихове формалне оријентације на кретање, оне су вјероватно много драгоцјеније у укупном развоју личности, савлађивању социјалних компетенција, развоју позитивне слике о себи и јачању афективног статуса дјеце у њиховој средини. Неспоран је и њихов допринос интелектуалном развоју, па се у цјелини може закључити да покретне игре имају велики значај у цјеловитом програму раног учења.

5.2.2. Игре маште или игре улога

Ове игре се често називају и играма имитације, опонашања и подражавања, иако се у њима, касније, под дејствима маштовног потенцијала, развијају игре илузије, драмске игре, игре фикције, итд. чиме се одређује њихова суштина, довођење маште у дејство, као најдрагоцјенијег потенцијала дјетињства. Сасвим је извјесно да оне остварују драгоцјена дејства на све аспекте развоја и веома су добар примјер универзалности дјечије игре. Облици у којима се јављају су сљедећи:

Опонашање поступака – у најранијој доби познате по идеји дјетета да предмети имају обиљежја живих бића, са замјеном у употреби предмета (умјесто бебе љуља се комад дрвета умотан у марамицу, столица служи за јахање као коњ и сл.). Међутим, ове замјене нису само симболичке, већ развојне и „учеће“;

Симболичка имитација – почиње са подражавањем самог себе у замишљеним ситуацијама (дијете се игра „одласка у кревет“). Затим се пројектују сопствене акције на објекте („храни се“ лутка) итд.;

Симболичка игра улога са сижеом је омиљена код дјеце јер дијете преузима улоге одраслих особа или друге дјеце из свакодневног живота и приказује њихове међусобне односе и понашање (игра „кување ручка“, „одлазак код љекара“, одлазак у госте и сл.);

Драмске игре улога су оне у којима дијете учествује у сложенијим извођењима драматизованог текста неке приче, бајке или позоришног комада, што укључује планирање, подјелу улога, употребу елемената декора и реквизита, а често и присуство публике. Поред игре позоришта у којој су дјеца глумци, она могу давати луткарску представу, представу позоришта сјенки и друге облике дјечје драматизације;

Игре маште или игре улога драгоцјен су потенцијал за „учеће активности“, јер у себи садрже високе мотиве, код сваког дјетета и могу дјеловати на ширење сазнајних интересовања. Ова врста игара у теорији се класификује најчешће према критеријуму избора „теме“ за играње, па се тако јасно издвајају **четири врсте ових игара**:

1. Игре маште на теме из свакодневног живота, у којима дјеца, на основу свог властитог искуства пројектују, приказују и опонашају бројна искуства о људима и догађајима у својој околини. Бројне су животне активности породице у којима њени чланови имају конкретне, улоге коју ће дјеца покушавати да остваре на сличан начин, како се оне одвијају и у реалном животу (како „кувати ручак“, поправљати машину, пословати на фарми, на њиви, на путу, у трговини, у фабрици, на пословном састанку, и низ других могућности), а васпитачима су на располагању да, користећи се игром, обогате предшколско учење.

2. Игре маште на теме професија или занимања људи, које дјеца могу да имају у својим искуствима, како би их, на сличан начин како се оне одвијају у реалном животу, дијете, играјући се, научило о њима све што је најважније, од суштине датог занимања до алата или уређаја који се користе у тим професијама. Типични су „камионџије“ у раном узрасту, јер дјеца су фасцинирана машинама које имају „такву моћ“, што их мотивише, „да свој мали камион претворе у велики“ и да управљају њим. У зрелијој доби, ове игре бриљантно указују одраслима и на „реалну слику о томе како они стварно раде“ (у игри „фризера“ опонаша се скоро све од дјетету познатог „модела“, у игри „школе“ учитељица, у игри „полиција“ полицајац).

3. Игре маште на „херојске и романтичарске“ теме, доступне су дјеци најчешће из „масовних медија“ и дјечије литературе, као што су бајке, басне, филмови итд. или специфичне структуре сложених играчака као што су Лего материјали у којима постоје и „мистична бића“ са реалним људским оријентацијама у понашању. Дјеца брзо упознају ликове и вриједности за које се они залажу, а затим, уживљавајући се у ту улогу покушавају упорно, да што је могуће вјерније прикажу понашање и њихове поступке.

4. Драмске игре, инспирисане су дјечијом књижевношћу, и лако могу да се преуреде у „драмску форму“. У овим играма није ријетко да дјеца сама „граде ликове“ према свом животном искуству, или да им мијењају природу улоге, што је од велике користи за развој. Према намјерама васпитача да дјелује на неку развојну промјену, дјеца се може понудити „хуманије поступање према вуку“, јер, иако спада у предаторе, он је заштићена животињска врста, па се поставља питање да ли се може задржати идеја бајке о Црвенкапи, а да се он на окрутан начин не казни, иако намјерава да почини „велика недјела“.

5.2.3. Игре са готовим правилима (дидактичке игре)

Иако је постојање правила иманентна карактеристика сваке игре (која потиче од чињенице да је прописана активност), могуће је разликовати игре у којима правила настају током процеса играња захваљујући договору играча, почев од

традиционалних игара, са правилима насталим у току развоја игара, као културне баштине човјечанства, које се преносе са једне генерације на другу, до игара са правилима смишљеним да дјелују на развој и учење.

Дидактичке игре представљају један од честих ослонаца учећих активности, којима се може постићи висока концентрација, интерес дјеце за активношћу (осим у посматрачким и рецептивним, које покреће васпитач), практичним животним активностима (које такође често покреће васпитач и у правилу се могу приближити игралицима), радним активностима (које због усмјерености на продукте, по природи не спадају у игре, већ у типичне игралике активности) и, на крају, активностима стварања, представљања и изражавања (које се не одвијају према прописаним правилима). Дидактичке игре су блиско повезане са скоро свим осталим садржајима и активностима раног учења као што су оне у:

Перцептивно моторним активностима – игре са специјално припремљеним играчкама и у околностима које подстичу дјецу на увјежбавање координације крупних мишићних група и финих мишића са чулом вида, као и вјежбе чула (кретање између препрека, низање перли, погађање по мирису, укусу, облику и сл.);

Здравствено-хигијенским активностима – игре у којима се примјењују и систематизују сазнања о здрављу и хигијени, уткана у правила игре, нпр. о чувању зуба од болести, о штетности пушења и других порока за здравље, о правилима здравог живљења, корисним намирницама итд.;

Друштвеним активностима – игре по правилима, која су пробране или подешене за утицање на дјечији развој и учење (или специјално конструисана за ту сврху) која подразумевају размјену, такмичење и сарадњу међу дјецом, као и друге врсте социјалних контаката током јачања социјалних компетенција;

Афективним активностима – игре које омогућавају дјеци да боље упознају и изразе своја осјећања како би овладала њима (игре за „отплашивање“, којима се подстиче размјена емоционалних искустава, указује на лијепе примјере превазилажења непријатних осјећања), као и игре за развој емоционалне осјетљивости, емпатије и емоционалне културе уопште;

Еколошким активностима – игре у којима се као тема јавља заштита човјекове природне средине и средине у којој се живи, указује се на загађиваче и опасност по живот на планети Земљи и начине на које дјеца могу доприносити да се он спасава, одржава и унапређује;

Откривачким активностима – иако у овој врсти активности, с обзиром на њихов експериментални и импровизаторски карактер, нема много правила која би ограничила и усмјерила дјецу, играчака и прибора, експериментални прибори који, да би функционисали, садрже одређена правила за поступање и слично;

Логичко-математичким активностима – које представљају обимну категорију игара са правилима у које спадају нарочито игре којима је у правила уграђено вршење интелектуалних операција, намијењених подстицању менталног развоја;

Практичким активностима – претежно радних активности, у облику игре у којима се систематизују дјечија сазнања о раду људи (нпр. лото и парне слике код којих се повезују алати и занати, производња хране и продавнице у којима се она може куповати, рад људи у разна годишња доба и сл.);

Активностима којима се посебно **унапређују комуникација и стваралаштво** – посвећене разним говорним играма које доприносе правилној артикулацији и распознавању гласова, игре ријечима и римама и игре којим се унапређује говорно стваралаштво.

5.2.4. Конструкторске игре

У овим играма дијете уобличава материјал (за разлику од руковања њиме и коришћења материјала) да би постигло одређени циљ који превазилази само вршење покрета, карактеристично за функционалну игру, како би створило нешто што играч доживљава као резултат свог напора. То може бити сасвим без функције и значења (нпр. мозаик) или са значењем и налик на неки објекат из стварности (нпр. зграда, мост и сл.). Конструкторске игре са узрастом карактерише прелазак са метафоричког на логички начин мишљења. Облици у којима се јављају су сљедећи:

Проналажење неке од смислених комбинација ненамјерним руковањем доступним материјалима, у којима дјеца већ у другој години откривају да као резултат њиховог манипулисања елементима неког материјала могу да настану спојеви који су налик на нешто (нпр. гомилица коцака стављених једна на другу може се назвати „кула“);

Обликовање – дијете открива најпогоднији начин играња одређеним материјалом који зависи од самог материјала, што га доводи и без свјесне намјере до креације која има смисла (нпр. пластелин наводи на прављење лоптица, погачица и „змија“);

Ређање материјала – између треће и четврте године дијете почиње да ређа или ниже на врпцу елементе материјала један до другог, али без досљедног примјењивања само једног критеријума;

Графичко представљање – уобличавање шара које дијете у почетку ствара на папиру не планирајући шта ће од њих настати, „грађење“ нацртаним елементима;

Грађење готовим материјалом и организовање материјала – разликује се грађење од елемената који сами за себе не представљају конкретне објекте (нпр. слободни „лего“ материјал), од организовања фигуралних елемената који представљају одређене ликове (куће, дрвеће, возила, животиње и сл., које такође све више сусрећемо у структурираним Лего материјалима);

Утилитарне конструкције – иако се производи конструкторске игре и на ранијим етапама користе за разне практичне активности, као реквизити за игре маште или игре са готовим правилима и др., утилитарне конструкције у *први план стављају употребљивост онога што се направи* (то су обично играчке од готових дијелова и са уграђивањем неког механизма, израда једноставних алатки, справе које користе снагу воде или вјетра за покретање, дјечије кућице и друге грађевине).

Дијете са својом околином ступа у додир на начин који се разликује од начина одраслог човјека, и отуда се код њега разликује како пут стицања искуства, тако и облици његовог изражавања. Та разлика се огледа, прије свега у игри која се може сматрати и за специфичан начин учења дјеце предшколског узраста. Мисао и сазнање су суштински неодвојиви од процеса игре као процеса захватања у стварност и дјеловања на њу. У односу на искуство, игра има и интегративну улогу – велики број чињеница које је дијете упознавало појединачно и издвојено из контекста повезује се у смисаоне цјелине, јер игра ставља нагласак на њихове међусобне односе и могућности комбинације. Дијете играјући се сазнаје, али и сазнајући, мислећи, оно се игра.

Сазнавање кроз игру, као карактеристичну праксу дјетета предшколске доби, има своје специфичности. С једне стране, усвајање знања се јавља као нуспродукт спонтаног учења, и у вези је са практичним мотивима. Дјечија сазнајна активност има емпиријски карактер, што значи да дијете усваја углавном оно што му је потребно сада, а не оно за шта ће се јавити потреба у неодређеној будућности (Штерн, према: Богуславска, 1972). С друге стране, оно представља интуитивну спознају, до које се долази мишљењем које је више глобално него аналитичко, више метафоричко него рационално.

5.3. Култивисање и организација дјечије игре

Нема сумње да је игра централна активност, не само ранијег дјетињства, већ и касније у школској доби. Има много доказа који говоре о томе да је могуће, дјеловањем на начин и садржаје игре, култивишући игру, изазвати напредак у сваком од аспеката развоја дјетета и његов општи развој у цјелини. Отуда је нагласак на разради поступака којима се игра подстиче, његује и усмјерава, али чувајући све психичке потенцијале које ангажује, и без нарушавања њених основних карактеристика, нарочито спонтаности, креативности и позитивних емоција без којих нема добре игре.

Међутим, проблем култивисања дјечије игре је један од најсложенијих проблема предшколске педагогије и методике институционалног предшколског васпитања и образовања. Истраживања су показала да игру подједнако нарушавају претјерано и невјешто мијешање одраслих као и препуштање дјеце себи. Како захтјев да игру не треба претворити ни у задатак за извршавање и учење, нити искључиво рачунати на њен спонтани развој, то се поставља питање како је могуће култивисати игру, да би се њоме развијале стваралачке и друге способности. А. Марјановић је препоручила да се „суштинска својства игре пренесу у низ других активности, које током времена постају значајне за развој, па и за васпитање“, односно, да се „учење подреди начелима флексибилности“. Услови који су потребни за то су одговарајућа могућност за играње, присан и реципрочан однос између дјетета и одраслих („стална дјелатна, духовна и играчка размјена“ између њих), довољно прилика за дијете да стекне одговарајућа искуства и буде изложено добрим узорима стваралачког понашања, богати и разнолики контакти са вршњацима, као и прилика да се буде сам са собом, заклоњен од јавности, препуштен интимним потребама, осјећањима и мислима.

Проблематика култивисања дјечије игре садржи и питања: како транспоновати системе знања, које дјеца треба да усвоје кроз игру на ниво који одговара узрасту и особеностима њиховог начина учења; како у правила игре уткати системе операција којима се омогућује прерада искуства које се презентује? Како оплодити дјечију активност, односно култивисати игру тако да вуче развој за собом, обезбјеђујући прелаз са једних менталних средстава за превођење искуства на друга, савршенија?

С тим у вези један од најбитнијих педагошких проблема јесте како сачувати *мотивацију у игри*, будући да је игра снажно повезана са дјечијим потребама и да се дјеца сасвим другачије односе према задацима који проистичу из ње, него према захтјевима који им се постављају на неки други начин. То је изражено посебно код предшколске дјеце, код које је напор за рјешавањем сваке врсте проблема у игри повезан са задовољством због прилике која им се пружа да се потврде као личности.

Игра, на тај начин, посједује квалитет који највише недостаје традиционалној пракси – унутрашње, самонаграђујуће мотиве који долазе од саме игре. Она пружа прилике да се испробају сопствене могућности, докаже способност у једном племенитом надметању са самим собом, са изазовом какав представља рјешавање игровних проблема или такмичење са другима. Таква мотивација је у духу игре јер не нарушава њене основне карактеристике, за разлику од мотивације која долази споља, односно од одраслог, а мотиви се не везују за нешто што треба од њега добити у облику награде, или избјећи, у облику казне.

Осим наведеног, унутрашњег услова, за игру је потребно обезбиједити и низ спољашњих услова, прије свега **простор**, који је довољно простран, безбиједан и издвојен. У њему дијете треба да има прилике да, када зажели, буде само са собом, или са мањом групом другова, сасвим заклоњено од јавности и препуштено интимним потребама, осјећањима и мислима. Затим, **вријеме**, у којем дјеца неће бити пожуривана, прекидана нити узнемиравана. Добро смишљен **материјал за игру**, пробран и зналачки распоређен, на дохват дјеци, у **друштву познате дјеце**, са којом имају присне односе и одњеговано извјесно јавно мњење, заједничка гледишта, вриједности и тежње, одговарајући **амбијент и атмосферу**, у којој дијете има довољно прилика да стекне одговарајућа искуства и буде изложено добрим узорима. На крају, дјеци су потребни **одрасли** који су предусретљиви, који имају разумијевања за дјечије потребе, жеље и интересовања, који у први план стављају интерес дјеце, задовољавајући их на људски и професионално исправан начин.

Дјецу треба навикавати да се у игри понашају отворено, поштено и једноставно, да избјегавају разметљивост, чикање и бруталности, што значи да игра треба да буде у сваком тренутку и школа ваљаних социјалних односа. Иако је учествовање у њој добровољно, придруживање игри истовремено подразумева и прихватање и придржавање правила која је регулишу, као и неких општих правила која важе за свако играње. Ова правила су сљедећа:

- о свему треба **унапријед постићи договор** са другим играчима;
- од највеће важности је **држати се поштено правила игре**;
- **нико не треба да тежи да сваки пут добије главну улогу**, јер би и други хтјели да је играју;
- **не треба сметати друговима, када су занијети игром**, а ако се неко жели играти са њима, треба да их замоли, пита за дозволу;
- свако своју улогу у игри треба да одигра што боље и у складу са правилима;
- **нико не треба да напусти започету игру** са правилима без сагласности осталих играча;
- **према играчкама** и осталом материјалу, који се користи у игри, сви треба да **се односе пажљиво и економично**, а **оно што се узме за игру, посљедње, треба да се врати на мјесто**.

Из наведених правила проистиче и захтјев **да она буду примјењива и јасна свим играчима**, садржавајући одговарајућа поткрепљења за успјех или неуспјех, прорачунате ризике и критеријуме којима је могуће удовољити, уколико се уложи одређен напор, вјештина и памет.

Награда, на примјер, **може бити постизање одређених поена, „преузимања неке важне улоге“, „додјељивање почасног обиљежја“, „свечано проглашење побједника“** и сл., праћено унутрашњим задовољством које играч има, јер је потврдио своје способности, постигао циљ, превладао тешкоћу. Санкције за неуспјех, поред губитка или ускраћивања онога што се додјељује за успјех, може бити, на примјер, институција залога („фоте“). Играчи улажу у игру неку стварчицу која им нешто значи, да би је, у току игре, или на крају, повратили извршавајући одређени налог. На примјер, треба подражавати јављање и кретање неке животиње, преврнути се преко главе, насмијати присутне, одрецитовати неку пјесму брзо и без грешке, оптрчати круг око назначеног мјеста и друго.

6. ЛИТЕРАТУРА

- Антропова, М. В., М. М. Кољцова (ред.) (1986). *Психофизиолошка зрелост деце*, Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
- Ainsworth, M. D. S.. (1973). *Further Research into the Adverse Effects of Maternal Deprivation*.
- Батоева, Д., О. Занков. (1993). *Как да подготвoвим детето да пише*, Образование, София,
- Башић, В. (1978). Предшколска дјеца која тешко остварују социјалне контакте. *Предшколско дете*, Београд.
- Бергант, М. (1969). *Предшколска одгој*, у: Група аутора.
- Богуславска, З. М. (1972). Психолошке особености сазнајне активности деце предшколског узраста у условима дидактичке игре. *Предшколско дете*. Београд.
- Бојанин, С. (1979). *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Bowlby, J. (1976). Емоционална везаност код човека. *Предшколско дете*. Београд.
- Brace, C. L., Livingstone, F. B. (1975). *On Creeping Jensenism*. Montagu.
- Брунер, Ј. С. (1972). *The Relevance of Education*. George Allen and Unwind: London.
- Брунер, Ј. С. (1972). Ток когнитивног развоја. *Психологија*. Београд.
- Доналдсон, М. (1982). *Ум детета*. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
- Ђорђевић, Б. (1968). Зрелост детета за полазак у школу и проблеми обуке. *Настава и васпитање*: Београд.
- Ђурић, В. (1976). *Техника и могућност хуманизације света*. у: Карлаварис, Б.
- Елкинд, Д. (1978). Беба и мало дете. *Предшколско дете*. Београд.
- Gesell, A. (1971). *The First Five Years of Life*. Methuen Co., London.
- Grief, E.B. (1977). *Peer Interactions in Preschool Children*.

- Grombach, S. M., Крылов, Д. Н., Кулакова Т. П. (1985). *Первичная профилактика нервно-психических нарушений*, у: Сердюковская Göllnitz.
- Голубовић, З. (1973). *Човек и његов свет*. Просвета: Београд.
- Голубовић, З. (1981). *Породица као људска заједница*. Напријед: Загреб.
- Holt, J. (1974). *Escape from Childhood, The Needs and Rights of Children*. Penguin Books – Harmondsworth, Middlesex.
- Hunt, McV. J. (1966). *The Psychological Basis for Using Pre-School Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation*. Hechinger.
- Hurlock, E. B. (1970). *Развој детета*. Завод за издавање уџбеника СРС: Београд.
- Ивић, И. (1984). Представе о детету и детињству у савременој развојној психологији. *Психологија*: Београд.
- Јакобсон, П. М. (1976). *Чувства, их развитие и воспитание*. Знание. Москва.
- Gallahue, D. L., Werner, P. H., Luedke G. C. (1975). *A Conceptual Approach to Moving and Learning*, John Wiley and Sons, Inc., New York-London-Sidney-Toronto.
- Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија, књига друга*. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
- Kamenov, E. и Spasojević, P. (2008). *Predškolska pedagogija*. Pedagoški fakultet: Bijeljina.
- Kurth. E. (1985). *Vazmožnosti profilaktiki i psihologieničeskoj korerkcii v razvitii ličnosti* (u: Sredjuvskaia i Gölnitz, Praha, 1985.
- Лангер, Ј. (1981). *Теорија психичког развоја*. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
- Le Shan, E. J. (1967). *Complot contre l'enfance*, Stock, Paris.
- Марјановић, А. (1971). *Друштвено васпитање предшколске деце*. 134-140.
- Марјановић, А. (1971). Наука и образовање предшколског детета. *Предшколско дете*: Београд.
- Mialaret, G. (1975). *L'Éducation préscolaire dans le monde*, UNESCO, Paris.
- Миљак, А. (1981). Могућности за развој вербалне комуникације у предшколским установама. *Предшколско дете*. Београд.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, A. C. Hauston. (1987). *Развитие личности ребёнка* (Child Development and Personality), Прогресс, Москва.
- Ольшанникова, А. Е. (1983). *Емоции и воспитание*. Знание, Москва.
- Pilling, D., M. K. Pringle. (1978). *Contraversial Issues in Child Development*, Paul Elek, London.
- Pištoljević, N, Zubčević, S. i Džanko, E. (2016). *Razvojne bihevioralne skale za procjenu razvoja djeteta (uzrasta od prvog mjeseca do navršених šest godina)*. Sarajevo: EDUS.
- Пенев, Р. (1977). Проучавање насоченосттана семејното възпитание към подготовката за училище, *Годишник на софийския университет «Св. Климент Охридски»*, София.
- Piaget, J. (1969). *Морални реализам*, у: Parsons и др..
- Преград, З. (1955). Проблем зрелости дјече за полазак у основну школу. *Савремена школа*: Београд.
- Проскура, Е. (1977). О психологической готовности к школе первоклассника. *Дошкольное воспитание*, Москва.

- Рајовић, Р. (2012). Методички приручник за примјену програма, Министарство просвјете и културе Републике Српске.
- Ramsey, M., Bayless, K. (1983). *Први дани у вртићу*. Предшколско дете: Београд.
- Рот, Н. (1971). *Психологија личности*. Завод за издавање уџбеника СРС. Београд.
- Рот, Н. (1971). *Општа психологија*. Завод за издавање уџбеника СРС. Београд.
- Рот, Н. (1980). *Основи социјалне психологије*. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
- Schaffer, H. R. (1976). *Формирање емоционалних веза*. Предшколско дете: Београд.
- Смиљанић, В. (1975). *Психологија детињства и младости*. Друштво психолога СР Србије. Београд.
- Sluckin, W. (1971). *Периоди осетљивости*. Предшколско дете: Београд.
- Spasojević, P. (2003). *Igra i rano učenje - programi ranog učenja usmjereni na dijete*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. S. Sarajevo.
- Spasojević, P. (2006). *Šestogodišnjaci u školi – teorijska osnova i empirijska istraživanja*. Filozofski fakultet: Banja Luka i IP. Nova škola: Banja Luka.
- Spasojević, P. (2011). *Porodična pedagogija i odgovorno roditeljstvo*. Pedagoški fakultet. Bijeljina i IP „Nova škola plus“, Banja Luka.
- Спасојевић, П. (2013). Методика предшколског васпитања и образовања, теорија и пракса cjеловитих програма. Филозофски факултет: Бањалука и ИП „Нова школа плус“: Бањалука.
- Stojaković, P. (2012). *Prvih šest godina, psihologija za vaspitače i roditelje*. Banja Luka: Grafid.
- Wallon, H. (1959). *Од чина до мисли*. Напријед: Загреб.
- Венгер, Л. А., Мухина, В. (1973). Основные закономерности психического развития ребёнка, *Дошкольное воспитание*, Москва.
- Венгер, Л. А., Кравцов, Г. Г. (1988). *Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению*, Министерство просвещения СССР, Москва.
- Выготский, Л. С. (1960). *Развитие высших психических функций*, АПН РСФСР, Москва.
- Виготски, Л. С. (1971). Игра и њена улога у психичком развоју детета. *Предшколско дете*: Београд.
- Виготски, Л. С. (1972). Историјски развој понашања човека. *Психологија*. Београд.
- Виготски, Л. С. (1977). *Мишљење и говор*. Нолит: Београд.
- Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений – Проблемы развития психики*, Том III, Педагогика: Москва.
- Запорожец, А. В., Елкоњин, Д. Б. (1962). *Предговор*, у: Психологија предшколског детета.
- Запорожец, А. В., Неверович Ј. З. (1965). *Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников*, Просвещение: Москва.

II

ПРАКТИЧНИ ДИО О ПЛАНИРАЊУ И ПАРТНЕРСТВУ СА ПОРОДИЦОМ

МА Даница Мојић

II

ПРАКТИЧНИ ДИО О ПЛАНИРАЊУ И
ПАРТНЕРСТВУ СА ПОРОДИЦОМ

МА Даница Мојић

**1. РОДИТЕЉСТВО У ФУНКЦИЈИ ПОДРШКЕ АДЕКВАТНОЈ
ПРИПРЕМИ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ**

Савремена породица суочена је са бројним дилемама, нарочито у погледу васпитавања дјеце и њиховог упознавања са свијетом око себе, пуном неизвјесности. Један од највећих изазова за предшколско дијете и кључни догађај у његовом животу јесте полазак у основну школу. Уласком на школска врата, живот дјетета се мијења из темеља и потребно му је пружити максималну подршку, да би што боље одговорило задацима које школа поставља пред њега. Посао нас одраслих је да, заједничким и смисленим дјеловањем, дијете припремимо за школу, како у погледу осамостаљивања, тако и на пољу емоционалног доживљаја школе као мјеста задовољства, дружења и стицања нових знања, а не мјеста пресије и тортуре.

Говорећи о значају породице не може се занемарити вјечита дилема и „борба“ између наслеђа и средине. Да ли је за будући живот дјетета важнија генетика или средина у којој одраста? Примарна средина и прва станица за упознавање свијета око себе јесте породица. Породица је, или би бар требала бити, чврст темељ цјелокупног дјететовог живота, који ће оно само и уз помоћ блиских особа, даље градити, у складу са својим потенцијалима, интересовањима и способностима. Породица је и даље, без обзира на кризу у којој се данас налази, и даље најважнији образац и модел живљења и подизања дјеце. Кључ васпитања дјеце је у рукама родитеља, те је најважнији задатак цијеле заједнице: очување породице, његовање породичних вриједности и активније пружање подршке у остваривању родитељске улоге.

„У животу предшколског дјетета улога породице је незамјенљива, јер она представља његово прво васпитно-образовно окружење, у којем развија своје емоције, остварује прве и најважније социјалне контакте и, прије свега, „учи како бити човјек“. Кроз историју, породица се мијењала и, временом, није могла да одговори бројним изазовима које је пред њу ставило друштво, што је довело до

потребе за институционализираним васпитањем и образовањем. Због тога се о предшколским установама често говори као о допуни породичном васпитању. Размишљајући на тај начин о предшколској установи, јасно је да је сарадња породице и предшколске установе неминовност и свакодневица, а не повремени активност, која зависи од добре воље васпитача или родитеља.“ (Мојић, 2016, стр. 189).

Коменски је у свом дјелу „Материнска школа“ рекао: „Неразумно, дакле, поступају родитељи који воде дијете посве неприпремљено учитељу.“ (према: Чордашић, 1959, стр. 4). Управо из тих разлога, поред припреме дјецe за школу, потребно је и родитеље припремити за школу. Код родитеља чија дјеца похађају предшколску установу неколико година, припрема за школу је, у сарадњи са родитељима, вишегодишњи посао васпитача, стручне службе и вртића уопште. Истински изазов се крије у кратком, тромјесечном Програму за дјецу у години пред полазак у школу, који Министарство просвјете и културе Републике Српске успјешно организује већ неколико година. Потребно је, у тако кратком периоду, родитеље учинити истинским партнерима, који ће припрему за полазак у школу дјецe схватити као заједнички рад на унапређивању здравља и моторног развоја; развијању интелектуалног потенцијала; развијању говора, комуникације и стваралаштва; емотивне стабилности и позитивне слике о себи; подстицању радних навика и сл. Поред горе наведених активности, увијек треба имати на уму да је лични примјер родитеља и васпитача веома моћно средство васпитања предшколске дјецe, тако да они, како код дјецe, тако и сами у себи, треба да његују љубав, самопоуздање, разумијевање, радозналост, повјерење и радост према животу. Поштовање дјечије жеље и потребе, давање доброг модела у понашању и стално унапређивање своје родитељске компетенције, једини је пут за родитеља који жели помоћи свом дјетету да полазак у школу доживи као радост и нови квалитет свог дјетињства.

1.1. Партнерство са породицом

Имајући у виду значај раног учења и укључивање дјецe у неки од видова институционализованог предшколског васпитања и образовања, неопходно је, без обзира на временски период који дијете проведе у васпитној групи, родитеља учинити партнером и савезником, а све са циљем унапређивања дјечијег развоја и што боље припреме за прелазак на сљедећи ниво васпитања и образовања – основну школу.

„Савјет Европе је 2006. године донио препоруку о политици подршке позитивном родитељству, у којој се, на најбољи начин, говори о родитељству и улози стручњака, као партнера и креатора програма подршке позитивном родитељству. У том документу су дате важне смјернице за професионалце, од којих ћемо навести неке:

1. Принцип једнакости и доступности програмима подршке;
2. Постати партнери, уз оснаживање родитеља. Партнерство подразумева препознавање искуства самих родитеља и њиховог знања о својој дјечи.
3. Партнерство засновано на интердисциплинарности и сарадњи међу различитим институцијама и стручњацима, који ће чинити заједничку мрежу.
4. Подршка и помоћ, уз охрабривање иницијативе породице, без стварања зависности.

Снаге и ресурси породице морају бити подржани, што значи да стручњаци пружају подршку родитељима, без просуђивања и стигматизације. Изграђивање самопоуздања родитеља, јачање њихових компетенција и потенцијала, као и мотивисање родитеља да буду информисани и обучени и сл.“ (Савјет Европе, 2006, према: Мојић, 2016, стр. 198).

„У најширем смислу партнерски однос је однос између двеју или више особа, који проистиче из заједничких интереса и усмерен је ка заједничким циљевима, а базира се на размени и позитивној међузависности.“ (Pavlović Breneselović, 2000, стр. 16). Заједнички интерес васпитача и родитеља је подршка дјечијем развоју и „вјетар у леђа“, како би дијете могло што спремније, самосталније и са више самопоуздања и стечених вјештина да се „ухвати у коштац са основном школом.“

У дјелу „Дијете у породици и школи“ Станојловић говори о основама партнерства наставника и родитеља. (Станојловић, 2006, стр. 181). Будући да је предшколска установа битно другачија од школе, а функција васпитача, усудићемо се рећи, комплекснија од функције учитеља, покушаћемо, на темељима Станојловићевих ставова, понудити „основе партнерства породице и васпитача“:

- **Искреност.** Важно је да васпитачи, својом искреношћу, ни на који начин не наруше интегритет дјетета, родитеља и породице у цјелини, већ да, користећи афирмативне исказе, родитељу објасне све што се тиче њиховог дјетета. Недопустиво је родитеља кривити, без обзира што је, понекада, више него јасно да узрок одређених сметњи у понашању дјетета потиче из породице и зависи директно од родитеља.
- **Флексибилност.** Сви који су укључени у рад са дјецом и родитељима морају бити флексибилни, уколико желе остварити позитивне ефекте боравка дјете у васпитној групи.
- **Свакодневни контакти са родитељима.** Стално присуство родитеља у животу и раду васпитне групе, као и свакодневни, ма колико кратки, сусрети са васпитачима, стварају предуслове за развијање партнерских односа.
- **Висока општа култура** свих запослених у предшколској установи или основној школи, како због примјера који дајемо дјечи, тако и због потребе да се, у временима опште кризе друштвених вриједности, сачува култура живљења уопште.

- **Тактичност.** Увијек имати на уму да је дијете највећа вриједност својим родитељима, те је потребно одмјерити сваку ријеч и поступак, нарочито код родитеља чије дијете има одређене развојне потешкоће. Исто тако, важно је препознати праву границу у разговору и не залазити у интиму родитеља. Уколико дође до тешких ситуација у комуникацији са родитељем, потребно је наступити помирљиво и смирити ситуацију.
- **Разумијевање** је један од најважнијих предуслова за успјешну комуникацију са родитељима. Показати разумијевање за родитеља и његову одговорну улогу у животу дјетета. Дати родитељу, али и себи, право на грешку. Охрабрити родитеља, послати поруку подршке и уважити родитеља као најбољег познаваоца свог дјетета.
- **Добро познавати дијете.** Васпитачи се, без обзира на кратак период трајања Програма припреме за школу, морају потрудити да што боље упознају свако дијете, укључујући и податке које ће добити од родитеља, нарочито у вези са одређеним здравственим сметњама код дјече. Посебно значајно је родитељима ставити до знања да је сваки разговор са њима повјерљив – поштовати правило дискреције. Саслушати и цијенити мишљење и сугестије родитеља.
- **Отвореност.** Једна од важних комуникацијских вјештина јесте отвореност, која доприноси успостављању партнерских односа између васпитача и родитеља. Наравно, потребно је родитељу дати времена и, на самом почетку, не инсистирати на отворености.
- **Пријатна атмосфера у васпитној групи.** Први утисак је, често, одлучујући фактор у одлуци родитеља да ли ће дијете уписати у васпитну групу. Стога, изузетно је важно да, од самог улаза у вртић или школу, ходника, па све до радних соба и дворишта, влада пријатна атмосфера, са мноштвом дјечијих цртежа, порука подршке и добродошлице за дјецу и родитеље, информација о активностима у вртићу/школи, уз пријатну дјечију или класичну музику. (Мојић, 2017, стр. 232, према: Станојловић, 2006).

Да би родитељ, али и васпитач, постао партнер, потребно је да поштује одређене принципе на којима би се, како Спасојевић каже, требало заснивати партнерство васпитача и родитеља: добровољност и реална равноправност; отвореност и искреност; принцип активног слушања; благовременост и редовност; тактичност и дискреција; поштовање индивидуалности и различитости; објективност и самокритичност и принцип професионалности васпитача (Спасојевић, 2011, стр. 233–237).

Павловић Бренеселовић говори о карактеристикама партнерског односа на следећи начин:

- **“Равноправност.** Сви учесници васпитног процеса су равноправни у погледу права и обавеза. То значи да свако има право на избор, одлуку, властито мишљење, предлог и неслагање у мери у којој тиме не угрожава друге.

- **Комплементарност.** Разлике између деце и одраслих и васпитача и родитеља су питање различитости (у развоју, искуству, знању), а не неједнакости у расподели моћи. Дете у некој игри може бити компетентније од васпитача. Васпитање није линеарни процес који иде искључиво од васпитача ка детету, већ процес размене. Интеракција је обострано корисна и свако у њој добија исто као што и пружа.
- **Компетентност.** Васпитач ствара услове да свако може да испољи себе и своје квалитете и даље их развија. Свако, па и васпитач изграђује свој ауторитет на бази својих способности, особина, компетентности и то чини основ за узајамно поштовање.
- **Аутентичност.** Сваки учесник програма је личност са сопственим потребама, карактеристикама, интересовањима, особинама, емоцијама и, у процесу интеракције, оне се уважавају и узимају у обзир. То значи да васпитање није процес укалупљивања детета према одређеном моделу, већ процес развоја, подстицања и прихватања. У процесу интеракције не истичу се, не негирају се и не потискују негативни аспекти (негативне емоције, непожељно понашање), већ се каналишу и разрешавају.“ (Павловић, Бренеселовић, 2000, стр. 169).

Често су, при поласку дјетета у школу, родитељи уплашени и несигурни и своје страхове преносе на дијете, чиме један срећан догађај претварају у стресну ситуацију. Због тога је родитељима потребна помоћ и подршка путем индивидуалних разговора, предавања, педагошких и креативних радионица, препоручивањем одговарајуће педагошко - психолошке литературе и сл. Психолог М. Митровић, у свом дјелу *Мама и тата полазе у школу*, истиче кључне ријечи које сваки родитељ будућег ћака првака мора стално имати на уму: **љубав, пажња, разумијевање, досљедност, стрпљење, повјерење, подршка, подстицај.** (Митровић, 2007, стр. 11).

Учинити родитеље партнерима, пружити им подршку и помоћ у унапређивању родитељских вјештина, а све са циљем адекватне припреме дјецe за школу и континуиране потпоре њиховом расту и развоју.

Аутори Програма предшколског васпитања и образовања говоре о партнерству на сљедећи начин:

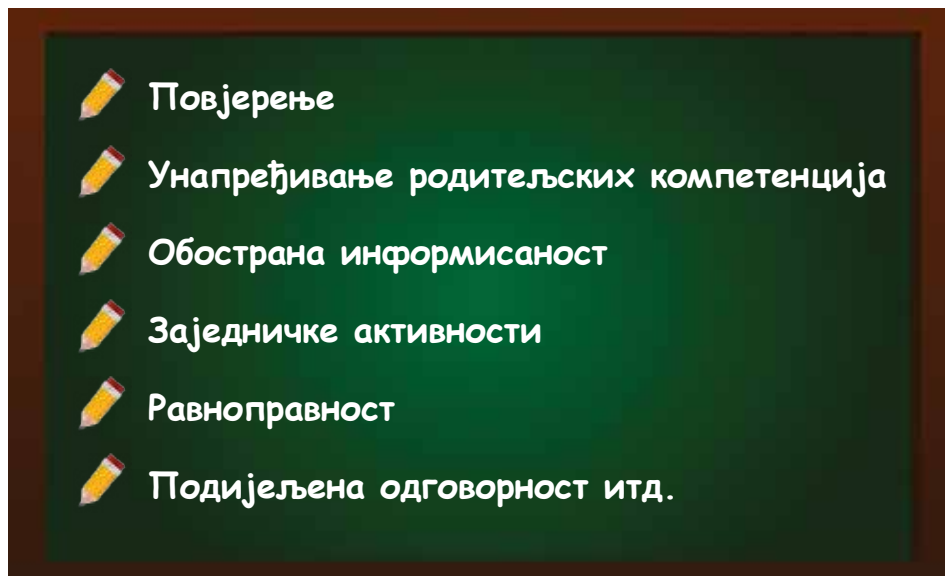
“Партнерство са родитељима заснива се на претпоставкама:

- Родитељи су заинтересовани за благостање и добробит своје дјецe, посебно у условима када се други брину за њих;
- Они су, истовремено, заинтересовани и мотивисани да квалитетно подижу своје дијете;
- Спремни су да уче о подизању и васпитању дјецe, а мотивација је управо на природној упућености дјетета на одрасле.

Према томе, ову нужост и потенцијалну спремност родитеља да сарађују треба стручно, спретно и на вријеме искористити, поштујући их и сматрајући их компетентним за квалитетну родитељску улогу.” (Спасојевић, Прибишев Белеслин, Николић, 2007, стр. 25).

Задаци тима у вртићу/школи:

- “Да његује професионализам у раду са родитељима и уважавање родитеља као равноправног партнера у развоју и учењу дјеце предшколског узраста.
- Да његује дијалог са родитељима у вези са дјечијим развојем и учењем, у вртићу и код куће;
- Да заједно са родитељима обезбиједи најбољи могући начин усклађивања различитих окружења у којима дијете борави: породица, вртић, школа, дјечији клубови, вјерске институције и сл., у циљу укључивања дјетета у вртић и групу;
- Да обезбјеђује услове за квалитетно партнерство (повјерење, добродошлица, пријатна атмосфера, кутак за родитеље, пано за родитеље, размјена информација у индивидуалним и групним разговорима, заједничке активности на планирању, реализацији и евалуацији васпитно-образовног рада.)” (Спасојевић, Прибишев Белеслин, Николић, 2007, стр. 25).

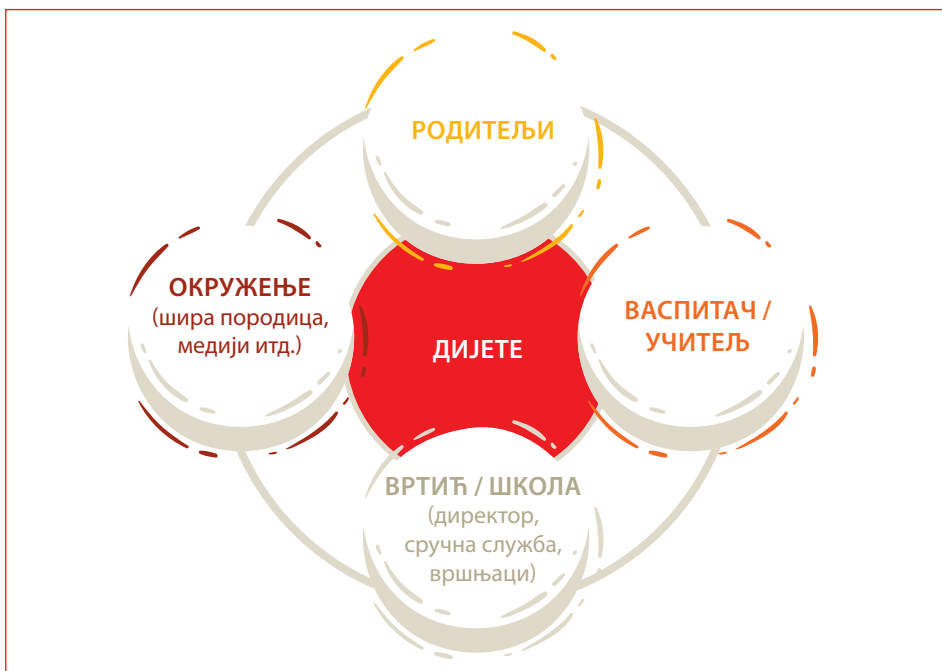


1.2. Планирање партнерства са породицом

Један од важних задатака у Програму за дјецу у години пред полазак у школу јесте и оснаживање родитеља за обављање родитељске улоге, тј. пружање развојне подршке. Пећник и Старц о томе говоре на сљедећи начин: „Развојна подршка

обитељима није усмјерена на рјешавање проблема, нити на смањење чимбеника ризика, већ је намијењена свим обитељима као подршка њиховој добробити и развоју, те за јачање капацитета суочавања са захтјевима окружења.“ (Пећник и Старц, 2010, стр. 35). Програмом партнерства са породицом и, у оквиру њега, педагошког образовања родитеља, предшколска установа им даје могућност да добију подршку само зато јер су родитељи, а ни у ком случају не шаље поруку да нису довољно добри родитељи. Важно је пробудити унутрашње снаге родитеља, унаприједити њихове комуникацијске вјештине, упутити их на различите начине рјешавања проблемских ситуација и освијестити њихове, потпуно легитимне, родитељске потребе, јер је задовољан родитељ - добар родитељ. (Мојић, 2016, стр. 199).

Једно од темељних дјечијих права је право његовог родитеља на подршку и дужност сваког васпитача, педагога, учитеља јесте да, у складу са могућностима и својим професионалним знањима, ради на унапређивању родитељских компетенција и вјештина.



Циљ програма:

- Успостављање позитивних односа између родитеља, дјете и васпитача и, на темељу тога, подстицање дјететовог развоја и напредовања!
- Помоћи родитељима да открију властите родитељске способности и тако смање њихов осјећај зависности од других, подстицати их да преузму максималну одговорност за властито учење и да виде себе као особе које могу дјеловати и могу мијењати, како своје, тако и понашање своје дјеце!

- Допуна постојећих родитељских знања, унапређивање њиховог разумијевања дјечијег раста и развоја, развијање васпитних вјештина и јачање њихових компетенција!

Успостављање партнерства са породицом и педагошко образовање родитеља, као његов саставни дио, динамичан је процес учења у коме су родитељи активни учесници и обухвата различите форме и приступ партнерству.

Приликом осмишљавања Програма, важно је поћи од потреба родитеља и нужности промјена у савременом друштву, гдје родитељ треба бити:

- добро информисан о свему што се тиче његовог дјетета;
- компетентан за васпитање, тј. треба радити на унапређивању сопствених педагошких компетенција;
- спреман на учење и сарадњу са другим учесницима васпитно-образовног процеса свог дјетета и слично;
- Савремена породица се нашла пред бројним изазовима, те је важно схватити да је Програм партнерства са родитељима и подршке породици само почетак озбиљног рада на унапређивању педагошких компетенција родитеља и подршке породице и очувању њених вриједности;
- Важно је оснажити родитеље и, кроз неколико важних активности током тромјесечног програма, пружити им прилику да упознају себе, своју дјецу и да, кроз размјену искустава са другим родитељима, пронађу одговоре на неке родитељске дилеме.



Имати на уму контекст у којем се партнерство одвија (сеоска или градска средина, вртић или школа и сл.)



Не бити „преамбициозан“ – довољно је 6-7 различитих активности, плус информативни родитељски састанак прије почетка програма!



Направити баланс између предавања, педагошких и креативних радионица, приредби, излета и сл.



Креирање програма партнерства је тимски рад (васпитач, педагог, родитељи, директор)

1.2.1. Примјер тромјесечног програма партнерства са породицом

ДИНАМИКА	НАЗИВ И САДРЖАЈ АКТИВНОСТИ	КОРИСНИЦИ АКТИВНОСТИ	ВРИЈЕМЕ И МЈЕСТО	НОСИОЦИ АКТИВНОСТИ	ПРАЋЕЊЕ
Задња недјеља фебруара	Родитељски састанак и радионица „ОЧЕКИВАЊА“	Родитељи дјеце која ће похађати Програм	Вртић/школа (радна соба/ учионица или сала) дан, датум и вријеме	Васпитач, педагог, директор вртића/ школе	Директор вртића/школе
	Креативна осмомартовска радионица (правимо поклоне за маме и баке)	Очеви, деде и дјеца	Вртић/школа (радна соба/ учионица или сала), дан, датум и вријеме	Васпитач	Директор вртића/школе, педагог
МАРТ	Предавање за родитеље о значају физичке активности и здраве исхрани дјеце	Родитељи дјеце укључене у Програм	Вртић/школа (радна соба/ учионица или сала) дан, датум и вријеме	нутрициониста или педијатар и проф. физичког васпитања	директор вртића/школе, педагог
	Еколошка радионица (израда употребних предмета од рециклажног материјала)	Дјеца и родитељи	Вртић/школа (радна соба/ учионица или сала) дан, датум и вријеме	Васпитач и родитељи	директор вртића/школе, педагог
АПРИЛ	Заједнички излет у природу, поводом 22. априла – Дана Планете Земље	дјеца, њихова браћа и сестре, родитељи, васпитачи	најближе, адекватно, излетиште (може и парк или неко сеоско домаћинство) дан, датум и вријеме	Васпитач, родитељи	директор вртића/школе, педагог
	„Породични дан“, поводом 15. маја – Свјетског дана породице (заједничке игре)	дјеца, њихова браћа и сестре, родитељи, баке, деке	двориште вртића/школе дан, датум и вријеме	Васпитач, родитељи, педагог	директор вртића/школе
	Радионица „ИСПУЊЕНОСТ ОЧЕКИВАЊА“ (Како нам је било, а шта нас чека у школи?)	родитељи дјеце која похађају Програм	вртић/школа (радна соба/ учионица или сала) дан, датум и вријеме	Васпитач и педагог школе	директор вртића/школе
МАЈ					

***НАПОМЕНА:** Наведен је један примјер тромјесечног програма партнерства са породицом. Свака васпитна група, дјеца и родитељи су специфични и васпитач, у складу са њиховим потребама, интересовањима и могућностима, осмишљава сопствени Програм партнерства, за конкретну васпитну групу.

БОНУС

ПРИМЈЕР ПАНОА ЗА РОДИТЕЉЕ

Интересантно је како дјеца доживљавају свијет око себе! Ми смо причали о томе
“ШТА ЈЕ ЉУБАВ?”

Ево како дјеца о томе размишљају!

Љубав је
када деда баки
масира стопала,
јер је боле!
(Петар, 6 год.)

Љубав је
када Ана и ја
подијелимо ужину!
(Марко 5,5 год.)

Љубав
имају момак
и дјевојка!
(Анђела, 6 год.)

Драги родитељи,
разговарајте са својом
дјецом! Подстичите их
да размишљају!

Васпитачица Марија

1.2.2. Примјер педагошке радионице за родитеље

Педагошка радионица има за циљ унапређивање родитељских знања и вјештина, „ослушкивање“ родитељских потреба и очекивања, али и представљање значаја раног учења и важности укључивања дјетета у Програм за дјецу године пред полазак у школу. Исто тако, педагошка радионица може бити сјајна прилика за промишљање о различитим, горућим темама у вези са васпитањем дјеце. Неке од тема педагошке радионице могу бити: емоције предшколског дјетета, дијете и савремене дигиталне технологије, како одабрати добру играчку и добру сликовницу, правила и границе, задовољан родитељ – добар родитељ и сл.

- Радионица је намијењена само родитељима (најбоље је ако могу оба родитеља да присуствују);
- Радионицу организовати у вријеме када највећем броју родитеља одговара;
- ДОБРО ИСПЛАНИРАТИ РАДИОНИЦУ!!! (направити себи мали подсјетник на папирићу, у тезама);
- Број циљева радионице није одређен!
- Теме бира васпитач, у договору са педагогом, а на основу родитељских потреба и очекивања и у договору са њима.
- Радионица може садржати кратке филмове, презентације, фотографије и сл.
- ПРАВИЛА: Учешће у радионици је добровољно, слушамо једни друге, свако има право на своје мишљење, оно што кажемо на радионици остаје овдје, мобилни телефони су искључени;
- Благовремено обавијестити родитеље о одржавању радионице (када, гдје, ко ће бити присутан, колико ће радионица трајати, напоменути да је радионица само за родитеље);
- Најбоље је да сви родитељи, као и водитељ радионице, сједе у кругу;
- Водитељ мора бити добро припремљен (подразумијева се да је насмијан, пријатан, али професионалан – без обзира што, у мањим мјестима, лично добро познаје већину родитеља);
- Оптимално трајање једне педагошке радионице је од 45 минута до сат времена.

1.2.3. Радионица „Очекивања од програма за дјецу у години пред полазак у школу“

- Радионицу обично урадимо на првом родитељском састанку, прије почетка или у прве двије недјеље Програма;
- Дефинисати циљеве радионице „Очекивања“;
- Потребно је осмислити и описати уводну активност (нека игрица за упознавање и „разбијање треме“ код родитеља и васпитача);

- На који начин сазнати родитељска очекивања? (одговори на унапријед постављена питања васпитача, папирићи на којима ће родитељи уписати очекивања и сл.)
- Осмислити кратко представљање очекивања васпитача/учитеља;
- Шта ће Програм пружити дјетету – укратко описати шта ће васпитач/учитељ радити са дјецом током тромјесечног програма;
- Завршна активност;
- Радионица „Очекивања“ не би требала трајати дуже од 45 минута;

ЦИЉЕВИ:

- Упознавање васпитача са родитељима и међусобно упознавање родитеља;
- Стварање ведре атмосфере;
- Пружити родитељима све потребне информације у вези са Програмом;
- Испитати родитељска очекивања од Програма;
- Представити очекивања васпитача;
- Упознати родитеље са важношћу раног учења и укључивања дјетета у Програм, као и са активностима којима ће се њихова дјеца бавити током Програма;
- Истаћи значај активног укључивања родитеља и успостављања и његовања партнерства са васпитачем, педагогом, другим родитељима, директором.

АКТИВНОСТИ:

1. „Руке пријатељства“ (5 мин.)
2. Договарање правила за рад у радионици (3 минута)
3. „Шта очекујем од Програма?“ (10 мин.)
4. Очекивања васпитача (2 мин.)
5. О Програму за дјецу у години пред полазак у школу (15 минута)
6. „Све што треба да знам научио сам још у вртићу“ (2 минута)
7. „Умрежавање“ (8 минута)

МАТЕРИЈАЛ:

- Изрезане руке од папира у боји (за свакога по једна);
- Фломастери, хемијске оловке;
- Папирићи у боји, за сваког родитеља по један (А4 папир подијелити на 4 дијела);
- Клупко вуне;
- Лаптоп, пројектор, пројектно платно (ако имате).
- Плакат/флип чарт;
- Одштампани прилози „Све што треба да знам научио сам још у вртићу“, Р. Фулгама

1. АКТИВНОСТ

РУКЕ ПРИЈАТЕЉСТВА:

Сваки учесник радионице, укључујући и васпитача, педагога итд. ће добити фломастер и руку од папира и на длану, на једној страни, треба да напише своје име. На другој страни руке од папира треба да напишу колико имају дјеце и како се зове дијете које ће похађати Програм припреме за школу. Након што су то написали, своју руку од папира требају дати особи поред себе, а они требају узети њену/његову руку од папира. Након што су то направили, сваки учесник представља особу чију је руку добио на начин да реченицу започиње са: "Мој пријатељ Марко је..." и онда чита оно што је Марко написао. Након што су представили све учеснике, руке од папира ћемо залијепити на један велики папир и сачувати до краја радионице. На тај начин ће се сви међусобно упознати и разбићемо почетну трему.

2. АКТИВНОСТ

ДОГОВАРАЊЕ ПРАВИЛА ЗА РАД У РАДИОНИЦИ

Водитељ радионице предлаже родитељима правила рада:

1. УЧЕСТВОВАЊЕ У РАЗГОВОРУ ЈЕ ДОБРОВОЉНО, тј. члан групе говори о себи и свом дјетету оно што жели и колико жели;
2. ПРИХВАТАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ ЧЛАНОВА ГРУПЕ, узајамно поштовање свих чланова групе, без процјене, просуђивања;
3. СЛУШАЊЕ ДРУГИХ без упадица;
4. БРИГА О УКУПНОМ ВРЕМЕНУ, не дужити са својим излагањем, како би сваки члан групе добио прилику да говори и како бисмоиспоштовали вријеме предвиђено за радионицу;
5. ГОВОРЕЊЕ ИСКЉУЧИВО У СВОЈЕ ИМЕ;
6. ПОШТОВАЊЕ ДИСКРЕЦИЈЕ, преузимање обавезе да се изван групе НЕ ИЗНОСИ оно што су рекли други чланови;
7. ЈЕДНИ ДРУГЕ ОСЛОВЉАВАМО ИМЕНОМ;
8. МОБИЛНИ ТЕЛЕФОНИ СУ ИСКЉУЧЕНИ ТОКОМ РАДИОНИЦЕ;
9. ТРАЖИТИ ОД РОДИТЕЉА ДОЗВОЛУ ДА ИХ ФОТОГРАФИШЕМО ТОКОМ ТРАЈАЊА РАДИОНИЦЕ.

Питати родитеље да ли се слажу са предложеним правилима.

3. АКТИВНОСТ

„ШТА ОЧЕКУЈЕМ ОД ПРОГРАМА ЗА ДЈЕЦУ У ГОДИНИ ПРЕД ПОЛАЗАК У ШКОЛУ?“

Васпитач родитељима подијели папириће у боји на којима је написао датум радионице и наслов, РАДИОНИЦА „ОЧЕКИВАЊА“. Потребно је да напишу своје или дјететово име или неку шифру, како би могли пронаћи свој папирић на завршној радионици „Испуњеност очекивања“. Замолићемо родитеље да напишу, у неколико реченица, своја очекивања од Програма за дјецу у години пред полазак у школу. Када заврше, васпитач ће покупити папириће и одложити их у коверат. Након што се радионица заврши, прочитаће очекивања родитеља и, уколико су реална, имаће их у виду у будућем тромјесечном раду са дјецом.

4. АКТИВНОСТ

„ОЧЕКИВАЊА ВАСПИТАЧА“

Васпитач ће родитељима изнијети своја очекивања. Нпр.

- Да буде информисан о свим здравственим сметњама дјетета;
- Да родитељи поштују кућни ред вртића/школе, доводе и одводе дјецу у договорено вријеме;
- Да имају повјерења у васпитача и да се труде да успоставе партнерски однос заснован на међусобном уважавању;
- Да родитељи узму учешће у животу и раду васпитне групе и да се одазову на позиве за предавања, радионице, приредбе, излете и сл.
- Да обавезно најаве васпитачу уколико неко други, осим њих, долази по дијете;
- Да оставе број телефона на који их васпитач може назвати уколико се дијете разболи;
- Да поштују друге родитеље и сарађују са њима итд.

5. АКТИВНОСТ

„О ПРОГРАМУ ЗА ДЈЕЦУ У ГОДИНИ ПРЕД ПОЛАЗАК У ШКОЛУ“

Најбоље је да васпитач, уколико има техничке могућности (лаптоп, пројектор, пројектно платно) направи кратку PowerPoint презентацију о циљевима Програма предшколског васпитања и образовања, аспектима развоја и врстама

активности којима ће се њихова дјеца бавити, као и да им представи кратку скицу тросатног боравка њихове дјеце у васпитној групи. Добро је, уколико је васпитач већ радио у Програму припреме, да у презентацију убаци и неколико слајдова са фотографијама учећих активности из претходног периода. Том приликом, васпитач родитељима може представити оквирни Програм партнерства са породицом, како би родитељи, на вријеме, знали да је важно и добро да се укључе у живот и рад васпитне групе.

Напомена: Уколико васпитач нема потребне техничке услове за приказивање презентације, може написати неколико теза на флипчарт и на тај начин представити Програм припреме за школу.

6. АКТИВНОСТ

„СВЕ ШТО ТРЕБА ДА ЗНАМ НАУЧИО САМ ЈОШ У ВРТИЋУ“

Роберт Фулгам

Васпитач ће родитељима прочитати Фулгамов текст, а на крају радионице ће им подијелити по један штампани примјерак истог текста.

„Све што треба да знам о томе како треба живјети, шта радити и какав бити, научио сам још у вртићу. Мудрост ме није чекала на врху планине, на крају дугог успона школовања, него се крила у пијеску дјечијег игралишта. А ево шта сам тамо научио:

- Подијели све са другима,
- Играј поштено,
- Не туци људе,
- Сваку ствар врати гдје си је нашао,
- Почисти увијек за собом,
- Не узима што није твоје,
- Када некога повриједиш, извини се,
- Пери руке прије јела,
- Повуци воду у тоалету,
- Топли кекс и хладно млијеко су здрави,
- Живи уравнотежено: мало учи, мало размишљај, цртај, сликај, пјевај и плеши, играј се и ради – сваки дан од свега по мало,
- Сваког послеподнева одспавај,
- Кад изађеш у свијет, буди опрезан у саобраћају, држи се за руке и не удаљавај од свог друга,
- Не заборави да чудо постоји. Сјети се оне сјеменке у пластичној чаши: Коријен је кренуо у дубину, стабљика у висину, нико не зна зашто и како, али тако је са свима нама.

- Златне рибице, хрчци и бијели мишићи, чак и сјеменка из пластичне чаше једном морају умријети. И ми ћемо.

Све што треба да знате садржано је негдје у овом попису. И златно правило, и љубав и темељна правила хигијене. Екологија и политика, равноправност и здрав живот.

Узмите било које од тих правила, додајте му тешке, одрасле и звучне ријечи и примјените на живот своје породице, посао, државну политику, свијет у коме живимо – и видјећете да ће правило остати јасно, тачно и чврсто. Помислите, колико би бољи био наш свијет када бисмо сви – читав свијет – око три поподне појели мало кекса и напили се млијека, а затим прилегли да мало одспавамо. Или када би се све државе придржавале правила да сваку ствар врате онамо гдје су је нашле и почисте неред за собом.

Као што је истина, ма колико смо већ одрасли, да је, када изађемо у свијет, најбоље држати се за руке и не удаљавати се од свог друга.“

Роберт Фулгхум,

Из књиге „Све што треба да знам научио сам још у вртићу“

7. АКТИВНОСТ

„УМРЕЖАВАЊЕ“

Сви учесници радионице ће стати у круг. Васпитач у руци држи клупко вуне и, у једној краткој реченици, каже са чиме одлази са ове радионице (каким осјећањем, знањем и сл.) Након тога, баца клупко било коме у кругу, задржавајући један крај конца. Тако ураде сви у кругу (у једној ријечи или краткој реченици кажу како су се осјећали на радионици и са чиме одлазе кући), а посљедњи учесник враћа клупко на почетак – васпитач, који завршава игру констатујући да смо, овако умрежени, јачи и само такви, спремни на сарадњу, у наредна три мјесеца, можемо и напредовати и пружити подршку нашој дјеци на самом прагу првог разреда.

1.2.4. Примјер креативне радионице за дјецу, тате и деде

Имати на уму:

- Креативна радионица може бити само за родитеље, а може бити за родитеље и дјецу заједно, можемо укључити баке и деде;
- Креативна радионица има уводну и завршну активност;
- Крајњи циљ радионице није израда употребних и украсних предмета;

- У креативним радионицама је дозвољено све што не нарушава безбједност дјече и не ремети редован рад вртића/школе, а договорено је са родитељима и Управом вртића/школе.

“ОСМОМАРТОВСКА РАДИОНИЦА”

ЦИЉЕВИ РАДИОНИЦЕ:

- Унапређивање партнерства са родитељима;
- Побољшавање квалитета заједничког живљења дјече, родитеља, бака, дека и васпитача;
- Нови облици сарадње са породицом;
- Изазивање позитивних емоција код дјече, тата, дека и васпитача;
- Учешће родитеља у уређењу васпитне групе и холова вртића/школе;
- Ближе упознавање родитеља са свакодневним активностима у васпитној групи;
- Активно учешће породице у развијању креативности код дјече;
- Најљепши поклон мами и баки за 8. март и сл.

ПРИПРЕМНЕ АКТИВНОСТИ:

- Психолошка припрема дјече за радионицу;
- Осмишљавање позивница;
- Планирање игара и активности;
- Припрема средстава и материјала у центрима;
- Уређивање вртића у духу маминог и бакиног празника;
- Припрема поклона за тате и деде (дјечији цртеж);
- Израда беџева и ознака за центре у којима ће се одвијати креативне активности;
- Подјела позивница татама и декама;
- Психолошка припрема тата за радионицу (разговор о циљевима радионице, упућивање на разговор са дјецом о радионици и сл.);
- Договор са татама који не могу доћи, о томе ко ће доћи умјесто њих (старији брат, тетка и сл., јер је веома важно да свако дијете има свог „госта“ на радионици);
- Утврђивање очекиваног броја учесника радионице;
- Припрема хране за дјecu, тате и деде.

***Напомена:** Креативне радионице не морају захтијевати велика финансијска средства. У договору са родитељима, можете обезбиједити потребан материјал. Нпр: уколико планирате радити радионицу о здравој храни, можете замолити сваког родитеља да донесе по двије воћке. Исто тако, у радионицама можете користити рециклажни материјала (остатке тканине, ролне од убруса, картонске кутије, вуницу итд.).

БОНУС**ПРИМЈЕР ПОЗИВНИЦЕ ЗА ОСМОМАРТОВСКУ РАДИОНИЦУ**

Март

**ПОЗИВНИЦА
КРЕАТИВНА РАДИОНИЦА
„МАМИ И БАКИ СРЦЕ НА ДАР“**

Драге наше тате и деде, позивамо вас да,
у уторак, 06. марта
дођете у нашу групу да, заједно са дјецом, направимо
осмомартовске поклоне за наше драге маме и баке.

Радионица ће бити организована у сали нашег вртића,
са почетком у 17.00!

ДОБРО НАМ ДОШЛИ!

Васпитна група „Сунце“ и васпитачица Марија

ТОК РАДИОНИЦЕ:**УВОДНА АКТИВНОСТ:**

Хорска пјесма “Моја мама” – дјеца пјевају;

АКТИВНОСТИ У МАЛИМ ГРУПАМА / по центрима**I „ОГРЛИЦЕ ЗА МАМУ И БАКУ“**

МАТЕРИЈАЛ: глинамол, пластичне модле за колаче, љепило са шљокицама, гумени конац, мале дрвене оклагџе, дрвени штапићи за роштиљ, маказе.

- Помоћу малих дрвених оклагџа растањити глинамол и модлом за колаче направити медаљон (срце, цвијет, дјетелина);
- Дрвеним штапићем за роштиљ направити рупицу на медаљону (како би се могао провући конац);
- Медаљоне украсити љепилом са шљокицама;
- Када се медаљони осуше, кроз рупицу провући гумени конац и ланчић је спреман за ношење!



II „ВАТРОМЕТ БОЈА“

МАТЕРИЈАЛ: стаклене бочице и теглице, темпере, кистови, темпере, посуде за воду.

- Темперама осликавамо стаклене бочице;
- Када се осуше, у њих стављамо цвијеће од креп папира, каменчиће, шкољке, кокос у боји и сл.



III „ЦВИЈЕЋЕ ОД КРЕП ПАПИРА“

МАТЕРИЈАЛ: креп папир различитих боја, маказе, љепило, зелена темпера, кистови, дрвени штапићи за роштиљ, посуда са водом, селотејп, бочица напуњена кокосом у боји.

- Направити разнобојно цвијеће од креп папира;
- Дршке за цвијет су од дрвених штапића за роштиљ, обојити их зеленом темпером;
- Цвијет од креп папира селотејпом или љепилом причврстити за дршку и ставити га у теглу напуњену разнобојним кокосом!



IV "КУТИЈА ЗА НАКИТ"

МАТЕРИЈАЛ: кутије од чоколаде, крема, тегле, пластелин, шкољке, звјездице за супу, каменчићи, мале дрвене оклагије.

- Пластелин различитих боја растањити дрвеним оклагијама и њиме обложити кутије.
- У пластелин утиснути шкољке, каменчиће, звјездице за супу итд.



V "ЈАБУКЕТ"

МАТЕРИЈАЛ: јабуке, црно и бијело грожђе, црвена боја за колаче, дрвени штапићи за роштиљ, фолија, тегле осликане темперама, кокос у боји, пластични ножићи.

- Исећи јабуке на колутове и од колутава обликовати цвјетиће;
- Сипати боју за колаче у мало воде, па умочити сваки цвјетић у боју и оставити га на салвету да се осуши;
- Пажљиво набости цвијет на штапић, ставити зрно грожђа на врх;
- Напунити теглу грудвицама фолије или кокосом у боји и „засадити цвијеће“!



ЗАВРШНА АКТИВНОСТ: ИГРА “МУЗИЧКЕ СТОЛИЦЕ”

- У игри учествују тате, дјеца и деде који навијају.
- Уз музику за дјецу тате играју око столица које су поредане у круг. На престанак музике свако од њих мора сјести на једну од столица, којих је за једну мање од броја учесника у игри. У игри побјеђује тата који успије први сјести на посљедњу столицу.

(Умјесто игре „Музичке столице“ можете организовати и друге игре, све зависи од домишљатости васпитача!)

„ВЕЛИКО ФИНАЛЕ!”

- Правимо изложбу радова у холу вртића/школе;
- Храна за дјецу, тате и деке (воће, слаткиши, сок);
- Дијелимо дјечи поклоне које ће понијети мамама (дјечији цртежи урамљени украшеним рамовима, ланчићи од глинамола, кутијице за накит).

ЕФЕКТИ ОСМОМАРТОВСКЕ РАДИОНИЦЕ:

- Задовољство дјеце и родитеља!
- Дедама је пружена прилика да учествују у заједничким активностима са својом дјецом и унучићима;
- Висок степен остварености исхода учења из свих аспеката дјечијег развоја;
- Боље упознавање родитеља са активностима у програму припреме за школу;
- Израђени креативни осмомартовски поклони за маме и баке (финансијске олакшице породици);
- Унапређивање партнерства са родитељима;
- Размјена креативних идеја за заједнички рад са дјецом код куће;
- Подстицај за организовање нових радионица са родитељима!
- Заједнички уређен вртић/школа итд.

***Напомена:** Као примјер је наведена Осмомартовска радионица коју су реализовале васпитачице Десанка Пандиловски и педагог Даница Мојић у ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај“, Бијељина.



1.3. Партнерство са школом и друштвеном средином

Облици партнерства са школом зависе од тога да ли се Програм за дјецу у години пред полазак у школу реализује у вртићу или у основној школи, у учионици првог разреда. Наводимо неке примјере сарадње:

ПРОГРАМ У ВРТИЋУ	ПРОГРАМ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ
• посјета дјеце и васпитача првом разреду основне школе; • педагог из школе може одржати предавање за родитеље, како би их упознао са поласком дјеце у школу; • посјета првачића вртићу; • одлазак у двориште школе и дружење са другарима;	• заједничка креативна радионица у сали школе, коју ће организовати учитељ и васпитач; • заједничка приредба; • заједнички излет дјеце из Програма са другарима из првог разреда; • уређење учионице првог разреда; • еколошке активности у дворишту школе; • заједничке игре у дворишту школе итд.

Постоје бројни облици сарадње са друштвеном средином и зависе од контекста у којем се Програм припреме за школу реализује (сеоска или градска средина, школа или вртић, број дјеце у групи, близина јавних институција и сл.). Неки од облика сарадње могу бити:

- Радионица „Читамо бајке“, у Библиотеци;
- Посјета пошти, банци, Дому здравља, стоматолошкој ординацији, ватрогасној станици, полицијској станици, пијаци и сл.
- Радионице у Музеју;
- Сарадња са медијским кућама;

- Сарадња са различитим удружењима и невладиним организацијама које се баве образовањем и културом;
- Одлазак у Центар за културу, на концерте, позоришне представе, биоскопске пројекције итд.

2. ВРСТЕ И МОДЕЛИ ПЛАНИРАЊА У ПРОГРАМИМА РАНОГ УЧЕЊА, О ИЗРАДИ ЕТАПНОГ, ПРОЦЕСНОГ ПЛАНА И ЕВАЛУАЦИЈИ АКТИВНОСТИ; СПЕЦИФИЧНОСТИ И ПРИМЈЕРИ У ПЛАНИРАЊУ АКТИВНОСТИ

„Човјек постаје најближи себи када постигне онакву озбиљност коју има дијете док се игра!“

Хераклит

Предшколско дјетињство, као најбурнији и наkritичнији период дјечијег развоја, не може и не смије бити препуштено само дјечи и њиховим родитељима. Неопходно је системски дјеловати и, што прије, дијете укључити у неки од организованих видова предшколског васпитања и образовања, како због игре са другом дјецом и, самим тим, вршњачког подучавања, тако и због потребе да са дјецом раде професионалци, који познају карактеристике раног дјетињства и методичке принципе рада са дјецом тог узраста.

Код нас, још увијек, немају сва дјеца једнак приступ предшколском васпитању и образовању, па је самим тим, Програм за дјецу у години пред полазак у школу још важнији и кориснији за дјецу коју обухвата. Исто тако, важан сегмент Програма је и прилика коју он пружа бројним васпитачима и професорима разредне наставе да, радећи са дјецом, прошире своје искуство, обогате практична знања и овладају новим вјештинама у раду са дјецом и партнерству са породицом.

Програм за дјецу у години пред полазак у школу је саставни дио Програма предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, са истим исходима учења, методама и принципима рада. Једина разлика јесте у трајању Програма. С тим у вези, важно је, и на овом мјесту, нагласити **најважнију улогу предшколског васпитања и образовања** – „да се кроз квалитетно и пажљиво праћење сваког дјетета и одговарање на развојне потребе и тенденције, међудејством породице и институција, у добро структурираним условима социјалног и материјалног окружења оснажи дијете да се развије до својих оптималних нивоа, поштујући природу цјеловитог учења и развоја.“ (Програм, 2007, стр. 9).

„Општи циљ предшколског васпитања и образовања је цјеловит развој предшколског дјетета, у складу са својим способностима, потенцијалима, особеношћима, потребама и интересима.“ (Спасојевић и сар, 2007, стр. 12).

Питање је колико, за тако кратко вријеме трајања Програма припреме за школу, васпитач може до краја да открије способности и потенцијале сваког дјетета, али је свакако од користи укључивање дјетета у Програм, друштво вршњака и три мјесеца пажљиво осмишљених учећих активности које подстичу различите аспекте дјечијег развоја.

Имајући у виду све горе наведено, долазимо до кључне теме овог поглавља – **ПЛАНИРАЊА**, о којем Спасојевић, један од аутора Програма предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, говори као о **„континуираном процесу који подразумева посматрање и утврђивање дјечијих могућности и потреба, одређивање („прогноза“) жељених исхода учења, а затим, обезбјеђивање активности, материјала и опреме којим ће се дјеловати на остваривање промјена у развоју, о којима говоре исходи и, на крају, планирање начина процјене модела и ефикасности цјелокупног рада.“** (Спасојевић, 2013, стр. 150).

Темељ планирања лежи у Програму предшколског васпитања и образовања, савременом хуманистички оријентисаном курикулуму, који је довољно отворен и који даје слободу васпитачу, као креатору и истраживачу сопствене праксе, притом не заборављајући да је основно полазиште дијете као цјеловита личност. Са друге стране, Програм даје одређене смјернице и оквир, у виду мреже исхода и потенцијалних садржаја активности. Програм је базиран на четири аспекта развоја који су приказани у сљедећој табели (физички развој и учење; социјално – емоционални развој и развој личности; интелектуални развој и развој говора, комуникације и стваралаштва). У оквиру сваког од наведених аспеката побројане су врсте активности и, у оквиру њих, исходи учења којима тежимо. Како смо рекли, овакав Програм, базиран на мрежи исхода, представља окосницу планирања и најподеснији оквир за рад васпитача, како у цјеловитом развојном програму, тако и у Програму за дјецу у години пред полазак у школу.

Аспекти дјечијег развоја и дефинисани исходи учења

I ФИЗИЧКИ РАЗВОЈ	II СОЦИЈАЛНО- ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ И РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ	III ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАЗВОЈ И УЧЕЊЕ	IV РАЗВОЈ ГОВОРА, КОМУНИКАЦИЈЕ И СТВАРАЛАШТВА
А РАЗНОВРСНИ ОБЛИЦИ КРЕТАЊА (ходање, трчање, пењање, скакање, пузање, провлачење, манипулисање предметима).	Г ДРУШТВЕНЕ АКТИВНОСТИ (социјализација, друштвено понашање и морални развој, стицање позитивне слике о себи)	Ж ОТКРИВАЛАЧКО- ПРОНАЛАЗАЧКО- САЗНАЈНЕ АКТИВНОСТИ (човјек као припадник живог свијета, свијет животиња и биљни свијет, материјални свијет, рад људи)	Ј АКТИВНОСТИ ГОВОРА, КОМУНИКАЦИЈЕ И ПИСМЕНОСТИ (гласовна култура и богаћење рјечника, граматички правилан говор, комуникацијске способности, почеци писмености)
Б ПЕРЦЕПТИВНО- МОТОРИЧКЕ АКТИВНОСТИ (гледање, слушање, додиривање, мирисање, кушање)	Д АФЕКТИВНЕ АКТИВНОСТИ (култивисање емоција, подстицање дјечије самосталности)	З ЛОГИЧКО – МАТЕМАТИЧКЕ АКТИВНОСТИ (логичко – математичко сазнавање, просторно сазнање, временско сазнавање)	К ДЈЕЧИЈЕ СТВАРАЛАШТВО: ГОВОРНО, ДРАМСКО, ПЛЕСНО, МУЗИЧКО, ЛИКОВНО, МОДЕЛАРСКО (говорно
В ЗДРАВСТВЕНО- ХИГИЈЕНСКЕ АКТИВНОСТИ (хигијена, правилна исхрана, самостално облачење и обување и сл.)	Ђ ЕКОЛОШКЕ АКТИВНОСТИ (сазнања о начинима на које човјек утиче на животну средину и њиховим посљедицама, чување природе) Е ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ (самопослуживање и радне активности, саобраћајне активности)	И ГРАФОМОТОРИЧКЕ АКТИВНОСТИ (координација покрета руке и шаке, правилно руковање прибором за цртање и писање)	стваралаштво и дјечија књижевност, глума, музика и плес, цртање, сликање и моделовање)

“Овако уређен програм укључује сва искуства дјетета која могу бити планирана и непланирана у окружењу које стимулише дјечије учење и цјелокупан развој, те тако обухвата све активности и дјеце и одраслих у вртићу и интеракцијске утицаје из окружења. На тај начин исходи се могу посматрати као властити развојни континуитет сваког дјетета појединачно и, за разлику од програма у коме су циљеви дефинисани за све на исти начин, исходима се ствара могућност посматрања успјешности дјетета на основу његових узрасних и индивидуалних могућности, без потребе да се дијете пореди са другом дјецом. Будући да се на овакав начин дијете посматра холистички, исходима повезујемо дјечије сазнајне потребе, могућности и интересовања тако што кроз процес планирања васпитно-образовног процеса уграђујемо садржаје и намјере васпитача у виду систематизованих стратегија подучавања. У зависности од тога која знања, понашања и компетенције код дјеце желимо подстицати у оквиру етапног плана, планирамо исходе за наредни период. На основу изабраних исхода одређују се учеће активности и игре које ће се организовати, што значи да су исходи основа за креирање васпитно-образовног процеса овог Програма, што смо и приказали у сљедећој шеми:



У погледу примјене програма, а на основу претходно приказане мреже исхода бирају се садржаји, активности и услови за учење и игру на основу чега се креира, конструише и ствара аутентичан, јединствен програм за одређену предшколску установу, а унутар ње и конкретну васпитну групу са конкретном дјецом и њиховим искуствима, потребама и интересима. У овако уређеним условима за стицање нових искустава, васпитач треба да прати, а потом и документује све што је настало као резултат његовог креирања цјелокупне васпитно-образовне праксе, што се у нашим вртићима остварује кроз примјену Радне књиге која је пратећи „алат“ овако постављеног програма.“ (Цвијановић, 2017, стр. 54–55).

Планирање и припремање учећих активности је операционализација предшколског програма и, поред планирања мреже исхода учења, пописа конкретних активности којима ће се васпитач са дјецом бавити, планирање подразумијева и планирање времена, простора, метода рада, дидактичких средстава и материјала, као и планирање партнерства са породицом и друштвеном средином, о чему смо говорили у претходном поглављу. Стога, прије него што се будемо бавили врстама планирања, његовим специфичностима и конкретним примјерима планова, осврнућемо се на важност дјечије игре, методе предшколског васпитања, уређење специфичне средине за учење, као и на центре за учење и рад у малим групама, као најбољим оквиром за остваривање постављених исхода.

2.1. „Игра ми је и пиће и храна“

Имајући у виду да је игра водећа активност и најважнији посао предшколског дјетета и да, у овом узрасту, представља најбољи оквир и основу за стицање нових знања и обогаћивање искустава о свијету око себе, морамо јој посветити дужну пажњу и пажљиво је, ослушкујући дјецу, осмишљавати и претварати у учећу активност, која води унапређивању дјечијег раста и развоја и, самим тим, добре припремљености за основну школу.

Ј. Хајзинг у свом дјелу „*Homo ludens*“ каже да је игра добровољна радња, која се одвија унутар одређених граница (временских и просторних), према добровољно прихваћеним правилима свих учесника, без изузетка, циљ јој је у њој самој, прати је осјећај напетости и радости, не представља „обични“ ни „стварни“ живот, одвија се без икакве материјалне користи и добити (Huizinga, 1992, стр. 14–17).

Постоје стотине и хиљаде различитих игара и активности које доприносе дјечијем развоју и „вуку га напријед“, како каже Виготски. Задатак васпитача у Програму за дјецу у години пред полазак у школу јесте да, током три мјесеца, одабере оне игре које могу највише допринијети дјечијем расту и развоју, у свим његовим аспектима, што и јесте задатак предшколског васпитања и образовања. У овом Водичу ћемо навести само неке примјере игара, а васпитачи ће, у

бројној литератури, имати прилику да пронађу игре које ће одговарати њима и сензибилитету дјеце са којом раде.

2.2. Улога васпитача у дјечијој игри

Говорећи о игри као водећој активности предшколског дјетета, важно је нагласити улогу васпитача у дјечијој игри:

- Васпитач организује средину за учење, припрема дидактичка средства и материјале, у сарадњи са дјецом;
- Васпитач се не мијеша у дјечију игру, уколико то дјеца не траже;
- Радује се када дијете у игри нешто направи, оствари, достигне жељени циљ;
- Учи дјецу да у игри буду отворени, поштени, да поштују правила игре;
- Да их научи да се не отимају и „потурају“ за главне улоге;
- Уколико га дјеца позову у игру, дужан је да се понаша равноправно са другим играчима, да поштује правила игре, да своју улогу одигра што боље, не напушта игру прије њеног краја или без сагласности осталих саиграча;
- Ако се жели умијешати у дјечију игру, васпитач треба затражити дозволу и сл.

У игри дијете проширује своја знања, богати искуства која већ има и иде ка све сложенијим нивоима мишљења. „Улога одраслог јесте да дјетету омогући да се изрази кроз игру, да га не омета и не пожуре, да му понуди слободу избора и организује средину, материјале и вријеме за игру. Одрасли треба да буде посматрач и повремено саучесник у игри. У овој игровној интеракцији одрасли треба да подрже дијете да уређује своје искуство о стварности увођењем критеријума и категорисањем и, на тај начин, подстакне развој појмовног мишљења.“ (Шаин и Чарапић, 2016, стр.30).

2.3. Методе предшколског васпитања

Веома је важно нагласити које методе предшколског васпитања и образовања васпитач може и треба примијенити у свом раду, током Програма за дјецу у години пред полазак у школу. На основу богатог васпитачког искуства и бројних учећих активности које сам посматрала из улоге педагога, најближа сам ставу Спасојевића, који говори о реалном постојању три методе:

1. Метода дјечије игре, као најдоминантнија у раду са предшколцима;

Дјечија игра је најбоље средство за превазилажење дјечијих страхова, овладавање новим компетенцијама и вјештинама, превазилажење развојних криза; кроз игру, је могуће достићи високу оствареност постављених исхода учења и, самим тим, позитивне ефекте на дјечији развој.

2. Метода дјеловања специфично уређеном средином;

Посебно ћемо истаћи методу дјеловања специфично уређеном средином, која је уско везана са **центрима за учење**, као релативно новом методичком концепцијом рада и организовања простора, који омогућавају интерактивно учење у малим групама. Специфично уређена средина је мјесто на којем се дјеца осјећају пријатно и сигурно, мјесто које ће дијете осјетити као свој простор, у којем ће откривати, сазнавати, питати, испробавати, истраживати и у свему томе уживати. Заједничким ангажовањем дјеце, васпитача, родитеља, учитеља могуће је створити и уредити управо такав простор, у којем ће дјечији развој свакодневно бити „провоциран“ и унапређиван.

3. Проблемска метода;

Радозналост и „истраживачки немир“ својствени су предшколском дјетету и најчешће их можемо повезати са проблемском методом. Дијете трага за рјешењем проблема, открива, истражује и, самим тим, током процеса, унапређује свој развој. Права вриједност јесте управо у трагању за одговором, а не у самом тренутку доласка до рјешења. Задатак васпитача јесте да увијек поставља захтјеве мало изнад дјечијих могућности, како би дијете, „кроз рјешавање проблема“ повукло свој развој унапријед и „освојило нове просторе“ у свом дјечијем искуству.

2.4. Центри за учење

Простор у којем се одвија програм пред полазак у школу (радна соба у вртићу или учионица првог разреда) најбоље је организовати по центрима за учење, који ће, својом опремљеношћу различитим дидактичким средствима и материјалима, дјеци „поручивати“ шта нуде и „позивати“ их на бављење различитим, развојно стимулушићим активностима.

„Центри за учење представљају јасно просторно и садржајно дефинисане мале цјелине, унутар радног простора, на погодним слободним просторима вртића, изван радне собе, или учионице у школи, или на отвореним просторима (дијеловима терасе или дворишта). У њима је могуће „предвиђање“ и планирање услова за разноврсне (програмом уређење) активности игре и учења у малим групама (до 5 дјеце).“ (Спасојевић, 2013, стр. 209).

Центри за учење су идеалан оквир за кооперативно учење, далеко ближу и већу интеракцију међу дјецом, вршњачко подучавање, нарочито значајно уколико у групи имамо дјецу са одређеним развојним потешкоћама.

***Напомена:** Често се програм пред полазак у школу одвија у учионицама првог разреда или другим просторима у којима је немогуће организовати просторно одвојене центре за учење. Препорука је да се организују 2-3 стална центра,

а остали центри за учење да се формирају према потреби, тј. према природи учеће активности коју васпитач реализује. Материјал у центрима је могуће обезбиједити, како у сарадњи са родитељима, тако и у сарадњи са учитељем у првом разреду и другим колегама.

Примјер уређења радне собе/учионице, за једну учећу активност:



БОНУС

ПРИМЈЕРИ ЦЕНТАРА ЗА УЧЕЊЕ:

I МАЛА БИБЛИОТЕКА

МАТЕРИЈАЛ: сликовнице, енциклопедије, радни листови, дјечији часописи, збирке пјесама, бајки, басне, приче, каталози, стрипови, јастук за сједење/осамљивање, цд-ови са наснимљеним бајкама, цд – плејер.

II МОТОРИЧКИ ЦЕНТАР

МАТЕРИЈАЛ: лопте, струњаче, чуњеви, обручеви, кесице са пијеском, вијаче, исцртана школица итд.

III ЛОГИЧКО – МАТЕМАТИЧКИ ЦЕНТАР

МАТЕРИЈАЛ: штапићи различитих боја и дужине, кружићи различитих боја и величине, геометријски облици и тијела, пластичне чаше, сламчице, вага за мјерење, материјали за серијацију и класификацију, зрневље, штипаљке, картонске кутије, кликери, уметаљке итд.

IV ИСТРАЖИВАЧКИ ЦЕНТАР

МАТЕРИЈАЛ: лупе, тегле, компас, стари сатови, термометар, микроскоп, различите посуде и бочице, свијеће, магнети, стари новчићи, сапун, сунђер, пијесак, брашно, шећер, со, сода бикарбона, различити остаци тканине (кожа, крзно), вуница итд.

V ЛИКОВНИ ЦЕНТАР

МАТЕРИЈАЛ: папири различитих боја, дебљине и граматуре, цртаћи материјал (фломастери, дрвене бојице, воштани пастел, графитне оловке), сликарски материјал (штафелажи, палете, кистови, акварел, темпере, акрилне боје), истрошене хемијске оловке, штапићи за роштиљ, материјали за обликовање (пластелин, глиномол, дас маса, плејдо тијесто, глина), маказе, љепило, кецеље (од пластичних кеса), најлони, природни материјал (зрневље, јесењи плодови, шкољке, каменчићи итд.), картонске кутије, ролне од убруса и тоалет папира, дугмад, тканина, вуница, вата итд.

VI МУЗИЧКИ ЦЕНТАР

МАТЕРИЈАЛ: Орфов инструментариј (штапићи, звечке, мали бубњевци, даире, прапорци, триангл, чинеле, кастањете, звончићи, металофон, фрулице); конзерве, тканина, комади дрвета, бочице, рижа, различито зрневље, цд – плејер, цд – ови са музиком за дјecu („Карневал животиња“, „Медведова женидба“ итд.), цд-ови са различитим звуцима из природе и свакодневног живота, „микрофони“, постери са музичким инструментима итд.

VII МАЛА ШКОЛА

МАТЕРИЈАЛ: свеске са уским и широким линијама, свеска са квадратићима, графитне оловке, оштрила, гумице, словарице, рачунаљке, радни листови, свеске за вјежбање графомоторике и сл.

***Напомена:** Посао васпитача у програму припреме за школу није да описмени, већ да описмењава дјecu, односно да им, у складу са њиховим интересовањем за слова и бројеве, понуди дидактичка средства и материјале који им омогућавају да се упознају са словима и бројевима.

VIII КОНСТРУКТОРСКИ ЦЕНТАР

МАТЕРИЈАЛ: коцке од различитих материјала, различитих облика, боја и величина, сламчице, кутије, ролне, возови, пруге, аутићи, картон, пластичне чаше, пластичне боце итд.

IX ЦЕНТАР ДРУШТВЕНИХ ИГАРА

МАТЕРИЈАЛ: слагалице, танграми, „Не љути се човјече“, „Једи здраво! Браво, браво!“, шах, „Боје и облици“, мица, лото, домине, карте, коцкице, сличице и албуми итд.

X ЦЕНТАР ЗА ИГРЕ МАШТЕ И ИГРЕ УЛОГА

МАТЕРИЈАЛ: завјесе и застори, „мало позориште“, лутке (гињол, на штапу итд.), хаљине, ташне, бижутерија, мараме, огртачи, кравате, перике, шешири, рукавице, торбице, празне кутијице за шминку, кремице, празни дезодорански, шампони, четке за косу, фен – играчка, дјечија шиваћа машина, огледала, маске, наочари итд.

XI ГРАФОМОТОРИЧКИ ЦЕНТАР

МАТЕРИЈАЛ: ситни предмети и играчке (из Киндер јајета), необликовани материјал (пијесак, брашно, гриз), штипаљке, кликери, пертле, материјал за низање (макароне, папирни облици), картони са рупицама за провлачење и пертлање, рајсфершлуси, тканине са дугмадима, маказе, рамови за ткање и сл.

XII ЦЕНТАР ПРИРОДЕ

МАТЕРИЈАЛ: саксије, кантице, лопатице, различито украсно и зачинско биље, поврће, сличице биљака итд.

3. ВРСТЕ ПЛАНИРАЊА

Планирање је предвиђање тока и услова у којима ће се одвијати васпитно-образовни процес.

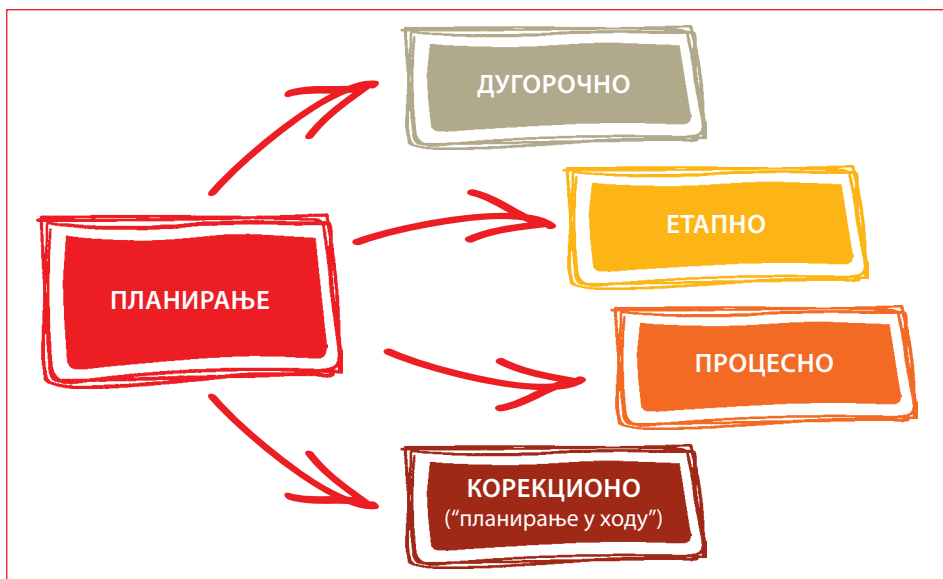


Планирање није формалност и никада га не треба посматрати као „губљење времена“!



Планирање је тимски рад! Уколико немате с ким тимски планирати, пажљиво, више пута, прочитајте овај водич и упутство за вођење радне књиге и успјећете да испланирате активности! Само напријед!





3.1. Дугорочно планирање

„Дугорочним планом се регулишу елементи дидактичког модела интерпретације: прилагођавање амбијенталних услова, дидактичких средстава и опреме центара за учење, у складу са сагледаним развојним могућностима васпитне групе и сваког конкретног дјетета.“ (Програм, стр. 103). Дугорочно планирање у предшколским установама које реализују цјеловити развојни програм, у највећој мјери је посао менаџмента и стручне службе, који праве Годишњи програм рада установе, у којем планирају дидактичка средства и материјале, партнерство са породицом и окружење, планирају стручно усавршавање васпитно – образовних радника, учешће у различитим манифестацијама и сл. У Програму за дјецу у години пред полазак у школу ситуација је битно другачија и дугорочно планирање зависи од бројних фактора, и то: да ли се Програм одвија у вртићу или основној школи, опремљеност простора у којем се васпитно – образовни рад реализује, искуство васпитача/учитеља, спремност стручне службе и менаџмента да се активно укључе у планирање. Захваљујући Министарству просвјете и културе и Save the Children, у протеклих неколико година, опремљеност учioniца првог разреда, као и обезбијеђена дидактичка средства и материјали, олакшавали су дугорочно планирање и рад у припремним групама.

Дугорочни план треба урадити на самом почетку Програма за дјецу у години пред полазак у школу и подразумијева сљедеће:

- Планирање рођендана и породичних вриједности;
- Годишње планирање партнерства са породицом и окружењем;
- Планирање манифестација и друштвених вриједности;
- Планирање ресурса;

ПРИМЈЕР ДУГОРОЧНОГ ПЛАНИРАЊА У РАДНОЈ КЊИЗИ:**ПЛАНЕР РОЂЕНДАНА И ПОРОДИЧНИХ ВРИЈЕДНОСТИ****(примјер)**

Мјесец	Датум: име и презиме (надимак) дјетета	Теме – изабране породичне вриједности
МАРТ	нпр. Марковић (Ана) Анастасија, датум рођења дјетета	„Мами и баки срце на дар“ „Моја породица“
АПРИЛ		„Празници у нашој кући“ „Моја породица и ја чувамо природу“
МАЈ		„Кухиња моје баке“ „Породично стабло“

***Напомена:** Породичне вриједности васпитач/учитељ бира у складу са структуром групе у којој ради. Нпр. уколико се некоме од дјеце родио брат или сестра, једна од планираних породичних вриједности може бити „Добродошлица новом члану наше породице“.

ПЛАНЕР ПАРТНЕРСТВА СА ПОРОДИЦОМ И ОКРУЖЕЊЕМ**(примјер)**

ПРВИ РОДИТЕЉСКИ САСТАНАК - РАДИОНИЦА „ОЧЕКИВАЊА“	Радионица је детаљно описана у претходном поглављу. <u>АКТИВНОСТИ:</u> 1. „Руке пријатељства“ 2. Договарање правила за рад у радионици 3. „Шта очекујем од Програма?“ 4. Очекивања васпитача. 5. О Програму за дјецу у години пред полазак у школу. 6. “Све што треба да знам научио сам још у вртићу” 7. “Умрежавање”
ЗАВРШНИ РОДИТЕЉСКИ САСТАНАК - ПРЕЗЕНТАЦИЈА ПРОДУКАТА И РАДИОНИЦА „ИСПУЊЕНОСТ ОЧЕКИВАЊА“	Припремити је на исти начин као и радионицу „Очекивања“ <u>АКТИВНОСТИ:</u> 1. „Трка коња“ 2. Да ли су моја очекивања испуњена? 3. Презентација – шта смо урадили у протекла три мјесеца (фотографије, дјечији радови, коментари). 4. „И да знаш – твоје је само оно што другоме даш.“
АКТИВНОСТИ СА ИНСТИТУЦИЈАМА И ОРГАНИЗАЦИЈАМА У ОКРУЖЕЊУ	• Радионице у библиотеци; • Гостовање у јутарњем телевизијском програму; • Посјета ватрогасној и полицијској станици; • Одлазак у Центар за културу, на позоришну представу за дјецу; • Посјета у Музичкој школи, присуство мини- концерту; • Учешће у акцији Града „Април – мјесец чистоће“; • Посјета расаднику цвијећа у непосредној близини итд.

***Напомена:** Програм и план партнерства са породицом потребно је урадити како је наведено у претходном поглављу. Можете га залијепити на посљедњу страницу Радне књиге или приложити уз Планер партнерства са породицом и окружењем, у Радној књизи (стр. 21).



ПЛАНЕР МАНИФЕСТАЦИЈА И ДРУШТВЕНИХ ВРИЈЕДНОСТИ (примјер)

Временски оквир	Теме манифестације – изабране врсте активности
8. март „Дан жена“	Наступ на осмомартовској приредби са хорском пјесмом „Најљепша мама на свијету“
Крај марта	Одлазак на позоришну представу
7. април СВЈЕТСКИ ДАН ЗДРАВЉА	Промоција здравља на Тргу (цртамо кредама у боји, прегледамо своје зубиће и сл.), у сарадњи са Домом здравља.
22. април СВЈЕТСКИ ДАН ПЛАНЕТЕ ЗЕМЉЕ	Учешће у акцији Града „Април – мјесец чистоће“
Задња недјеља маја ЗАВРШНА ПРИРЕДБА	Завршна приредба за родитеље, у Центру за културу

***Напомена:** Планер манифестација и друштвених вриједности зависи од контекста у којем се Програм одвија. Пожељно је учествовати у манифестацијама које организују вртић или школа, као и локална управа, јер је важно дјецу укључити у сва дешавања и важне догађаје у мјесту у којем живе.

Планер ресурса у овом кратком, тромјесечном Програму припреме за школу, најмање зависи од васпитача који ради са дјецом. Нпр. просторни услови зависе од тога да ли се Програм реализује у радној соби вртића или у школи, у учионици првог разреда. Познато нам је да су, у нашим условима, вртићи далеко боље опремљени дидактичким средствима и материјалима, него основне школе. Планер ресурса зависи и од финансијске подршке за набавку дидактичких средстава и материјала. Планер акције уређења простора је, често, немогуће остварити због различитих потреба и замисли оних који користе поменути простор. Стога, васпитач треба да се наоружа стрпљењем и покуша да „пронађе савезнике“ који ће му помоћи у реализацији његових идеја и замисли у погледу иновирања материјалног окружења и стварања специфично уређене средине, погодне за подршку дјечијем расту и развоју. У овој акцији никако не смијемо заборавити да, најчешће, неструктурирани материјали, рециклажни материјал и сл., могу највише допринијети остваривању планираних исхода учења.



ПЛАНЕР РЕСУРСА (примјер)

	Опис активности
Просторни услови	Радна соба је добро и функционално опремљена. Састоји се од трпезаријског дијела у којем се налазе столови и собе, са тепихом, што је веома погодно за сједење на поду, током уводних активности, читања прича и сл. Исто тако, слободан простор у соби је добар за организовање различитих кретних активности, слободну игру дјеце и сл. Радна соба је опремљена мноштвом дидактичких средстава и материјала (конструкторски материјал, материјал за ликовне и моделарске активности, сликовнице, енциклопедије, материјал за логичко математичке активности и сл.) Стални центри су: Мала библиотека, Центар за игру маште и игру улога и конструкторски центар. Остале центре за учење формирамо по потреби. У сали вртића се налазе различити реквизити за физичке активности. У дворишту вртића имамо различите справе, које користимо за игру на отвореном, кад год то временске прилике дозвољавају.
Планер иновирања материјалног окружења	Центар друштвених игара: направимо неколико друштвених игара, по угледу на неке које смо нашли у часопису за дјецу; Мала библиотека: Замолићемо свако дијете да донесе по једну сликовницу за овај центар; Истраживачки центар: Центар ћемо обогати неструктурираним материјалом (брашно, со, шећер, сода бикарбона), донијећемо свијећу, магнете, стари зидни сат. Направићемо преграде за центре, од картона. Замолићемо дјецу да те преграде осликају на начин на који они желе.
Планер акција уређења простора	Формираћемо центар природе, у којем ћемо посијати и посадити различите украсне и зачинске биљке. У договору са управом вртића, осликаћемо један дио зида који је оштећен.

*** Напомена:** Често ћете у овом Водичу прочитати „нереалне“ и „идеалне“ приједлоге за уређење простора, активности партнерства са породицом и окружењем, најбоља дидактичка средства и материјале... Наравно, понекад није могуће много тога остварити. Ипак, задатак свих нас је да тежимо најбољем и да се трудимо да дјечи обезбиједимо најбоље материјалне и друштвене услове, за њихов раст, развој и учење. Због тога смо стандарде подигли високо, са надом да ће, бар неки од њих, бити ускоро достигнути.



3.2. Етапно (петнаестодневно планирање)

Етапни план је двонедјељни план у којем се, на основу дјечијих потреба, интересовања и развојних могућности, планирају исходи учења и компетенције којима тежимо, као и конкретне учеће активности које ће бити реализоване у групи.

„Планира се за период од двије радне недјеље. Етапни план је динамичан интерактиван простор тимског дјеловања и, са свим елементима, одражава цјеловитост и континуитет васпитно – образовног процеса, као и смисленост и животност за дјецу, васпитаче и родитеље.“ (Радна књига, стр. 6)

„Етапним плановима се обезбјеђује континуитет, очување система „учећих активности“ и евалуирање процеса у свјетлу очекиваних исхода учења и они најдиректније зависе од околности. То се, прије свега, односи на добро познавање индивидуалних могућности сваког дјетета и, сходно томе, добро познавање могућности и афинитета групе као колектива, затим, добро познавање ресурса социјалног и материјалног окружења, на којим је могуће заснивати „учеће активности“ и, на крају, на личне афинитете и самопроцијењене способности васпитача које, итекако, утичу на избор садржаја и облика активности.“ (Спасојевић, 2013, стр. 155).

-  **Етапни план има опште и додатне исходе, за сваки аспект развоја (преписати из програма) – прво планирати исходе!!!**
-  **Компетенције произилазе из додатних исхода (писати их својим ријечима):**
-  **Скица садржаја етапе – мапа ума, шема и сл.**
-  **Тражити помоћ и подршку лица одговорног за васпитно-образовни рад!**

***Напомена:** Пажљиво читати и пратити Упутство за вођење Радне књиге, у којем је детаљно објашњен сваки корак у етапном планирању.



ПРИМЈЕР ЕТАПНОГ ПЛАНА**ЕТАПНИ ПЛАН****Од: 23. априла до 04. маја****МРЕЖА ИСХОДА****Општи и додатни**

IA Кретањем кроз физички простор и дјеловањем на њега, дијете стекне разноврсна, богата моторичка и друга искуства о свијету око себе и у себи.

IA3₆ Придржава се правила шетања у колони по двоје;

IB2₂ Препознаје и именује различите врсте звукова

II Г Дијете се оснажује да буде самостално и самоиницијативно

II Г1₈ Способност за непосредно учествовање у животу и раду одраслих, према сопственим могућностима

IIЋ Да поставља питања и интересује се за околиш у коме живи.

IIЋ Сазнања о улогама које поједине биљке и животиње имају у човјековом животу и старању човјека о њима чиме доприноси њиховом опстанку и развоју.

IIЕ1₆ Познавање потенцијалних опасности приликом радних активности и њихово избјегавање.

III Ж Дијете буде радознано, активно и заинтересовано за истраживање

IIIЖ2₁₀ Ближе упознавање домаћих животиња

IIIИ₉ Спретно је при обављању радњи доминантном руком.

IVК Дијете машта и радознано је

IV К1₈ Интересује се за производе књижевног стваралаштва,

IV К3₆ Воли и често плеше уз различите врсте музике.

IV К4₈ Умије да прикаже фигуре људи, животиња, биљака и других објеката, са више детаља и карактеристика.

Исход развоја говора:

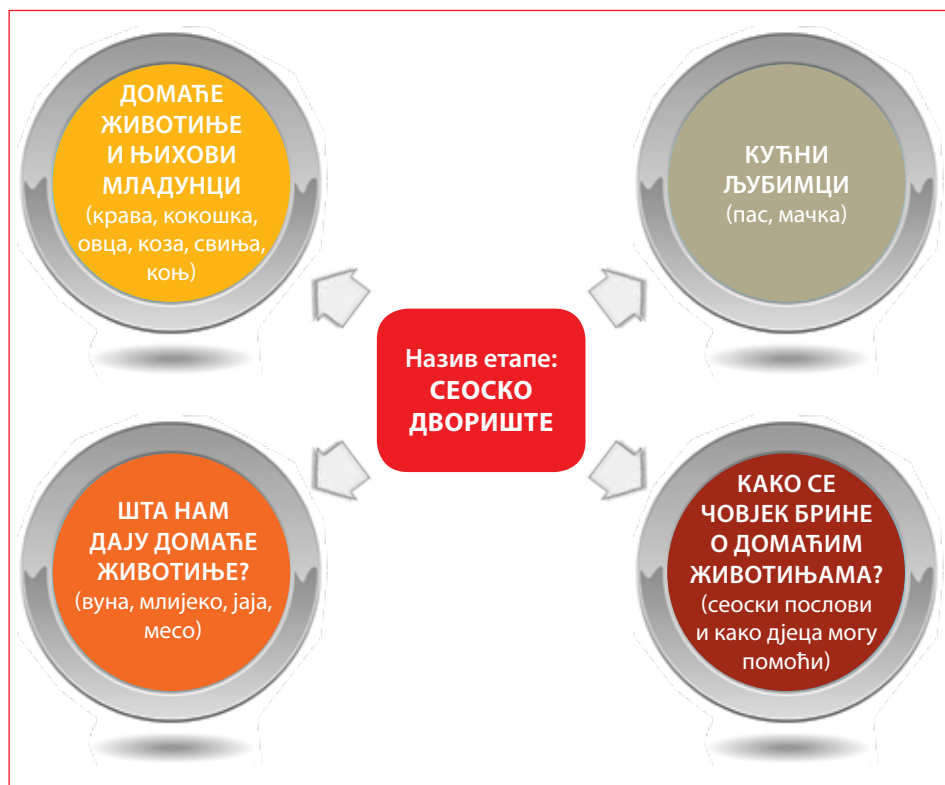
IV Ј Дијете богати рјечник

IV Ј3₄ Одговара на питања, поставља питања

КОМПЕТЕНЦИЈЕ – знања, вјештине, понашања дјете која ће се развијати у овој етапи

- Дијете шета у пару, поштујући договорена правила.
- Дијете препознаје и опонаша оглашавање најмање 5 различитих домаћих животиња.
- Дијете жели и може помоћи одраслима у једноставнијим пословима (заливање цвијећа, окопавање баште и сл.)
- Дијете зна које животиње живе у сеоском дворишту, како изгледају, које су користи од њих и како се људи брину о њима. Познаје биљке које се узгајају на селу.
- Дијете користи бројне реквизите (канта за заливање, мала мотика, лопатица, грабље, метла и сл.), поштујући захтјеве о безбједности.
- Познаје изглед и карактеристике домаћих животиња које живе у његовом окружењу.
- Дијете може да одрецитује пјесмицу, може да преприча причу и познаје бар три покретне игре у којима су ликови животиње.
- Може да нацрта сеоско двориште, са мноштвом различитих детаља.
- Дијете зна да формулише питање или да одговори на постављено. Радознано је и слободно у говору.

***Напомена:** Како бисмо олакшали формирање мреже исхода у будућим плановима васпитача, наведено је више исхода него што је потребно. Не мора сваки додатни исход имати припадајућу компетенцију. Најчешће више исхода доводи до исте компетенције. Илустрације ради, велики број исхода графомоторичких активности може довести до тога да дијете зна свезати пертле, што је, у овом узрасту, веома важна компетенција и вјештина дјетета. Шифрирање исхода се врши онако како је објашњено у Упутству за вођење Радне књиге (Радна књига, стр. 6 и 7).



***Напомена:** Изглед скице садржаја етапе искључиво зависи од васпитача који планира активност, наравно у сарадњи са лицем одговорним за васпитно – образовни рад. Скица може бити базирана на аспектима развоја, центрима за учење и сл. Најчешће је то шема или мапа ума.

ПАРТНЕРСТВО СА ПОРОДИЦОМ И ПОРОДИЧНЕ ВРИЈЕДНОСТИ	АКТИВНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ
• Свакодневни индивидуални разговори са родитељима; • Заједничка прослава рођендана Ани и Павлу; • Обострана информисаност; • Заједнички излет, посјета сеоском дворишту Маријине баке, у недјељу, 22. априла – Дан планете Земље, што се одлично уклапа у наступајући етапни план. • Породична вриједност „Кухиња моје баке“.	• СА ДЈЕЦОМ КОЈОЈ ЈЕ ПОТРЕБНА ДОДАТНА ПОДРШКА ТРЕБА РАДИТИ ИНДИВИДУАЛНО: нпр. артикулација и дискриминација гласова са дјецом која имају одређене говорне сметње; • Нпр. „На слово, на слово“ са Марком М. који не артикулише глас Р. • Пјевамо, уз клавир, са Машом, како бисмо је додатно мотивисали на бављење музичким активностима, јер има изузетан слух.

СИСТЕМ АКТИВНОСТИ

Активности:

Физички развој	Социо – емоционални развој и развој личности
• Вјежбе за обликовање мишићних група • Игре на отвореном; • Шетња до сеоског дворишта; • Полигон; • Покретне игре: „Иде маца око тебе“, „Јастреб и квочка“, „Вук и овчице“, „Изгубљено маче“, „Лије, коке и пилићи“, „Тета лија“, „Пронађи кућицу“ и сл. • Разноврсне игре са лоптом („Између двије ватре“ и сл). • Кретање и оглашавање домаћих животиња; • Игре гуменим животињама; • „Препознај по звуку“ (цд са звуцима оглашавања домаћих животиња); • Препознај по укусу, затворених очију (сир, јаје, месо, млијеко).	• Игра маште и игра улога („У сесоком дворишту“, ветеринар); • Имитирам животињу које се бојим; • „Мој кућни љубимац“ (опиши свог кућног љубимца или љубимца којег би желио). • Маме и младунци – радни лист; • Правимо поклон за Маријину баку (осликавамо кецељу) • Друштвена игра „Пронађи пут пилићима до маме“ – акценат ставити на поштовање правила игре! • „Чаробна врећица“ – препознај гумену животињу по додиру; • Драматизација „Страшна птица“; • Славимо рођендан Ани и Павлу; • Играмо се пијаце;
Интелектуални развој	Говор, комуникација и стваралаштво
• Прављење сеоског дворишта од LEGO материјала, сламе, стиропора итд. • Слагалице – домаће животиње; • Домине – домаће животиње; • Лавиринт – маме и младунци; • Радни лист – Шта нам дају животиње? • Спојнице – животиње и храна којом се хране; • Исијеци облик животиње од папира и поредај их по величини; • Животиње и њихове кућице (препознај и повежи по сјенкама); • Исијеци 4 сличице пса и смјести их у, на, испред и иза кућица. • Гнијезда и кокошке – придруживање;	• Разгледамо сликовнице и енциклопедије о животињама; • Пјевамо пјесму, уз клавируску пратњу, „Семберијом мачак преде“; • „Страшна птица“ (прича о животињама у сеоском дворишту) – правимо сликовницу; • Сликање – темпера и жуманце; • Бајка „Три прасета“; • Загонетке о животињама; • Прича „Пошла кока на пазар“ • Рецитације „Пачија школа“ и „Чудни су то пилићи“ (Ј. Ј. Змај) • Моделовање „Три прасета“; • Слушамо музику „Карневал животиња“
Литература, играчке, дидактичка средства и материјали: • Конструкторски материјал, природни материјал (дрво, слама, трава, жуманце); • Маказе, љепило, радни листови; • Цртаћи и сликарски материјал; • Енциклопедије, сликовнице о животињама, друштвене игре; • Корак по корак 2, Збирка – 300 игара за најмлађе, Корак по корак 3, Весели вртић	

Потпис лица одговорног за васпитно – образовни рад: педагог, директор, помоћник директора и сл.

***Напомена:** Наведене су потенцијалне учеће активности на тему Сеоско двориште. Сваки васпитач/учитељ, у зависности од могућности и интересовања дјеце са којом ради, временских и просторних услова, исту тему може испланирати на потпуно другачији начин, уз одабир других активности и игара.

Приликом увођења новог Програма предшколског васпитања и образовања у предшколство Републике Српске, васпитачима је тематско планирање пружало одређену сигурност у примјени нове методологије рада, те се, углавном, задржало и данас. Васпитач је креатор и истраживач сопствене праксе и слободан је да одабере приступ који одговара сензибилитету дјеце са којом ради. Веома је важно разликовати modele курикулума од **приступа** васпитању и образовању. Приступу су „основни алат“ практичара, а међу најпознатијима су пројектни, тематски, Ређо Емилија приступ и приступ развојно прилагођене праксе. О њиховом избору одлучује тим васпитача, у сарадњи са педагогом.

На самом крају поглавља о етапном планирању важно је, још једном, напоменути да **планирање почиње посматрањем дјеце и утврђивањем њихових могућности, потреба, жеља и интересовања**. На основу тога, одређују се жељени исходи учења, планира се довољно учећих искустава и активности које се односе на конкретно дијете, мале групе или цијелу групу дјеце. Обавеза тима (или у случају примјене овог Програма, самог васпитача) је да обезбиједи дидактичка средства, материјал и опрему којим ће се до тих исхода доћи, као и планирање начина како да се процијени њихова ефикасност.

Приликом планирања, трудимо се да теоријска основа има своје практично остварење. Важно нам је да постигнемо јединство између планираног и стварног курикулума, односно, да све оно што прописује Програм предшколског васпитања и образовања, у складу са потребама и интересовањима дјеце на првом мјесту, просторним условима и креативношћу свих нас, градимо свој сопствени, **стварни курикулум**.

***Напомена:** Обавезно на огласној табли за родитеље истакните теме којима се бавите (скица садржаја етапе) и наведите најзанимљивије учеће активности, праћено фотографијама, како би родитељи имали јасан увид у оно што радите.



БОНУС**ПРИМЈЕР ПЛАКАТА ЗА РОДИТЕЉЕ**

Драги родитељи!

Ових дана се бавимо темом породице, па вас молимо да нам донесете појединачне фотографије вас, ваше дјеце и ваших родитеља, јер ће дјеца направити породично стабло ваше породице!

Васпитачица Марија

**3.3. Дневно – процесно планирање**

Процесно планирање је краткорочно и представља детаљнију разраду етапног плана и односи се на дневно планирање. Планирају се учеће активности и игре по садржају, њихово оријентационо трајање, период дана када ће се реализовати, као и који центри за учеће ће бити формирани. Процесно планирање подразумева да васпитач зна која дидактичка средства и материјале ће понудити дјеци, временски оквир активности са цијелом групом и рада у малим групама, по центрима за учеће, као и да тачно зна које исходе и компетенције жели да оствари и помоћу којих активности и игара.

„Процесно (дневно) планирање, најважнији је дио процеса уопште и суштински је детаљна разрада етапног плана, краткорочно је, и односи се, прије свега, на „дневно планирање“, како се из основног појма по значењу може закључити. Оно је, по својој суштини, предвиђање тока непосредног васпитно-образовног рада за један дан. Најбољи избор је да увелико подсјећа на израду сценарија који је довољно флексибилан, како би се интервенције могле чинити и током оперативне фазе процеса.“ (Спасојевић, 2013, стр. 157).

Процесни план се може „протезати“ на више дана, уз модификовање тј. додавање нових центара и активности у њима, или „гашење“ центара и активности за које дјеца нису заинтересована или васпитач процјењује да нису одговарајуће за конкретну групу. Исто тако, ротацијом дјеце по центрима долазимо до тога да процесни план има дуже трајање. Обогаћивањем новим дидактичким средствима и материјалима, истим играма, али на другачији начин, „отежавањем“ појединих активности чиме се „буди“ дјечија заинтересованост, један процесни план може бити сценарио за рад током неколико дана.

ПРОЦЕСНИ ПЛАН (“СЦЕНАРИО ДАНА”) ЗА ТРОСАТНИ ПРОГРАМ ПРИПРЕМЕ ДЈЕЦЕ У ГОДИНИ ПРЕД ПОЛАЗАК У ШКОЛУ САДРЖИ СЉЕДЕЋЕ ЕЛЕМЕНТЕ:

- Назив васпитне групе, вртића/ основне школе;
- Број дјеце;
- Име васпитача који реализује активност;
- Датум реализације активности;
- Аспекти развоја и врсте активности;
- Исходи учења којима тежите;
- Програмски циљеви тима;
- Активности са цијелом групом (првих пола сата Програма)
- Назив теме учеће активности;
- Ток учеће активности:
 - ▣ Уводна активност (5-10 мин.) – најчешће је то нека игра, прича, кратка луткарска представа, анимирани филм, загонетке, постери и сл.
 - ▣ Попис и распоред центара за учење који ће бити коришћени, са пописом дидактичких средстава и материјала;
 - ▣ Активности малих група (трајање зависи од интересовања дјеце, најчешће око 20 мин.);
 - ▣ Завршна активност (5-10 мин.) – најчешће кретна активност – покретна или такмичарска игра;
- Здравствено – хигијенске активности и ужина (пола сата);
- Игре и активности, по избору дјеце;
- Боравак на отвореном;
- Активности са цијелом групом и у малим групама (последњих пола сата).



Процесни план је „микрочестица“ етапног плана (из етапног плана бирати исходе и активности);



Може трајати један или више дана;



Трајање активности малих група зависи од интересовања дјеце;



Не инсистирати да сва дјеца учествују у завршној активности.

3.4. Планирање у ходу

Планирање у ходу („корекционо планирање“) је у тијесној вези са процесним планом и започиње још током процеса, када васпитач уочи да планиране активности не воде очекиваним исходима, нису добро материјално подржане, те је потребно унијети нове активности којима се врши допуњавање пропуштених садржаја. Можемо рећи да је ово „резервни план“ васпитача и можемо га сматрати „додатком“ процесном плану.

Планирање у ходу се ради и у случајевима када нас животни догађаји „престигну“ и захтијевају посебну пажњу. Нпр. мама једне дјевојчице из групе је родила бебу и дјевојчица је узбуђена, показује фотографије бебе, прича другарима о том важном догађају, донијела је храну да их почасте. Тада долази до планирања у ходу и васпитач, већ планиране активности оставља по страни, за касније, и са дјецом разговара о догађају.

„Суштинско корекционо планирање нужно је након евалуације ефеката етапног или више етапних планова, у погледу остваривања планираних задатака процеса и њиховог поређења са очекиваним исходима. Уколико се дође до сазнања (закључака, оцјена) да неки исходи нису остварени, или су остварени на нижем нивоу од очекиваног, наредна етапа је простор да се унесу нове, сличне активности, којима се врши кориговање пропуштеног.“ (Спасојевић, 2013, стр. 160).

БОНУС**КАКО И КАДА ДЈЕЦА НАЈБОЉЕ УЧЕ:**

- ★ Осјећају се сигурно и заштићено,
- ★ Средина је подстицајна и прилагођена,
- ★ Активности прилагођене могућностима,
- ★ Средства и играчке су разноврсни,
- ★ Без ометања, прекидања, пожуривања,
- ★ Раде својим темпом,
- ★ Сама иницирају процес учења,
- ★ Интересује их, занимљиво им је,
- ★ Активна су и ментално и физички,
- ★ Кроз лично искуство,
- ★ Истражују, испробавају, испитују,
- ★ Кроз свакодневне ситуације,
- ★ Понављањем активности.

ПРИМЈЕР ПРОЦЕСНОГ ПЛАНА

ПРОЦЕСНИ ПЛАН „ДОМАЋЕ ЖИВОТИЊЕ“

(кокошка, гуска, патка)

ДЈЕЧИЈИ ВРТИЋ/ОСНОВНА ШКОЛА:

ВАСПИТНА ГРУПА (ИМЕ ГРУПЕ): нпр. старија вртићка група „Пчелице“

БРОЈ ДЈЕЦЕ: број дјеце тог дана

ВАСПИТАЧ: име и презиме васпитача

ДАН И ДАТУМ:

АСПЕКТИ РАЗВОЈА И ВРСТЕ АКТИВНОСТИ

- **ФИЗИЧКИ РАЗВОЈ И УЧЕЊЕ** (разноврсни облици кретања, перцептивно-моторичке активности)
- **СОЦИЈАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ И РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ** (друштвене, афективне, еколошке и практичне активности);
- **ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАЗВОЈ** (откривалачко – проналазачке активности и графомоторичке активности)
- **РАЗВОЈ ГОВОРА, КОМУНИКАЦИЈЕ И СТВАРАЛАШТВА** (активности говора, комуникације и писмености, дјечије стваралаштво).

***Напомена:** Важно је знати разлику између исхода учења и врста активности! (нпр. исход којем тежимо је „трчи мијењајући правац“, а врста активности је трчање!)

ИСХОДИ УЧЕЊА КОЈИМА ТЕЖИТЕ

IA3 ₆ Придржава се правила шетања у колони по двоје;	II Г1 ₈ Способност за непосредно учествовање у животу и раду одраслих, према сопственим могућностима
I A2 ₉ Поштује физички простор другог дјетета док је у покрету;	II Г2 ₈ Поштовање правила понашања и правила игре;
IB2 ₂ Препознаје и именује различите врсте звукова	II Д1 ₈ Учествује и ужива у играма улога;
	II Ђ Сазнања о улогама које поједине биљке и животиње имају у човјековом животу и старању човјека о њима чиме доприноси њиховом опстанку и развоју.
	II E1 ₆ Познавање потенцијалних опасности приликом радних активности и њихово избјегавање.
III Ж2 ₁₀ Ближе упознавање домаћих животиња	IV J3 ₄ Одговара на питања, поставља питања
III I3 ₁ Уочава међусобну повезаност између различитих предмета и појава	IV J4 ₂ Слуша, разумије, проживљава и памти оно што му се чита и прича
III I ₉ Спретно је при обављању радњи доминантном руком	IV K1 ₈ Интересује се за производе књижевног стваралаштва,
	IV K3 ₆ Воли и често плеше уз различите врсте музике,
	IV K4 ₈ Умије да прикаже фигуре људи, животиња, биљака и других објеката, са више детаља и карактеристика.
	*Напомена: У процесни план можемо додати и неке конкретне исходе које нисмо навели у етапном плану.

ПРОГРАМСКИ ЦИЉЕВИ ВАСПИТАЧА:

- Да обезбиједи довољно подстицајног простора и опреме, у и ван вртића, како би се могле организовати разноврсне физичке активности;
- Да обезбиједи сигурну, стимулативну средину за дјечије дружење, игру, интеракцију између дјеце, и дјеце и одраслих у групи и цијелом вртићу;
- Да између себе и дјеце његује позитивне емоције, лијепе, другарске, партнерске и сарадничке односе, као и узајамно поштовање и повјерење;
- Да препознају могућности, индивидуалне способности и жеље дјеце и организују игре и активности из „зоне наредног развоја“;
- Да активности на развоју говора и комуникације повезује са свим активностима у вртићу.

УЧЕЋЕ АКТИВНОСТИ

Првих пола сата по доласку у групу (нпр. 9.00 – 9.30)

АКТИВНОСТИ СА ЦИЈЕЛОМ ГРУПОМ:

- Пријем дјеце и разговор са њима (у складу са њиховим потребама, разговор о проведеном дану – сви заједно);
- Гимнастика (вјежбе за развој свих мишићних група) – јер је планирана мирна уводна активност у каснијем раду;
- Покретна игра „Јастреб и квочка“, коју дјеца већ знају („пилићи кљуцају зрневље“, а квочка „шета“ око њих. Кад васпитач викне: „Јастреб!“ сви пилићи треба да побјегну у обиљежени дио собе, да се загрле међусобно и да загрле квочку, како их јастреб не би ухватио.

***Напомена:** Приликом доласка дјеце, док се окупљају, потребно је да имају на расплогању сликовнице, неке друштвене игре, слагалице, конструкторски материјал, како би се забавили док чекају да се сви другари окупе.

УВОДНА АКТИВНОСТ (5 до 10 минута)

Кратка позоришна представа – драматизација „Страшне птице“, о животињама у сеоском дворишту. Причу реализовати уз помоћ лутака на штапу (кокошка, пијетао, гуска, патка, тета лија). Животиње су се уплашиле авиона, мислећи да је ријеч о страшној птици. У страху су, наивно, повјеровали лији да ће их сакрити и сачувати и лија их је одвела у своју јазбину.

***Напомена:** Уводна активност може бити прича по низу слика, покретна игра, чаробна врећица, одломак из анимираног или документарног филма, плес уз музику и сл.!

АКТИВНОСТИ МАЛИХ ГРУПА (У ЦЕНТРИМА ЗА УЧЕЊЕ – ПОПИС ДИДАКТИЧКИХ СРЕДСТАВА И МАТЕРИЈАЛА У ЦЕНТРИМА ЗА УЧЕЊЕ)
**МОЗГАЛИЦА
„НАХРАНИ
МЛАДУНЦЕ“**

Радни лист, дрвене
бојице, графитне
оловке

**ЦЕНТАР ДРУШТВЕНИХ
ИГАРА „ПРОНАЂИ ПУТ
ПИЛИЋИМА ДО МАМЕ“**

фигурице, коцкица,
друштвена игра
залијеplена на картон

**ЦЕНТАР
ИГРЕ УЛОГА
„ДРАМАТИЗАЦИЈА
ПРИЧЕ“**

Дрвено позориште,
лутке на штапу

**ЛИКОВНИ АТЕЉЕ
„ПРАВИМО СЛИКОВНИЦУ“**

Фломастери, воштани
пастел, црни маркери,
папир различитих боја,
врпца, бушач за папир

**КОНСТРУКТОРСКИ
ЦЕНТАР „СЕОСКО
ДВОРИШТЕ“**

LEGO материјал,
слама, зрневље
кукуруза и
пшенице, картон,
вата, гранчице,
пластелин

**СЛОБОДАН
ПРОСТОР ЗА
АКТИВНОСТИ
СА ЦИЈЕЛОМ
ГРУПОМ,
ПОКРЕТНЕ
ИГРЕ „ЈАСТРЕБ
И КВОЧКА“,
„ПРОНАЂИ СВОЈУ
КУЋИЦУ“**

Простор за
уводну и завршну
активност

**РЕЗЕРВНИ ЦЕНТАР „МАЛА
БИБЛИОТЕКА“**

Сликовнице, енциклопедије
о животињама, часописи за
дјecu

Улаз

***НАПОМЕНА:** Ознаке у центрима су исте као ознаке на беџевима које дјеца имају.

У овом случају, то су сличице животиња: кокошка, пиле, патка, гуска, лија.

Активности у малим групама могу се ротирати и „протезати“ више дана, у зависности од остварености исхода, интересовања дјеце и сл. Материјали у центрима за учење могу се мијењати, допуњавати.

Важно је направити изложбе дјечијих радова након активности! Водити рачуна да радови сваког дјетета „дођу на ред“ за изложбу. Далеко је важније задовољство и понос дјетета због изложеног рада, него „ваш лични доживљај“ да ли је нешто за изложбу или не!

ОПИС АКТИВНОСТИ У МАЛИМ ГРУПАМА (трајање зависи од интересовања дјеце)

I КОНСТРУКТОРСКИ ЦЕНТАР „СЕОСКО ДВОРИШТЕ“

Од LEGO материјала (или неких других коцкица, различитих облика и величина) правимо сеоско двориште. Поред коцкица, користимо сламу, дрвене штапиће, картон, пластичне чаше, вату, правимо животиње од пластелина и сл.

II МОЗГАЛИЦА „НАХРАНИ МЛАДУНЦЕ“, радни лист

Дјеца треба да ураде радни лист, да сваком младунцу гуске, петке, кокошке, дају по неколико зрна кукуруза, и то: пилићима по три, пачићима по 4 и гушчићима по 5 зрна. На истом радном листу се налазе започети цртежи кокошке, гуске и патке, те је потребно да доврше цртеже и повежу линијом маме са младунцима.

***Напомена:** Васпитач може сам да осмисли радни лист.

III ЦЕНТАР ДРУШТВЕНИХ ИГАРА „ПРОНАЂИ ПУТ ПИЛИЋИМА ДО МАМЕ“

Друштвена игра у којој учествује максимално 4 играча. Бацају коцку и крећу се по табли. На том путу имају разне „препреке“ на пољима (нпр. јастреб, лија), али и олакшавајућа поља. Нпр. кад дођу на поље на којем је нацртано зрнелве кукуруза имају право да баце коцку још једном. Побједник је онај ко први доведе своје пиле кући, код маме кокошке.

IV ЛИКОВНИ АТЕЉЕ „ЦРТАМО СЛИКОВНИЦУ“

Дјеца имају задатак да направе сликовницу „Страшна птица“ састављену од својих цртежа. Потребно је да се договоре ко ће шта цртати и како ће сликовница изгледати. Када нацртају цртеже поредаће их, спојити, направити и осликати корице.

V ЦЕНТАР ИГРЕ УЛОГА „ДРАМАТИЗАЦИЈА ПРИЧЕ“

Уз помоћ луткица на штапу, из уводног дијела учеће активности, дјеца раде драматизацију приче, у малом дрвеном позоришту.

РЕЗЕРВНИ ЦЕНТАР – „МАЛА БИБЛИОТЕКА“ – дјеци ћемо понудити сликовнице, дјечије часописе, енциклопедију домаћих животиња.

ЗАВРШНЕ АКТИВНОСТИ - приједлог активности са цијелом групом; детаљан опис са наведеним потребним дидактичким материјалима, укључујући и вријеме трајања: (5 до 10 минута)

Организоваћемо игру „Пронађи своју кућицу“, уз музику за дјецу. Дјеца имају беџеве из активности малих група (беџеви са сликама кокошке, пилета, патке, гуске, ћурке) и плешу уз музику. Када васпитач заустави пјесму, дјеца треба да, на основу свог беџа, пронађу своју кућицу (сличице кућица су на зиду, столица, ормару). Једно дијете глуми лисицу која ухвати онога ко се није на вријеме склонио у кућицу. Док дјеца плешу, васпитач замијени мјеста ознакама, што игру чини занимљивијом.

- Здравствено –хигијенске активности;
- Ужина

ИГРЕ И АКТИВНОСТИ

АКТИВНОСТИ СА ЦИЈЕЛОМ ГРУПОМ:

- Боравак у дворишту вртића - покретна игра „Тета лијо, гдје си?“
- Опонашамо кретање животиња, на основу звука који чујемо („Карневал животиња“, К. Сен Санс)
- Пронађи скривени предмет (гумена животиња);

АКТИВНОСТИ МАЛИХ ГРУПА:

- Правимо лутке на штапу (животиње),
 - Радни лист „Весели вртић“,
 - Правимо постер са сликама животиња, из часописа,
 - Игре плејдо тијестом (игре опуштања и релаксације),
- Одлазак кући.**

БОНУС

ДОКУМЕНТОВАЊЕ АКТИВНОСТИ У РАДНОЈ КЊИЗИ /ПРИМЈЕР ЈЕДНЕ НЕДЈЕЉЕ

Недјеља: датум

	Учеће активности	Дјечија игра
ПОНЕДЈЕЉАК	• Како смо провели викенд? • Прича по низу слика „Три прасета“ I Радни лист „Скупови“, број 3; II Илустрација приче (фломастери) III Правимо прасе од пластичне боце; IV Сликовница „Три прасета“; V Моделујемо прасиће од плејдо тијеста; • Гледамо цртани филм „Три прасета“	• Игре са лоптом, у дворишту; • Игре са гуменим животињама; • Домине „Домаће животиње“; • Игра „Ко се крије испод чаршава?“ • Слушамо музику за дјецу и плешемо;
УТОРАК	• Загонетке о животињама I Мрвимо кукуруз и правимо слике од зрневља II „Маме и младунци“ – повежи, рани лист III Цртање у круг – настави започети цртеж IV Слагалица „Домаће животиње“ • Покретна игра „Вук и прасићи“	• Играмо се сличицама „Животињско царство“ • Игра „Школица“ • Игра „Скривено благо“ у дворишту вртића; • Гледамо цртани филм „Три прасета“

СРИЈЕДА	• Драматизација приче „Страшна птица“ I „Сеоско двориште“, LEGO II „Нахрани младунце“, радни лист III Друштвена игра „Пронађи пут пилићима до маме“ IV „Цртамо сликовницу“ (црни маркер, фломастери, воштани пастел) V Игра улога „Драматизација приче“ Резервни центар – „Мала библиотека“ • „Пронађи своју кућицу“, игра уз музику	• Боравак у дворишту вртића, покретна игра „Тета лијо, гдје си?“ • Опонашамо кретање животиња, на основу звука који чујемо („Карневал животиња“, К. Сен Санс) • Пронађи скривени предмет (гумена животиња); • Правимо постер са сликама животиња, из часописа.
ЧЕТВРТАК	• „Чаробна врећица – сличице животиња (именуј животињу и реци шта нам даје)“ I Лавиринт „Помози телету да нађе пут до маме краве“ II Групни рад „Цртамо краву“ (маркери, дрвене бојице) III Препознај по укусу, затворених очију (сир, кајмак, млијеко, јаје, кисело млијеко, јогурт) IV Истраживачки центар – правимо кисело млијеко V Радни лист – Шта нам дају животиње? • Такмичарска игра „Муземо краву“ (двије краве од папира, на које закачимо гумене рукавице у које наспемо млијеко, на прстима рукавице пробушимо неколико рупица, а испод ставимо двије посуде, дјеца се такмиче која група ће „помусти више млијека“).	• Такмичарска игра „Носимо јаја у кашикама“ • Играмо се пијаце; • Разгледамо сликовнице; • Игре маште и игре улога; • Танграм; • Друштвена игра „Једи здраво! Браво, браво!“ • Полигон (у сали вртића);
ПЕТАК	• Игра „На слово, на слово“ I Спојнице – животиње и храна којом се хране II Рецитација „Умиљато маче“ III Правимо маске од папира – пас и мачка IV Моделовање пластелином „Мој кућни љубимац“ V Правимо мачку од вуне • Покретна игра „Иде маца око тебе“	• Пјевамо пјесму, уз клавирску пратњу; „Семберијом мачак преде“; • Такмичарска игра „Ко ће прије намотати клупко вунице“; • Гледамо цртани филм „Том и Џери“; • Играмо се кликерима у дворишту;

АКТИВНОСТИ СА РОДИТЕЉИМА	• Договор са Аниним и Павловим родитељима у вези са заједничком прославом рођендана; • Угостили смо Маријину баку чији смо гости били
АКТИВНОСТИ ДЈЕЦЕ У СПЕЦИЈАЛИЗОВАНИМ РАЗВОЈНИМ ПРОГРАМИМА	Енглески језик: On the farm! Школица спорта: Вјежбе за обликовање свих мишићних група, полигон *Напомена: ову рубрику попуњава особа која реализује специјализовани програм. Најчешће га нема у Програму за дјецу пред полазак у школу
АКТИВНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ	• Говорна игра „На слово, на слово“ са Марком М. који не артикулише глас Р. • Подршка Анђели (мотивација) да заврши ликовни рад за ликовни конкурс.

***Напомена:** Документовање етапе је попис свих активности, инициране од стране дјецe и одраслих, које су реализоване током једне радне недјеље, у соби/ учионици, дворишту, фискултурној сали, пијаци, музеју, парку и сл.

4. ЕВАЛУАЦИЈА

Како је у Радној књизи наведено, евалуацију радимо на самом крају тромјесечног Програма за дјецу у години пред полазак у школу, након завршених 6 етапа.

„Евалуација је континуиран процес који се изводи на два нивоa: нивоу рада тима и нивоу рада вртића“. (Програм, стр. 106). Уколико се Програм припреме за школу реализује у оквиру вртића и подразумијева већи број група, васпитачи, педагог и менаџмент, заједнички, процјењују ефекте Програма и „уче лекције“ за наредну годину. Исти принцип би требало примјенити и на групе у оквиру основне школе.

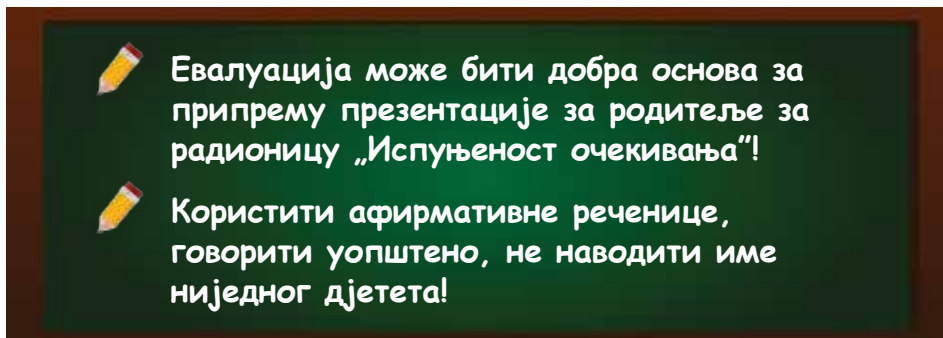
„Евалуација рада васпитача је континуирана, сукцесивна обавеза сопственог процјењивања ефикасности васпитно-образовног рада у односу на групу дјецe и постављене исходе учења.“ (Програм, стр 106).

Евалуација је важна, како за процјену напредовања дјецe и групе, тако и за самопроцјену васпитача о сопственом раду, његово „самоосвјешћивање“ о вјештинама и компетенцијама које посједује и ефекту примјене истих у васпитно-образовном раду са дјецом.

„Сврха евалуације васпитача је да:

- Добије повратну информацију о томе да ли пракса задовољава дјечије потребе и утиче на остваривање исхода одређених курикулумом;
- На основу те информације коригује и креира будући рад;

- Добије повратну информацију о ефикасности изабраних метода и активности, и њихових утицаја на развој конкретног дјетета и групе.“ (Програм, стр. 107).



ПРИМЈЕР ЕВАЛУАЦИЈЕ

Свестрано процјењивање о васпитно-образовним активностима (о континуитету учења и развоја дјете)

- Навести најуспјешније васпитно-образовне активности;
- Повезати васпитно-образовне активности са активностима у претходној етапи и планираним активностима за наредну етапу (континуитет учења и развоја дјете)
Нпр. Посјета сеоском дворишту -----> домаће животиње -----> шумске животиње -----> ЗОО – врт);
- Навести и мање успјешне активности, са критичким освртом на евентуалне пропусте.
Нпр: Све активности на отвореном, у локалном окружењу, као и активности са природним и неструктурираним материјалом су привукле велику пажњу дјете. Неке од најуспјешнијих су: експерименти, посјета сеоском дворишту, израда породичног стабла, сађење и његовање цвијећа и зачинског биља, посјета стоматолошкој ординацији и ватрогасној станици, игре плејдо тијестом, водом итд.

Свестрано процјењивање о избору исхода и њихово интегрисање ка развоју компетенција дјете

- Промислити о томе да ли су одабрани исходи пут ка развоју компетенција дјете!
Нпр.: исходи графомоторичких активности помажу дјетету да савлада везање пертли -----> кад буде само знало да веже пертле, можемо рећи да је развијена та компетенција

Већина одабраних исхода је била у функцији развоја компетенција дјете, нарочито у оквиру графомоторичких и друштвених активности. Дјеца су овладала неким од најбитнијих вјештина, које ће им користити у првом разреду (везивање пертли, изрезивање маказама, фокусирана пажња дуже од 20 минута, поштовање правила игре и правила понашања). Нарочито истичемо унапређивање саобраћајне културе код дјете, као изузетно важне за безбједност сваког дјетета и „освајање“ самосталности у кретању од куће до школе, уз поштовање саобраћајних правила.

Свестрано процјењивање о напредовању дјеце и групе, укључујући дјецу са посебним потребама (на основу компетенција и исхода):

I A2₉ Оствареност овог исхода није на задовољавајућем нивоу, нарочито приликом игара у сали вртића и у дворишту;

I B1₁ Сва дјеца у групи препознају и именују боје;

I B3₃ Уочили смо несигурност и страх код неколико дјеце приликом рада са материјалима од којих се могу испрљати, па је потребно то нагласити на радионици „Испуњеност очекивања“, напоменути родитеље да стално храбре дјецу и хвале резултате њиховог рада (изложити радове);

II Г1₈ Ненаметљиво смо их укључивали у свакодневне послове које обављају одрасли (постављање и распремање стола, поспремање собе и сл.);

II Г2₈ И даље постоје одређени проблеми у поштовању правила игре (нпр.: у покретним играма које имају индивидуалну улогу дјеца се „намећу и потурају“ – бројалицом бирати све индивидуалне улоге);

II Д1₈ Игре маште и игре улога су биле веома садржајне (центар игре улога је богат гардеробом, накитом, торбама, марамама и сл.)

III З1₂ Код неколико дјеце смо уочили да не могу да групишу предмете на основу више критеријума у исто вријеме (нпр. пронаћи велики црвени круг);

III З1₁₈ Сва дјеца формирају скупове на основу боје и облика, Наставити рад на овом исходу, уз отежавање захтјева;

III И₁₁ Прилично ниска оствареност овог исхода, нарочито при бојењу малих површина.

IV Ј1₂ Артикулише гласове и правилно, јасно и разумљиво изговара сваки глас, ријечи и реченице (већина лакших сметњи је исправљена, а родитељима дјеце са тежим говорним потешкоћама смо препоручили логопедске третмане).

IV К4₉ Дјеца обожавају да се играју бојама (нарочито су уживали користећи природне боје: кафа, цвекла, спанаћ и сл.);

IV К4₁₀ Пажљиво посматрати дјечији цртеж (подсјетити се теорије– анализа дјечијег цртежа – Смиљанић. Развојна психологија, како би се уочили евентуални проблеми код дјетета);

Свестрано процјењивање о дјечијој игри

- Промислити о играма које дјеца сама организују, какав им је садржај, трајање, да ли поштују правила игре, да ли је неопходна интервенција васпитача и сл.
- Процјењујемо кад се дјеца играју, с ким и с чим, које игре воле, ко су вође у игри, која дјеца се никада не играју заједно и сл.

Нпр. Већина дјеце најчешће организује игре улога, као и све врсте кретних активности. Трајање зависи од дјеце која су укључена у игру – да ли сви саиграчи поштују правила, као и од тога да ли се васпитач умијешао и игру обогатио новим средствима или јој дао нову димензију својим активним укључивањем.

Игре које дјеца организују су садржајне, са изузетним продуктима (нпр. конструкторске игре продукују невјероватне „грађевине“, са мноштвом детаља.

Свестрано процјењивање о партнерству са породицом, породичним и друштвеним вриједностима

- **Која су најчешћа питања родитеља;**
- **Које активности покреће васпитач, а које родитељи?**

Партнерство са породицом је било изузетно успјешно, богато активностима. Посебно истичемо радионице „Очекивања“, осмомартовску креативну радионицу, као и заједнички излет код Маријине баке. Исто тако, родитељи су иницирали заједнички одлазак на позоришну представу за дјецу и прославу неколико рођендана, чиме су дјеца била одушевљена.

На завршној радионици „Испуњеност очекивања“ родитељима се највише допала презентација фотографија и видео записа бројних активности које смо са дјецом радили у протекла три мјесеца.

Свестрано процјењивање о педагошки подстицајном окружењу

- **Организација простора – најпосјећенији центри за учење;**
- **Дидактичка средства и материјали која је васпитач понудио дјеци;**

Нпр: Најпосјећенији центри су били: центар природе, истраживачки центар, ликовни атеље, конструкторски центар, у којима је било много неструктурираног материјала, који се дјеци јако допада.

Поред дидактичких средстава и материјала набављених за реализацију Програма, користили смо сва дидактичка средства, материјале и играчке које посједује вртић.

5. ЈОШ НЕКОЛИКО РИЈЕЧИ О ТОМЕ ШТА И КАКО РАДИТИ¹¹

I ФИЗИЧКИ РАЗВОЈ:

- Радити на обогаћивању моторичког искуства и унапређивању физичког здравља дјетета, у свим његовим сегментима, упознати дјецу са сопственим тијелом, његовим могућностима, а посебно утицати на развијање fine моторике, координације покрета и сл., како би дјеца што спремнија за активности у првом разреду основне школе.
- Организовати активности помоћу којих ће дјеца научити да разликују и именују боје, овладају просторним односима, упознају се са геометријским облицима и сл.
- Посебну пажњу обратити на развијање здравствено-хигијенских навика и културе, са посебним нагласком на развијање самосталности.
- Организовати перцептивно-моторичке активности, тиме допринијети развоју чула и проширити бројна дјечија искуства.

II СОЦИЈАЛНО – ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ И РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ:

- Посебну пажњу посветити успостављању адекватне социјалне интеракције дјеце са свијетом око себе. Социјално искуство дјеце треба проширити и

¹¹ На основу ових упута користити III дио Водича

адекватно их укључити у групу вршњака. За очекивати је да дјеца поста-ну самосталнија, стекну више повјерења у сопствене могућности, буду отворенија у комуникацији са другом дјецом и одраслима. Радити на стицање позитивне слике о себи.

- Свакодневно радити на његовању позитивних емоција, али и усавршавању техника за адекватно реаговање и превладавање негативних емоција, буђењу радозналости, осјећања правде, другарства, саосјећања и сл.
- Радити на остваривању исхода еколошких активности, како бисмо код дјеце подстакли размишљање о потреби да брину за друге људе, жива бића, природу. Одлична прилика за ову врсту активности је мјесец април, када обиљежавамо 22. април – Дан планете Земље.

ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАЗВОЈ:

- Подстицати развој самопоуздања, отвореност за истраживање и нова сазнања, истрајност, предузимљивост, одговорност, спремност за сарадњу и тимски рад.
- Потребно је радити на активностима из области почетних математичких сазнања, неопходних, како за први разред, тако и за будући живот.
- Упознати дјецу са бројевима, геометријским облицима и тијелима, скуповима, класификацијом и серијацијом, мјерама и мјерењем, просторним и временским односима и сл.
- Посебно важне су графомоторичке активности (мотање вуне, пертлање, закопчавање дугмади, цртање, коришћење маказа, гужвање папира, плејдо тијесто, боцкалице, крстићи, ситне играчке и сл.).

РАЗВОЈ ГОВОРА, КОМУНИКАЦИЈЕ И СТВАРАЛАШТВА:

- Посебну пажњу обратити на богаћење дјечијег рјечника, како би већина дјеце правилно артикулисала и дискриминисала гласове. Код дјеце која имају лакше говорне сметње васпитач ће, уз помоћ различитих говорних игара, моћи да помогне. Родитељима дјеце која имају теже говорне сметње потребно је, на пажљив начин, препоручити логопедске третмане.
- Свакодневно организовати различите активности на подстицању дјечијег стваралаштва: говорног, драмског, плесно-музичког, ликовно-моделарског и сл. Велики допринос развијању дјечијег стваралаштва биће упознавање са различитим материјалима, ликовним подручјима и техникама, као и упознавање са причама и пјесмама за дјecu. Бити подршка дјечијим талентима!!!
- Важно је да родитељи, кроз сарадњу са васпитачем, свакодневно буду у прилици да прате рад и напредак своје дјеце путем паноа за родитеље, изложбе дјечијих радова, приредби за родитеље, радионица и сл. Исто тако, стручна помоћ педагога у вртићу/школи ће дјеци, васпитачима, родитељима бити од великог значаја.

Рецепт за успјешан програм припреме за школу

-  500 гр знања
-  300 гр доброг планирања
-  200 гр стрпљења
-  300 гр партнерства са породицом
-  100 гр помоћи педагога
-  1 кесица директорове подршке
-  3 кашике самопоуздања
- ... И МНОГО ЉУБАВИ!!!



6. ТЕМЕ УЧЕЋИХ АКТИВНОСТИ ЗА ТРОМЈЕСЕЧНИ ПРОГРАМ (примјери потенцијалних тема и садржаја активности)

„ОВО САМ ЈА И МОЈ СВИЈЕТ“:

- **То сам ја** (нацртај себе, направи албум од својих цртежа себе, опиши себе ријечима, направи рођенданску свјећицу од папира – број твојих година, нацртај себе са фризуром какву би волио/вољела да имаш, „Погоди ко сам ја“ – игра асоцијација),
- **Кад сам био/била беба** (украси рам за своју фотографију кад си био/била беба, донеси неки свој одјевни предмет из тог периода, направи звечку и „гумену сликовницу“ за неку бебу коју познајеш),
- **Моје име** (питај родитеље за значење свог имена, покушај да напишеш своје име, сложи своје име - словарица, „Ја се зovem као ти“),
- **Моје тијело** (упознај своје тијело и његове функције, слагалица „Људско тијело“, енциклопедије о људском тијелу, групни рад – оцртамо тијело једног дјетета – на поду, на великом хамер папиру, а затим га „облачимо и доцртавамо“),
- **Мој град/село** (Како се зове град/село у којем живиш? Занимљива мјеста у мом мјесту, групни рад – цртамо свој град, шетња по граду, посјета Музеју, Библиотеци, Центру за културу итд),

- **Моја кућа/стамбена зграда** (опиши своју кућу/стан, нацртај је; Које кућне послове обављаш? Просторије у мојој кући, моја соба, направи своје идеално двориште – од LEGO материјала),
- **Најдража играчка и игре које волим** (донеси најдражу играчку у вртић и „представи је“ другарима, нацртај или моделуј најдражу играчку; Како се играш са својом омиљеном играчком? Највише волим да се играм са..., играмо се наших омиљених игара),
- **Мој кућни љубимац** (опиши свог кућног љубимца ако га имаш, Како се бринеш о свом кућном љубимцу? Како се играш са својим љубимцем? Ког би кућног љубимца желио/жељела да имаш?),
- **Моја осјећања** (Како се понашам кад сам тужан, срећан, љут? Нацртај себе када си љут, тужан, срећан, „Огледало осјећања“, „Смијање у круг“, „Лик у огледалу“),
- **Мој вртић/школа** (опиши свој вртић/школу, Шта ти се највише допада? Да ли би нешто промијенио у свом вртићу/школи? Нацртај, моделуј, изгради од коцкица свој вртић/школу, Чаробна кутија мојих цртежа и успомена из вртића/школе – активност траје три мјесеца),
- **Шта све умијем и знам** (пјевам, цртам, плешем, знам да направим колут напријед, могу да скакућем на једној нози, знам да направим авион и чамац од папира, могу да направим лутку од старе чарапе итд.),
- **Моја породица** (најдража мама на свијету, мој тата и ја, у кухињи моје баке, у дворишту мог деде, волим брата и сестру, нацртај своју породицу, „Породично стабло“, празници у мојој породици, породична путовања),
- **Другари и ја** (Ко је твој најбољи друг/другарица? Шта је другарство? Како се треба понашати према другарима? „То смо ми“ – портрет наше групе, пјевамо пјесме о другарству, нацртај свог најбољег друга и поклони му тај цртеж, „Загрљај у круг“, „Препознај друга по додиру“, „Ухвати свог пара“, „Руке пријатељства“),
- **Моја најдража храна** (највише волим да једем..., не волим да једем..., Шта је здрава храна? Друштвена игра „Једи здраво! Браво, браво!“ сликовнице и стихови о здравој храни, правимо воћну салату, Зашто не треба да једемо слаткише и грицкалице?),
- **Мјесто које волим** (нацртај, опиши, доносимо албуме са фотографијама, изрезујемо фотографије из часописа, у мом граду/селу, код баке и деде, на мору, на планини, на излету);
- **Догађај који памтим** (опиши неки важан догађај који памтиш, Како си се осјећао/осјећала тада?, покушај да нацрташ тај догађај),
- **Желим да...** (добијем брата/сестру, желим да постанем сликар, полицајац, учитељица..., желим да одем у Дизниленд, желим да научим да скијам, да пливам, да свирам гитару) итд.

„ГОДИШЊА ДОБА“

***Напомена:** Тромјесечни Програм припреме дјеце у години пред полазак у школу се реализује од 01. марта до 31. маја, те је логично да ће највише активности у оквиру теме „Годишња доба“, бити у вези са прољећем. Активности у осталим годишњим добима смо навели, са надом да ће, у блиској будућности, Програм припреме трајати годину дана.

ПРОЉЕЋЕ:

- **Вијесници прољећа** (шетња до парка/шуме, тражимо и беремо висибаве, правимо вјенчиће од врбице, цртамо вјеснике прољећа, правимо хербаријум, мозаик од колаж папира, цвјетна башта – повежи тачкице, Вијесници прољећа – прича по низу слика, домине – прољећно цвијеће, пјесма „Висибави мала“, пјевамо „Прољећну пјесму“),
- **Прољећни радови** (радови на њиви, радови у башти, уређивање дворишта, Како можемо помоћи одраслима у прољећним радовима?),
- **Како расту биљке?** (сијемо и његујемо различите биљке у нашем центру природе, нпр. Како расте пасуљ?),
- **Временске прилике у прољеће** (правимо временску прогнозу, мјеримо температуру напољу помоћу термометра, Сунце јаче сија, отопио се снијег, прича „Сњешко и Сунце“, рецитација „Бубамара“,
- **Животиње у прољеће** (животиње и њихови младунци, буђење медвједа из зимског сна, инсекти, од гусјенице до лептира),
- **Шума и парк у прољеће** (листање дрвећа, све је озеленило, цвјетање дрвећа/бехар, „Где год нађеш згодно место, ти дрво посади“),
- **Рано воће и поврће** (посјета пијаци, пјесма „Трешњице, трешњице“, „Зелени се јагодо“, одлазак у воћњак и башту, бројалице),
- **Како се облачимо у прољеће?**
- **Кишни дани и кишобрани** (сликамо дугу, украшавамо старе кишобране, играмо уз „Плес на киши“, прича „Три лептира“, бројалица „Киша и мрав“, рецитација „Пчела и облак“),
- **Слушамо „Валцер цвијећа“ и Вивалдијева „Четири годишња доба“.**

ЉЕТО

- **Временске прилике у љето** (временска прогноза од исјечака из новина, правимо Сунце од зрневља кукуруза, слагалица „Годишња доба“),
- **Како се облачимо љети?** (радни лист – пронађи љетњу гардеробу и обоји је, разврстај гардеробу по годишњим добима, украси старе наочаре за сунце, направи шешир од картона и осликај га),
- **Идемо на море** (игра улога „На плажи“, украшавамо рамове за фотографије шкољкама и каменчићима, „пакујемо кофер“ за море – сличице из часописа стављамо у кофер/пластична кутија од сладоледа, часописи о дестинацијама за љетовање, правимо палме од ролни (од убруса) и креп папира),

- **Љето у нашем граду/селу** (игра улога „На базену“),
- **Воће које једемо љети** (лубенице и диње – сликамо, моделујемо, народна игра са пјевањем „Ја посејам лубенице“),
- **Морски свијет** (гледамо цртани филм „Мала сирена“, играмо уз музику из филма, илустрација приче „Мала сирена“, „ослушкујемо шум мора у шкољци“),

ЈЕСЕН

- **Јесењи плодови** (сакупљамо лишће и јесење плодове у парку/шуми, правимо слике од јесењих плодова, отискујемо лишће – воштани пастел, правимо животиње од жира, шишарки, кестења и чачкалица),
- **Јесењи радови** (радови у њиви, башти, мрвимо кукуруз, градимо кулу од окомљених клипова кукуруза, драматизација приче „Деда и репа“, уз истоимену пјесму Седморице младих),
- **Правимо зимницу** (сјецкамо воће и поврће, осликавамо тегле, правимо поклопце од тканине, цртамо наљепнице за тегле, мијесимо медењаке),
- **Воће** (крушка, јабука, шљива, грожђе, пјесме „Јабучице црвена“, „Крушка, јабука шљива“, народна игра с пјевањем „Дуње ранке“, скупови јесењег воћа, повежи воће с њиховим сјенкама),
- **Животиње у јесен** (прича „Маца папучарка“, драматизација приче „Медо и крушке“, Покретна игра „Скрупчао се мали јеж“, пјесма „Разболе се лисица“),

ЗИМА

- **Временске прилике у зиму** (пјесма „Зима, зима, е па шта је“, сликамо зиму, игре на снијегу, правимо Сњешка Бијелића, прича „Усамљени Сњешко“),
- **Пишем писмо Деда Мразу** (за Нову годину желим...),
- **Правимо украсе за јелку, правимо честитке за Нову годину,**
- **Животиње зими,**
- **Позоришна представа „Потрага за Деда Мразом“,**
- **„Новогодишња бајка“** (драматизација приче, правимо маске за ликове из приче),



„ВРЕМЕНСКО САЗНАЊЕ“**МЈЕСЕЦИ У ГОДИНИ**

- **Правимо календар** (по мјесецима осликавамо странице календара, учимо да пратимо датуме у календару, биљежимо важне датуме – Нова година, наши рођендани, Дан планете Земље, 08. март, завршна приредба и сл.),
- **Учимо називе мјесеци** (како су се некада звали? Колико имају дана? Шта је преступна година? У ком мјесецу ти је рођендан?)

ДАНИ У НЕДЈЕЉИ

- **Учимо имена и редослијед дана у недјељи;**
- **Пјевамо пјесму „Седмица“,**

ПРОШЛО, САДАШЊЕ И БУДУЋЕ ВРИЈЕМЕ

- **Распоред дневних активности/хронолошки слијед догађаја** (прича по низу слика – од устајања из кревета до поновног одласка на спавање),
- **Јуче, данас, сутра,**
- **Доба дана** (јутро, подне, вече);
- **Дан – ноћ** (игра „Дан – ноћ“, сликамо дан и ноћ на једном папиру, правимо мјесец, сунце, звјездице, Шта облачимо дању, а шта ноћу?)
- **Сат** (учимо да гледамо на сат, расклапамо и посматрамо под лупом механизам старог сата, сат са кукавицом, правимо сат од картона, будилник, правимо изложбу старих сатова, пјешчани сат).

„ПРОСТОРНИ ОДНОСИ“

- **Отворено – затворено** (отворене и затворене линије, Чаробна кутија, нацртај предмете које можеш да отвориш – врата, кутија, конзерва, радни листови, различите пластичне посуде са поклопцима, различитих величина),
- **Близу – далеко** (Да ли можеш рећи имена неких мјеста близу нашег града/села, као и неких која су далеко? Нацртај неки предмет у соби који је близу тебе и нацртај неки који је далеко),
- **Лијево – десно** (Играмо уз пјесму „Хоки – поки“, Играмо „Twister“, играмо се „Школице“, „Преведи друга преко ријеке“ – једно дијете затворених очију треба да пређе „ријеку од папира“, идући „са камена на камен“ - слиједећи налоге другог дјетета, цртамо недоминантном руком, двоје дјете црта заједнички цртеж, држећи исту оловку, постављамо сто),
- **Испред – иза, у, на, поред, испод – изнад** (игра асоцијација – препознај предмет у соби, радни лист – повежи све предмете који се налазе испред стола и све оне који се налазе иза стола, на папиру је нацртана соба – дијете треба да распореди сличице предмета који недостају/лампа на сто, тепих на под, папуче поред кревета, рибице у акваријум и сл., стави сличице пса испред, иза, у, на његову кућицу),

- **Унутра – напољу – између** (играмо се коцкама – игра налога, нпр. убацаи 5 плавих коцкица у кутију, извади напоље све жуте коцке, између сваке двије црвене стави једну зелену коцкицу и тако направи низ, док не потрошиш све црвене и зелене коцке, распореди гумене животиње у сеоском дворишту),
- **Горе – доле** (игра „Горе – доле“ – варијанта игре „Дан – ноћ“, црвеном бојицом заокружи све оне који на слици иду доле, низ степенице, а плавом све оне који се пењу горе, уз степенице, небо је горе – земља је доле, плафон и лустер су горе – тепих је доле, стави сличице на своје мјесто – предмети у кући).

„ВЕЛИЧИНЕ“

- **Дугачко – кратко** (наоштри дрвене бојице, а онда их поређај по дужини – од најкраће до најдуже, обоји зеленом бојом најдужу глисту, помози патки да нађе најкраћи пут до својих пачића – лавиринт, направи ограду за сеоско двориште – један дугачак, један кратак штапић, низање макарона на дугачке и кратке пертле – правимо огрлице и наруквице, нацртај животињу са дугачким и животињу са кратким репом),
- **Велико – мало** (прича „Златокоса и три медведа“, поредај лоптице по величини, заокружи у један скуп све мале, а у други скуп све велике животиње – радни лист, поређај сличице по величини и залијепи низ, од већег ка мањем, окачи веш на штрик – од мањег ка већем, слагалица „Велико – мало“),
- **Дебело – танко** (цртамо маркерима, фломастерима, танком оловком и упоређујемо дебљину линија, дебело дрво – танко дрво/правимо од ролни картона и креп папира, поређај фломастере и бојице од најтањег до најдебљег),
- **Широко – уско** (посматрај предмете у нашој соби – Шта је шире, а шта уже? Радни лист – обоји жутом бојом најужу чашу, плавом ону каја је шира од ње, а најширу обоји зеленом, правимо широке и уске путеве за игру аутићима),
- **Високо – ниско** (доцртај цртеже у радном листу – од најнижег до највишег дрвета, поредај пластичне чаше – од највише до најниже, сва дјеца ће стати у врсту – по висини, упоређујемо ко је од нас виши, а ко нижи, правимо куле од коцкица и поредимо их по висини, високе и ниске животиње).

„БИЉКЕ“

- **Воће** (пјесме о воћу „Трешњице“, Зелени се јагодо“, правимо воћну салату, доцртај другу половину воћки, мјере и мјерење – играмо се пијаци, распореди воће у корпе – радни лист, „Воћна корпа“ – драматизација, славимо воћне рођендане, правимо „Јабукет“ – нижемо комаде воћа на дрвене штапиће, Шта све можемо направити од воћа? Зашто је воће здраво? Обоји воће одговарајућим бојама, тропско воће, друштвена игра „Једи здраво! Браво, браво!“),

- **Поврће** (отићи у неку башту, да дјеца виде млади лук, зелену салату, ротквице, радови људи у башти, поврће и витамини, радни лист – обој поврће, правимо салату, поређај сличице воћа и поврћа на одговарајућа мјеста, домине „Воће и поврће“, игра меморије „Воће и поврће“, друштвена игра „Једи здраво! Браво, браво!“, Које све боје може бити паприка, а које купус? моје омиљено поврће),
- **Цвијеће** (садимо цвијеће у нашем дворишту, правимо цвијеће од креп папира – правимо букете, проналазимо цвијеће које има везе са људским именима – љубичица, ружа, бела рада, босиљак итд. играмо се „На слово, на слово – реци цвијет“, сликовница „Цвијеће“, енциклопедије о цвијећу),
- **Зачинско и љековито биље** (његујемо зачинско и љековито биље у саксијама, кувамо и пијемо чај, препознај и именуј биљке, правимо хербаријум, правимо картице са сликама биља, Како биљке помажу нашем здрављу? наброј биљке од којих се праве чајеви),
- **Шумске биљке** (гљиве, купине, дрвеће),

„БОЈЕ“

- **Препознати и именовати боје** (Шта смо данас обукли – у којим бојама? Игра налога, обој предмете одговарајућим бојама, разврстај коцке по бојама, закачи штипаљке на картонску кутију по сљедећем редослиједу: плава, двије црвене, жута, три зелене и све тако, нанижи кругове исте боје на пертлу у истој тој боји, радни листови),
- **Покретне игре:** „Бијели тражи црвеног“, „Пронађи пара исте боје“, „Нађи свој знак“, „Полигон“ – са двије ноге ускочи у плави обруч, прескочи црвени чуњ, руком додирни плави круг, узми зелену заставицу и забоди је у таблу од стиропора, „Ко ће брже закачити веш – марамике у различитим бојама закачити по одрђеном редослиједу? „Twister“),
- **Говорне игре и приче** („Прича о Балонвићима“, „На слово, на слово – реци ријеч у тој боји“, асоцијације – погоди скривену боју на основу набрајања предмета у тој боји, измишљена прича о бојама, прича „Три лептира“),
- **Играмо се бојама** („Принцезини бисери“, сликамо акварелом на мокром папиру, правимо плејдо тијесто и моделујемо, комбинујемо боје мијешањем, мијешамо темперу и жуманце и сликамо тиме, сликамо кликерима, сликамо прстима, цртамо са двије или три дрвене бојице истовремено, сликамо природним бојама/цвекла, спанаћ, љубичасти купус),

ГЕОМЕТРИЈСКИ ОБЛИЦИ И ТИЈЕЛА

- **Троугао, квадрат, круг, правоугаоник** („Пронађи свој знак“, посматрај собу/учионицу и пронађи предмете који имају облик круга, квадрата, правоугаоника или троугла, препознај геометријски облик који ти је друг „нацртао“ на леђима, прстом, игра у којој дјеца треба да се групишу по ознакама које су им залијепљене на чело, али при томе не смију разговарати, радни лист – обоји геометријске облике како је започето,

танграм, слагалице – геометријски облици, направи скупове геометријских облика са истим бројем елемената);

- **Коцка, лопта, ваљак, квадар, пирамида, купа** (играмо се древним геометријским тијелима – градимо кућу, радни лист – повежи одговарајуће облике и обоји их као што је задано, нацртај предмете који имају облик лопте, играмо се лоптом, котрљамо аутомобилске гуме, градимо куле у пијеску, правимо дворац од кутија и рођенданских капица).



„ЖИВОТИЊСКИ СВИЈЕТ“

ДОМАЋЕ ЖИВОТИЊЕ

- Покретне игре: „Иде маца око тебе“, „Јастреб и квочка“, „Вук и овчице“, „Изгубљено маче“, „Лије, коке и пилићи“, „Тета лија“, „Пронађи кућицу“,
- Кретање и оглашавање домаћих животиња, игре гуменим животињама; „Препознај по звуку“ (цд са звуцима оглашавања домаћих животиња), препознај по укусу, затворених очију (сир, јаје, месо, млијеко),
- Игра маште и игра улога („У сеоском дворишту“, ветеринар), имитирам животињу које се бојим, маме и младунци – радни лист, друштвена игра „Пронађи пут пилићима до маме“, „Чаробна врећица“ – препознај гумену животињу по додиру, драматизација приче „Страшна птица“,
- Прављење сеоског дворишта од LEGO материјала, сламе, стиропора итд. слагалице, домине, лавиринт,
- Радни лист – Шта нам дају животиње? Спојнице – животиње и храна којом се хране, животиње и њихове кућице (препознај и повежи по сјенкама),
- Гнијезда и кокошке – придруживање,
- Разгледамо сликовнице и енциклопедије о животињама,
- Пјевамо пјесму, уз клавирску пратњу, „Семберијом мачак преде“.

ШУМСКЕ ЖИВОТИЊЕ

- Препознајемо на сликама и именујемо шумске животиње, гдје живе, како се хране, разгледамо сликовнице и енциклопедије, гледамо емисију о животињама „Опстанак“, имитирамо кретање и оглашавање животиња, слушамо „Карневал животиња“ Сен Санса,

- Игра меморије – животиње, друштвене игре, слагалица „Шумске животиње“, радни лист – сличицу животиње стави у одговарајућу кућицу, споји маме и младунце, споји животиње и њихове сијенке, играмо се сличицама „Животињско царство“ – правимо албум,
- Покретне игре „Скљупчао се мали јеж“, „Тета лија“, „Медо и пчеле“,
- Бајке „Три прасета“, „Вук и 7 јарића“, музичка бајка „Медведова жанидба“, прича „Јежев капутић“, „Зунзарина палата“,
- Групни рад „ЗОО – врт“ – комбинована техника, црни маркер и темпере,
- Доврши цртеж животиње, обоји животиње које живе у дрвету или на дрвету, поредај сличице животиња – од најмање ка највећој,
- Правимо маске, животиња, правимо зеца од колаж папира,
- Посјета продавници кућних љубимаца.



ЖИВОТИЊЕ У ВОДИ

- **Морски свијет** (рибе, ракови, морске звијезде, шкољке, гледамо цртани филм „Мала сирена“, играмо уз пјесму из филма, сликамо живот из дубине мора, украшавамо шкољкама кутије за бојице);
- **Ријека, Поток, Мочвара** („пецамо рибе – магнете“, прича „Рибар и златна рибица“, посјета рибарници, шетња до ријеке, пјесмица „Седи жаба сама на листу локвања“, прича „Рак кројач“, исјецамо сличице из часописа о риболову и лијепимо их на нашу ријеку од папира, покрет „Ухвати и пусти“ – ухвати рибу, па је врати у природу),
- **Птице** (птице селице и птице станарице, врабац, голуб, рода, радни лист – сабери птичија јаја и доцртај их онолико да би у сваком гнијезду био исти број, колико има птица на ком дрвету – изброј и упиши број или нацртај тачкице, басна „Гавран и лисица“, „Лисица и рода“, направи птицу од папира, моделујемо птичице, Говорна игра – погоди коју птицу описујем),
- **Инсекти** (пчела, бубамара, лептир итд., сликовнице и енциклопедије о инсектима, пјесмица „Бубамара“, „Лептирићу шаренићу“, прича „Голуб и пчела“, прича „Медо и пчеле“, како пчеле праве мед, значај меда за здравље човјека. Идемо у продавницу пчелињих производа, шарамо јаја воском),
- **Животиње далеких крајева** (пингвини, фоке, бијели медвјед, лавови, тигрови, ЗОО врт).

„ЕКОЛОГИЈА“

- **Вода** (22. март – Свјетски дан вода, значај воде за живот човјека, Шта све може загадити воду? Игре водом – пресицање, пуњење, пражњење боцица, Шта плива, а шта тоне? сликамо коцкицама леда, сликамо воденим бојама, Које ријечи у себи садрже ријеч вода? правимо бродиче од папира, експерименти са водом, Ко живи у капи воде?, велике воде у природи, водени спортови),
- **Ваздух** (експеримент са свијећом, водом и новчићем, правимо вјетрењаче, игре балонима, Како раде вентилатор и фен? значај чистог ваздуха за здравље људи, Како човјек загађује ваздух – штетност дуванског дима и издувних гасова?),
- **Земља** (Дан планете Земље – 22. април, разгледамо атласе, проналазимо мјеста и предјеле на глобусу, Чиме нас то земља храни, како нас то храни, зашто нам је битна да је чувамо? На који начин можемо да је заштитимо? значај наше планете за живот човјека, Како човјек загађује планету? Еколошка азбука),

**„САОБРАЋАЈ“**

- **Врсте саобраћаја** (копнени, водени и ваздушни саобраћај, пилот, стјуардеса, морнар, капетан, бродоградитељ, машиновођа, ауто – механичар),
- **Превозна средства** (аутомобил, аутобус, камион, воз, трамвај, тролејбус, авион, хеликоптер, чамац, брод, правимо гаражу од кутија или коцкица, правимо превозна средства од природног и рециклажног материјала, играмо се аутићима, електричним возом, цртамо превозна средства, ватрогасни камион, полиција, кола хитне помоћи, камион за превоз смећа),
- **Правила понашања у саобраћају** (семафор, пјешачки прелаз, саобраћајни знаци, понашање дјецe у саобраћају, правила у току вожње – везивање појаса, сједишта за дјецу, пјевамо пјесму о семафору, правимо раскрсницу, пјешачки прелаз у нашој соби, правимо семафор, игра улога – саобраћајни полицајац, игра „Путујемо, путујемо“).

„СЛОВА, БРОЈЕВИ, СКУПОВИ“

- **Слова** (препознавање слова на зидној словарици, играмо се словарицом – слажемо своје име, говорна игра „Кажи супротно“, „На слово, на слово“, разгледамо сликовнице и именујемо појмове у њима – богатимо рјечник, читање, причање, препричавање басни и бајки, украшавамо слова, бавимо се графомоторичким активностима, учимо правилно држати оловку, гужвамо папириће и правимо слова од њих, моделујемо слова од пластелина),
- **Бројеви** (препознајемо написане бројеве, бројимо унапријед и уназад, сабирамо и одузимамо, игре бројевима и бројним низом, класификација и серијација, препознај број који ти прстом пишем на леђима, погоди скривени број – број твојих година, број јарића у причи, број патуљака, „Ко има највећи број“, играмо уз пјесму „Ми се не бојимо, учимо да бројимо“, парни и непарни бројеви, игра налога „Бројеви“ – нпр. сви који носе број 2 нека ходају као зечеви),
- **Скупови** (формирање скупова на основу различитих критеријума – боја, облик, величина, Шта не припада скупу? пронађи одговарајући скуп, доцртај елементе скупова који недостају, приказ скупова симболима – тачкице, цвјетићи, сабери елементе, придруживање елемената – повежи маме и младунце, „нахрани животиње“ – повежи животиње и храну којом се хране, подскуп).

**ХИГИЈЕНА И ЗДРАВЉЕ**

- **Прање руку** („Прије и после једења треба руке прати“, болести прљавих руку, Зашто је важно прати руке и сјећи нокте? Радни лист „Хигијена тијела“ учимо како правилно прати руке топлом водом и сапуном, 15. октобар – Свјетски дан чистих руку),
- **Купање** (рецитација „Чисто дете“, подстицање дјеце на осамостаљивање у одржавању личне хигијене, радни листови, сликовнице о важности одржавања хигијене, енциклопедија „Људско тијело“),
- **Здравље зуба** (посјета стоматолога нашој групи – поводом 07. априла Свјетског дана здравља, учимо правилно прати зубе, игра улога „код зубара“, прича о здравом и поквареном зубу),

- **Здрава храна** (друштvena игра „Једи здраво! Браво, браво!“, слагалица „Здрава храна“, организујемо воћне рођендане, 16. октобар – Свјетски дан хране, правимо воћну салату, правимо салату од свјежег поврћа, Шта је здраво, а шта не? – радни лист, играмо се пијаце, продавнице, шта волим да једем, а шта не? зашто слаткиши и грицкалице нису здрави, правимо здрави слаткиш од сувог воћа и орашастих плодова),
- **Спорт** (свакодневне вјежбе за развој свих мишићних група, такмичарске и покретне игре, полигони, игре у дворишту, Зашто је важно бавити се спортом? Разгледамо спортску енциклопедију, правимо албуме са сличицама спортиста, пратимо спортске мечеве на телевизији, одлазак на тренинг неког спортског клуба, посјета младих спортиста нашој групи, игре лоптом, бадминтон),
- **Гардероба** (како се обући у складу са временским приликама, радни лист повежи одговарајуће одјевне предмете, Зашто је важно носити гардеробу од природних материјала, Модна ревија од рециклажног материјала, игра улога „продавница гардеробе“, „Обуци се као мама/тата“),



МУЗИКА

- **Музика кроз историју** (Како је настала музика? разгледамо енциклопедије о музици, Моцарт – компоновао са 5 година, најпознатији композитори за дјецу),
- **Слушамо различите врсте музике** (опера, балет, класична инструментална музика, забавна музика, традиционална музика, „Карневал животиња“, „Медведова женидба“, „Валцер цвијећа“, „четири годишња доба“),
- **Музички инструменти** (свирамо на Орфовом инструментарију, правимо музичке инструменте од бочица, дрвених штапића, конзерви, зрневља, клавир, гитара, хармоника, виолина, традиционални музички инструменти, оркестар, гледамо концерт симфонијског оркестра за дјецу на тв-у, посјета музичкој школи),
- **Музика је свуда око нас** (звучи из природе, звучи у саобраћају, значење сирене – хитна помоћ, ватрогасци, производимо тонове нашим тијелом: пуцкетање прстима, плескање длановима, звиждање, игра „Трка коња“, „Пјешчана олуја“),

- **Пјевамо** (пјевамо дјечије пјесме, уз пратњу на клавиру или хармоници, „Разболе се лисица“, „Трешњице“, „Зелени се јагодо“, „Заклео се бумбар“, „Другарство“),
- **Бројалице** (учимо бројалице „Киша и мрав“, „Медо“, „Лептирић“, изговарамо бројалице уз свирање на звечкама, дрвеним штапићима или варјачама, празним кутијама итд.),
- **Играмо и плешемо** (плес и игра, уз различиту музику – свакодневно).



ЗАНИМАЊА ЉУДИ

- **Љекар** (Шта ради љекар? Игра улога – љекар и пацијенти, драматизација „Пера као доктор“, „Лијечимо лутке“, играмо се апотеке, рецитација „Марамница“, радни лист – именуј прибор који љекар користи и заокружи све у један скуп, стави све сличице на своје мјесто – љекарска ординација, нацртај ординацију свог педијатра),
- **Зубар** (посјета стоматолошкој ординацији или посјета зубара нашој групи, прича о здравом и поквареном зубу, игра улога – стоматолошка ординација, Која храна квари наше зубе? Радни лист – обој прибор који ти служи за његу зуба),
- **Полицајац** (посјета полицијској станици, игра улога – саобраћајни полицајац, Шта полицајац ради? радни лист – повежи сјенке људи са сјенкама прибора који користе за свој рад, разговарати са дјецом о томе колико је важно да се обрате полицајцу, уколико се нађу у проблему),
- **Ватрогасац** (посјета ватрогасној станици, разговор о опасностима у кући – шта све може изазвати пожар, разговор са дјецом о томе како треба да се понашају, да не би изазвали пожар, Шта радити у случају пожара? Игра улога – гасимо пожар, правимо ватрогасну станицу и ватрогасна кола од коцкица),
- **Васпитач/Учитељ** (игра улога – одлична прилика да видимо, кроз дјечију игру, како нас дјеца виде),
- **Пекар/кувар** (посјета пекари, мијесимо кифлице, игре плејдо тијестом, Хљеб – живот, мијесимо колаче, радни лист – стави све пекарске производе у једну корпу, играмо се пекаре, правимо пекарске капе),
- **Обућар** (посјета обућарској радњи, учимо да пертламо ципеле, гледамо цртани филм „Ципелићи“, прича „Маца папучарка“),

- **Кројач** (играмо се комадима тканина, дугмићима, вуном, лијепимо апликације на стару гардеробу, осликавамо мајице, посјета кројачкој радњи, правимо хаљине за лутке, „шијемо“ уз помоћ вуне и игала направљених од дрвених штапића, игра улога – шиваће машине за дјецу, модни креатори, листамо модне часописе и часописе за кројење, „кројимо“, правимо модну ревију),
- **Пчелар** (посјета продавници пчелињих производа, правимо медањаке, правимо кошницу од гранчица, игра улога – „врцамо мед“, пјесма „Заклео се бумбар“, прича „Медо и пчеле“, лавиринт „Пронађи пут пчелама до кошнице“, Зашто су пчеле важне?)

и много других активности у оквиру понуђених тема или тема које васпитачи сами одаберу.

***Напомена:** Поједине активности и фотографије су реализоване у вртићкој групи „Бубамаре“, васпитачица Биљане Арсеновић и Десанке Пандиловски, које су на конкурс за наиновативније наставнике, у организацији Центра за образовне иницијативе „Step by Step“, побједиле у категорији васпитача и проглашене су за наиновативније васпитачице у Босни и Херцеговини за 2016. годину.



БОНУС**ПРИМЈЕРИ ИГАРА ЗА ДЈЕЦУ И ОДРАСЛЕ****„РАЗИГРАВАЊЕ“****„СМИЈАЊЕ У КРУГ“ (мирна активност)**

ЦИЉ: стварање ведре атмосфере, подстицање комуникације, развијање позитивних емоција

ОПИС ИГРЕ: Сви учесници направе круг и сједну на под, близу једни другима. Прво дијете каже: „Ха!“, и загрли дијете са своје десне стране, које, без смијања, каже: „Ха, ха!“ и загрли дијете са своје десне стране. Треће дијете ради исто то, с тим што три пута каже: „Ха, ха, ха!“ Ово се обично завршава са пуно смијеха, јер брзо дође до конфузије. Гласовни сигнали се могу мијењати: хо, хуууу, аууууу, мљац...

„ПРОНАЂИ СВОЈ ЗНАК“ (кретна активност)

ЦИЉ: оријентација у простору, упознавање са бојама, облицима, поштовање туђег простора приликом кретања

ПОТРЕБНА СРЕДСТВА: папир у боји (4 боје: црвена, плава, жута, зелена; А4 формат–20 комада), широки селотејп

ОПИС ИГРЕ: Дјеца имају беџеве различитих боја и облика (4 боје: црвена, плава, жута, зелена; 4 облика: квадрат, троугао, круг и правоугаоник) и плешу уз музику. Када васпитач заустави пјесму, дјеца треба да на основу боје свог беџа пронађу исти такав знак у соби (на зиду, столици, ормару). Док дјеца плешу, васпитач замијени ознаке, што игру чини занимљивијом.

„ДВОРАЦ“ (мирна активност)

ЦИЉ: коришћење различитих начина комуницирања са другима; међусобно боље упознавање, споразумијевање, зближавање, стварање групне кохезије; договарање око начина невербалног споразумијевања, уважавање идеја и мишљења других

ПОТРЕБНА СРЕДСТВА: 20 рођенданских капица

ОПИС ИГРЕ: Дјеца се подијеле у двије једнаке групе. Једни глуме дворац, а други радознале посјетиоце који желе да уђу у дворац.

Дјеца која глуме дворац стану чврсто збијена у круг и тајно се договарају који дио њиховог тијела треба додирнути да би се капија дворца отворила и пропустила посјетиоце. (То може бити нпр. додир у лијево ухо, врх носа, додир десног рамена или малог прста и сл.).

Посјетиоци покушавају да уђу у дворац, тј. унутрашњост круга, али морају пронаћи кључ, тј. додирнути онај дио тијела дјеце из дворца, који је договорен као знак за његово отварање. Сваки посјетилац одабере дијете из дворца на коме ће да испитује гдје је кључ. Када неко од посјетилаца додирне договорени дио – кључ, дворац се отвара на том мјесту и он улази у дворац, тј. круг. При томе, не смије да каже осталима шта је урадио, које је мјесто додирнуо.

Игра траје док сви посјетиоци не уђу у дворац. Дјеца мијењају улоге, а игра се наставља према њиховом интересовању.

„КУВАРИЦА“ (кретна активност)

ЦИЉ: стварање ведре атмосфере, унапређивање психофизичког здравља, показивање учесницима на који начин се са дјецом могу вјежбати природни облици кретања (ходање и трчање)

ПОТРЕБНА СРЕДСТВА: куварска капица и кецеља

ОПИС ИГРЕ: Дјеца формирају круг и свако од њих представља један лонац. У средини круга је једно дијете – куварица. Дјеца се обраћају куварици:

Дјеца: „Шта радиш?“

Куварица: „Кувала бих ручак!“

Дјеца: „Зашто не куваш?“

Куварица: „Треба ми лонац!“

Дјеца: „Узми га!“

На ријечи: „Узми га!“, дјеца се разбјеже, а куварица их хвата. Ухваћено дијете у наредном кругу игре постаје куварица. Игра се понавља више пута.

ИГРЕ ПРСТИМА: „ПРСТЕ ИМА РУКА СВАКА“, „ГОСТИ“, „ТИК – ТАК“ и „ЗЕКО“ (мирне активности)

ЦИЉ: стварање ведре атмосфере, показивање учесницима на који начин дјеца могу да се играју прстићима, што унапређује развој координације покрета и графомоторичких способности.

„ПРСТЕ ИМА РУКА СВАКА“

Прсте има рука свака, кад их стиснеш то је шака. 2х

Бум, бум, бум, бум, бум, то је пјесма лака. 2х

Играју се руке двије, ко ће брже, ко ће прије. 2х

Бум, бум, бум, бум, бум, то је пјесма лака. 2х

„ГОСТИ“

Била једном једна породица. Вољели су много да се друже, па су једне вечери чекали госте. Дјеца су стајала код прозора и била су јако нестрпљива очекујући их. Мало дијете је прво видјело да иду гости и рекло је:

„Мама, мама!“ (дланови спојени, два мала прста лупкају један о други)

Мама је казала: „Молим, молим!“ (палчеви лупкају један о други)

Друго дијете је казало: „Иду гости!“ (домали прсти лупкају један о други)

Тата је казао: „Нека уђу!“ (кажипрсти лупкају један о други)

„Добар, дан, добар дан!“ (средњаци се мимоилазе)

„Цмок, цмок, цмок!“ (средњаци лупкају један о други)

„ЗЕКО“

Палац пита: „Гдје је зеко? Види ли га можда неко?“

Кажипрст ће: „Гледај само, како ли је хитар само!“
 Средњак вели: „Е, баш нећу, гледаћу на страну трећу!“
 Домали им вели: „Доста! Зец вам бјежи преко моста!“
 Најмањи се само смије: У КАПУТУ ЗЕЦА КРИЈЕ!

„ВОЋНА САЛАТА“ (кретна активност)

ЦИЉ: стварање ведре атмосфере, учимо да слушамо једни друге, координација покрета, поштовање туђег простора током кретања, учесници ће на овај начин моћи да упознају дјецу са различитим врстама воћа

ОПИС ИГРЕ: Сви сједе или стоје у кругу. Васпитач редом именује: „Ти си јабука, ти си крушка, ти си банана, ти си наранџа!“ (зависно од величине групе), па опет испочетка, док сви не добију „име“. Кад прозовем јабуке, све јабуке устају и замјењују мјеста; када прозовем крушке оне мијењају мјеста итд. Игра почиње, васпитач позива без реда и даје све бржи темпо игри, а онда позове јабуке и крушке, јабуке и банане и друге, нове комбинације од по 2 или 3 воћа. Када процијени да је збрка велика и да им је доста, позове све 4 врсте воћа. Сви се смију и када коначно сједну или стану у круг, васпитач закључи: Добро смо помијешали нашу воћну салату.

„ИДЕМО ДА ЛОВИМО ЛАВОВЕ“ (мирна активност)

ЦИЉ: стварање ведре атмосфере, координација покрета, развијање памћења
ОПИС ИГРЕ:

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити лавове!
 Гледам лијево, гледам десно...
 Шта видим? Велико језеро!
 Не можемо преко њега, не можемо испод њега,
 не можемо около, морамо по средини!
 И пливамо: плус, плус, плус...
 И готово!

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити лавове!
 Гледам лијево, гледам десно...
 Шта видим? Велику мочвару!
 Не можемо преко ње, не можемо испод ње,
 не можемо около, морамо по средини!
 И идемо: сплиш, сплеш, сплиш, сплеш...
 И готово!

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити лавове!
 Гледам лијево, гледам десно...
 Шта видим? Велику шуму!
 Не можемо преко ње, не можемо испод ње,
 не можемо около, морамо по средини!
 И идемо: клик – клак, клик – клак, клик – клак...
 И готово!

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити лавове!

Гледам лијево, гледам десно...

Шта видим? Велику ватру!

Не можемо преко ње, не можемо испод ње,

не можемо околу, морамо по средини!

И дувамо: фууууууууууууу...

И готово!

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити лавове!

Гледам лијево, гледам десно...

Шта видим? Велику пећину!

Не можемо преко ње, не можемо испод ње,

не можемо околу, морамо по средини!

Уђемо у пећину, упалимо лампу...

Свијетлимо, свијетлимо...

ЛАВ!!!

Брзо назад!!!

(дувати: фууууууууу)

Клик – клак, клик – клак, клик – клак...

Сплиш – сплеш, сплиш – сплеш, сплиш – сплеш...

Пљус – пљус, пљус – пљус, пљус – пљус...

Дошли смо до куће...

Откључали врата, отворили их,

Ушли смо, затворили врата, закључали их

И УОПШТЕ НАС НИЈЕ БИЛО СТРАХ!

„И ДА ЗНАШ, ТВОЈЕ ЈЕ САМО ОНО ШТО ДРУГОМЕ ДАШ“ (мирна активност)

ЦИЉ: Стварање групне повезаности и свијести о потреби складног живљења са другим људима

ОПИС ИГРЕ: Сви учесници стану у круг. Водитељ започиње игру тако што каже, нпр: „Дајем радост!“ и испружи длан према особи са своје десне стране. Та особа, својом лијевом руком, узме пружени длан и каже: „Примам радост, дајем мудрост!“ и такође испружи свој десни длан особи поред себе. Сви учесници раде исто. Круг се завршава код водитеља. (радост, мудрост, знање, срећа, игра итд.)

„ХВАТАЊЕ У МРЕЖУ“ (кретна активност)

ЦИЉ: Стварање групне повезаности, развијање сарадничких односа.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца стану у круг, а у средини круга су два дјетета која се држе за руке. На дати знак дјеца се разбјеже, а хватачи, држећи се за руке, настоје да сустигну неко дијете и да га обухвате рукама, тј. „ухвате у мрежу“. То дијете се прикључује хватачима, „мрежа“ се повећава и сви настављају да хватају. Игра се завршава када сви буду ухваћени.

„ЗЕЦ У ЖБУНУ“ (кретна активност)

ЦИЉ: Сналажење у потенцијално опасним ситуацијама, стварање ведре атмосфере, развијање моторике.

ОПИС ИГРЕ: По троје дјеце се ухвате за руке и направе круг, а по једно дијете чучне унутар тог круга. То су жбунови и зечеви у њима. Ови жбунови се распореде по читавом простору за игру. Поред тога, двоје дјеце одредимо да буду пас и зец. Пас јури зеца између жбунова. Кад се зец умори, спашава се на тај начин што улети у жбун. Онај зец који је био у том жбуну, мора изаћи из њега, па тако сад он постаје мета за пса. Када пас ухвати зеца, бирају се нови пас и зец, а ови замјењују дјецу која су била жбунови. Приликом измјена треба пазити да се свој дјецу пружи прилика да се крећу у игри. Игра се може отежати увођењем улоге ловца. Једно дијете игра улогу ловца и шета се око жбунова. Зец који бјежи сада мора да пази да га не ухвати пас, и да не налети на ловца.

„ПТИЦА БЕЗ ГНИЈЕЗДА“ (кретна активност)

ЦИЉ: Развијање моторике, свијест о важности породичног дома.

ОПИС ИГРЕ: На једном крају простора за игру поставе се обручеви, један мање од броја дјеце (или се кредом нацртају кругови). Бројалицом одаберемо једно дијете које ће на почетку бити „птица без гнијезда“. Остале птице стану свака у своје гнијездо.

Птица без гнијезда стоји и изговара текст: „Ја сам птица несрећна, нигдје немам свог гнијезда.“ На то све птице „долијећу“ до ове птице и стају око ње. Када све приђу, васпитач удари у даире или јако плесне рукама, на шта птице полете према слободним гнијездима, тражећи себи мјесто. Птица која не нађе слободно гнијездо стаје на средину и изговара текст, игра се понавља.

Водити рачуна да се „птице које остану без гнијезда“ не осјећају одбачено. Најбоље је да њима дате задатак да заједно себи направе гнијездо у другом крају простора за игру (нпр. могу гужвати папириће и поредати их у круг, који ће бити њихово гнијездо).

„ДОБОШАР“ (кретна активност)

ЦИЉ: Развијање пажње и концентрације, дјеца уче како слиједити налоге и упутства.

ОПИС ИГРЕ: Једно дијете је добошар и ударајући у добош иде испред остале дјеце (у колони или у паровима). Када добошар престане да лупа у добош, сва дјеца сједну, легну, ходају четвороношке или пужу. Добошар одлази што даље од њих и почиње поново да удара у добош. Дјеца престају са тренутном активношћу и трче према њему. Ко први стигне и дотакне га, постаје добошар.

„УКРАДИ ЛОПТУ“ (кретна активност)

ЦИЉ: Унапређивање перцептивно – моторичких способности.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца формирају круг. У средини круга сједи једно дијете са повезаним очима, испред њега је лопта. Једно дијете са периферије круга, које

смо одредили бројалицом, покушава да, пузећи, приђе дјетету у кругу и узме лопту, а да то овај не осјети. Дијете везаних очију пажљиво слуша и, чим осјети да му се неко приближава, показује руком у правцу одакле му се учинило да неко долази. Ако погоди, дијете које се прикрадало мијења мјесто са њим. Дијете које је успјело да узме лопту враћа се на своје мјесто. Игра се наставља на исти начин.

„КО БОЉЕ ГАЂА“ (мирна активност)

ЦИЉ: Вјежбање прецизности и акомодације ока.

ОПИС ИГРЕ: Дјецу подијелити у двије колоне. Испред сваке колоне, на удаљености 2-3 метра нацртати три концентрична круга (или ставити три обруча). Задатак је лоптом погодити један од кругова. Поени се сабирају и на крају се одабере побједничка екипа.

ЛИК У ОГЛЕДАЛУ (мирна активност)

ЦИЉ: Развијање способности посматрања и имитације.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца се подијеле у парове и стану једни наспрам других, на удаљености око 1 метар. Једно дијете чини разне покрете, а његов саиграч га имитира, као да је његов лик у огледалу. Након извјесног времена улоге се мијењају.

ЗУЈАЊЕ (кретна активност)

ЦИЉ: Развијање музичког слуха и способности пажљивог слушања других.

ОПИС ИГРЕ: Васпитач са дјецом одабере 2–3 пјесме које сви знају да пјевају. Предлаже им да пјесме отпјевају зујањем. Дјеца шетају по соби и „зује“, групишући се са онима који зује исту пјесму. На крају, могу сви заједно одзујати неку од тих пјесама.

ЈЕСИ ЛИ ВИДИО МОЈЕ ЈАГЊЕ? (кретна активност)

ЦИЉ: Развијање способности посматрања и уочавања детаља.

ОПИС ИГРЕ: Бројалицом одредити водитеља игре. Дјеца стоје у кругу, а водитељ игре је ван круга. Кружећи око њих, потапше по рамену неко дијете из круга и пита га: „Јеси ли видео/видјела моје јагње?“ Дијете које је потапшано поставља водитељу питања: „Како је обучено? Шта има на себи? Које боје? И сл.“

Водитељ почиње да описује неко дијете у кругу (има црвени џемпер, теget панталоне, бијеле патике и сл.). Чим се дијете кога водитељ описује препозна, оно трчи око круга и притом пази да га водитељ не ухвати док не стане на своје мјесто. Ако не успије, добија улогу водитеља игре.

„ТРКА КОЊА“ (кретна активност)

ЦИЉ: Стварање ведре атмосфере у групи.

ОПИС ИГРЕ: Васпитач објасни сваки корак и замоли учеснике да га пажљиво слушају и, заједно са њим/њом, рада покрете које описује.

Коњи трче – лупамо длановима о кољена;

Трче преко лишћа – трљамо длан о длан;

- Маринковић, С. и Марковић, С. (2013). *Весели вртић*, Београд: Креативни центар.
- Милановић, Љ. (2004). *Збирка 300 игара за најмлађе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Митровић, М. (2007). Мама и тата полазе у школу – Приручник за родитеље будућих првака. Београд. Креативни центар.
- Мојић, Д. (2010). *Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској као савремени мултифункционални курикулум*. Нова школа број 7, година V. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини. стр. 186 - 200.
- Мојић, Д. (2013). *Квалитетна педагошка комуникација у функцији успостављања партнерства предшколске установе и породице*. Нова школа број 11. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини, стр. 336-351.
- Мојић, Д. (2016). *Педагошко образовање родитеља у функцији унапређивања партнерства предшколске установе и породице*. Нова школа број XI (1). Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини. стр.185 - 201.
- Мојић, Д. (2017) *Родитељ – партнер у савременој предшколској установи*, Нова школа број XII (1). Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини. стр.224-238.
- Pavlović Breneselović, D. (2000). *Partnerski odnos u vaspitanju*. Beograd. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Павловић Бренеселовић, Д. (2012). *Од природних непријатеља до партнера*, Системски приступ односу породице и јавног васпитања. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Pečnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: UNICEF.
- Rangelov - Jusović, R. (2007). *Od saradnje ka partnerstvu*. Sarajevo: Centar za obrazovne i inicijative Step by Step.
- Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Бања Лука. Нова школа плус. Универзитет у Источном Сарајеву. Педагошки факултет у Бијељини.
- Спасојевић, П. (2013). *Методика предшколског васпитања и образовања*, теорија и пракса цјеловитих програма предшколског учења. Бања Лука: ИП „Нова школа плус“, Филозофски факултет.
- Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*, Министарство просвјете и културе Републике Српске, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојловић, С. (2006). *Дијете у породици и школи*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станојловић, С. и Спасојевић, П. (2005). *Унапређивање компетенција у предшколском васпитању*, приручник за васпитаче, учитеље, водитеље играоница и родитеље. Бијељина, Републички педагошки завод, Јавни фонд за дјечију заштиту РС.
- Huizinga, J. (1992). *Homo Ludens, o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: "Naprijed".
- Цвијановић, Н. (2017). *Предшколски програм и дјечији развој*. Источно Ново Сарајево: ЈП „Завод за уџбенике и наставна средства“ а.д.
- Чордашић, М. (1959). *Припремање детета за полазак у школу*, Београд: Издавачко предузеће “Рад”.
- Шаин, М. и Чарапић, С. (2012). *Корак по корак 3*. Београд: Креативни центар.
- Шаин, М. и Чарапић, С. (2016). *Корак по корак 5*. Београд: Креативни центар.

III

МЕТОДИЧКИ ПРИЛОГ ПО АСПЕКТИМА ДЈЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА

проф. др Далибор Стевић

III

МЕТОДИЧКИ ПРИЛОГ ПО АСПЕКТИМА
ДЈЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА

проф. др Далибор Стевић

1. ЗНАЧАЈ МОТОРИЧКИХ АКТИВНОСТИ ЗА ЗДРАВЉЕ ДЈЕТЕТА

Мала дјеца воле бити у покрету. Посједују урођену жељу за физичком активношћу: трчањем, играњем, скакањем, плесом. Кретање је изузетно важно и за правилан психички развој, јер помаже дјетету да се ослободи фрустрација и негативних емоција. Најновија истраживања (Radmanić, Vujkov, 2016) су такође показала да кретање знатно утиче и на развој мозга и уопштено на сазнајни развој дјеце.

Искориштавање биолошких потенцијала веома је различито, с обзиром на различите утицаје социјалне околине у вријеме најинтензивнијих фаза раста и развоја. Друштвени стандард, ниво културног наслеђа, мјесто и улога физичког васпитања у њој, само су неки чиниоци социјалне средине, који могу својим посредним дјеловањем, усмјерено дјеловати на развој моторичких способности њених чланова.

С обзиром да се током раста и развоја дјеце релације моторичких способности и морфолошких карактеристика мијењају, неопходно их је пратити у различитим узрастним добима. Дјеца која се редовно баве физичким активностима, не само да одржавају своју здравију тјелесну масу, него смањују ризик стварања неких хроничних болести (Blair & Hardman, 1995). Интензивно бављење физичким активностима има јасну повезаност са одржавањем тјелесне масе и побољшањем моторичких способности код дјеце. Под интензивном физичком активношћу сматра се било које кретање тијела, које подиже фреквенцију пулса, фреквенцију дисања и представља оптерећење на организам (нпр. покретне игре, природни облици кретања, моторички полигони...). Она дјеца, која релативно често врше неку физичку активност, имају мањи проценат тјелесне маси од оних који се не баве физичким активностима, на шта могу да утичу и неки социјални фактори као што су материјално стање родитеља, околина, интересовање дјеце и многи други (Gredelj, Hošek i Momirović, 1980, Osinski, 2001).

Дјеца и људи који имају повишену тјелесну масу сусрећу се са озбиљним здравственим ризицима који су опасни по живот (Janssen, Katzmarzyk, Ross, 2004; Daniels, 2006). Ти ризици се прије свега односе на кардиоваскуларна обољења, дијабетис, астму (Freedman, Mei, Srinivasan, Berenson, Dietz, 2007). Код нас и у региону свако треће дијете проводи од три до пет сати дневно испред рачунара или телевизора што у многоме утиче на повећање тјелесне масе (Despotović, Alekhopulos, Despotović, Ilić, 2013). Да претјерано коришћење рачунара и телевизије није проблем само код нас потврђују истраживачке студије у Европи и свијету које наводе сличне резултате као један од глобалних проблема у борби за очување здравије тјелесне масе (Krassas, Tzotzas, Tsametis, Konstantinidis, 2001; Dennison, Erb, Jenkins, 2002; Mendoza, Zimmerman, Christakis, 2007).

Према подацима Међународне радне групе за гојазност (IOTF – International Obesity Task Force) и Свјетске здравствене организације (WHO – World Health Organization) **око 2,1 милијарде људи пати од прекомјерне телесне масе, 160 милиона дјеце, од којих је чак 22 милиона млађе од пет година.** Преваленца гојазности манифестује се више у западним земљама, где бројке показују да се у последњих двадесет година број оних који пате од прекомјерне тјелесне тежине повећао за три пута. Број гојазне дјеце старости од 6 до 15 година је од 22% до 31% са сталном тенденцијом раста (Reilly, Dorosty, 1999). Процјењује се да је данас нпр. само у Сједињеним Америчким Државама свако четврто дијете гојазно (Nicklas, Baranowski, Cullen, Berenson, 2001). Уколико се не предузму хитне мјере у спречавању ове већ сада може се рећи епидемије, бројке ће континуирано да расту, те се сматра да да ће тај број бити већи за око 1,3 милиона дјеце сваке године (Kosti, Panagiotakos, 2006).

Пораст гојазности код дјеце је данас континуиран и представља растућу забринутост. Фундаменталне промјене у друштвеној структури, смањење физичке активности, све већи доступност нездраве хране, као и несразмјерна урбанизација умногоме доприносе повећању гојазности код дјеце и одраслих (Grundy, 1998). Један од главних узрочника гојазности код дјеце представља генетски фактор, само понашање, али и породично окружење у коме дијете одраста (Ahmad, Q.I., Ahmad, C.B., Ahmad, S.M., 2010). Прескакање доручка и конзумација нездраве хране узрокују гојазност код дјеце (Niemeier, Raynor, Lloyd-Richardson, Rogers, Wing, 2006). Прекомјерна тјелесна маса оставља негативне емоционалне и социалне ефекте на саму индивидуу (Grubić, 2008). **Само један килограм тјелесне масти има око 6 километара нових крвних судова, који додатно оптерећују кардиоваскуларни систем, што објашњава корелацију између прекомјерне тјелесне тежине и кардиоваскуларних обољења.** Организам код особа које су изложене гојазности лучи знатно мање хормона среће, чак за око трећину, што у многоме утиче на њихово психичко стање. Утицај на интеграцију у друштво тјелесне масе (у смислу дискриминације која је присутна код деце у том узрасту) је велики, дјеца која имају прекомјерну тежину, изложенија су

малтретирању вршњака од оне дјеце која су нормално ухрањена (Janssen, Craig, Boyce, Pickett, 2004). Поред већег енергетског уноса, гојазна дјеца имају и мању потрошњу енергије, обзиром да се знатно мање крећу него дјеца са нормалном тјелесном масом (Trost, Kerr, Ward, Pate, 2001).

Због своје једноставности израчунавања и процјене гојазности, у свијету, али и код нас најпопуларнија и најпримјењенија метода за процјену стања ухрањености је Боди мас индекс (eng. Body Mass Index, BMI). Боди мас индекс представља значајан показатељ стања ухрањености и здравствених ризика које то стање доноси (Janssen, Katzmarzuk, Ross 2004).

BMI се израчунава по формули $BMI = \frac{m}{h^2}$, гдје је m – тјелесна маса а h^2 – висина на квадрат.

Просјечна висина и тјелесна маса дјеце предшколског узраста

ГОДИНА	ДЈЕЧАЦИ (висина у цм)	ДЈЕВОЈЦИЦЕ (висина у цм)	ДЈЕЧАЦИ (маса тијела у кг)	ДЈЕВОЈЦИЦЕ (маса тијела у кг)
3,5	96	95	15,0	14,0
4,5	106,5	105,5	17,5	17,0
5,5	112,5	111,5	19,5	19,5
6,5	119,0	118,0	22,0	21,5

Гојазност поред тога што проузрокује озбиљне здравствене проблеме опасне по живот, има значајан фактор ризика за настанак тјелесних деформитета.

Кичма игра кључну улогу у одржавању равнотеже и стабилности људског тијела под динамичким и статичким условима. Функционалност кичме и цијелог мишићно-коштаног система је повезана са мишићима; без тога није ни могућ усправан положај, нити било какав покрет или кретање. Данашњи услови живота често се карактеришу монотоним, једностраним и стереотипним покретима и недостатком вјежбања уопште, што као резултат доводи до лошег држања тијела, те мишићног и статичког преоптерећења (Steinmetz, Moller, 2007). Питања која се тичу развоја доброг држања тијела су важан елемент превенције и промоције здравља, посебно у предпубертетском и пубертетском узрасту (Walicka-Cuprys, Przygoda, Sadowska, Szeliga, 2010).

У процесу постуралних поремећаја постоје два такозвана критична периода који производе лоше држање тијела и доприносе стварању деформитета. Први од њих приписује се поласку дјетета у школу, где је дијете изложено измјени начина живота са неколико часова које проводи у школској клупи, а други се манифестује

током пубертета (Kutzner-Kozinska, 1981). Фактори као што су дуготрајни непримјерени положаји тијела, неадекватан школски намештај, физичка неактивност и прекомјерна тежина школске торбе доводе до неравнотеже мишића и слабости, које се сматрају главним узроцима постуралних деформација код дјеце, те уз то савремени животни стил охрабрује дјецу да проводе велику количину времена испред рачунара или тв уређаја умјесто на игралишту (Thivel, Tremblay, Chaput, 2013). Физичка активност код млађих генерација је из године у годину у опадању и веома често се односи само на обавезно физичко васпитање у вртићу или школи, а узимајући у обзир да се и оно избјегава, није довољно да се спријечи појава деформитета кичменог стуба или да се утиче на њихову корекцију (Puzović i sar., 2015).

Узраст између прве и седме године се сматра критичним за развој кичменог стуба (Nougier, Bard, Fleury, Teasdale, 1998). Прогресивно кривљење кичменог стуба може негативно да утиче на физичку активност дјеце и адолесцената (Kouwenhoven, Castelein, 2008; Fortin et al., 2012). Одржавање стабилног, усправног положаја захтијева анализу подстицаја за три сензорна система: визуелни, вестибуларни и проприоцептивни.

Анализе постуралног статуса код дјеце показују тенденцију смањења броја дјеце са нормалним држањем тијела и све већу појаву деформитета кичменог стуба (Chromik, Rohan-Fugiel, Sliwa, Fugiel, 2009; Stević, Mitrović, Tomić, Šišljagić, 2017). Промјенљивост држања тијела зависи од старости, пола и фактора животне средине који утичу на његов развој током тјелесног раста (Kowalski, Protasiewicz-Faldowska, 2013; Komro, Tobler, Delisle, O'Mara, Wagenaar, 2013). Морфолошке промјене локомоторног апарата које подразумевају веће или мање функционалне сметње су: абнормални облик физиолошких кривина кичме, асиметрично позиционирање рамена или карлице, поремећај осовине кољеног зглоба и абнормални облик ногу (Kowalski et al., 2014). Велики проценат деформитета код дјеце приписује се још и лошој моторичкој активности дјеце и адолесцената, брзим промјенама које се одвијају у тијелу током индивидуалног развоја и превелике количине времена која се проводи у седентарном положају (Kuklo et al., 2002).

Лук стопала формира се растом дјетета и добија свој нормалан облик до основношколског узраста, но ипак велики проценат укупне популације дјеце има овај поремећај у касној животној доби и на њега је касније тешко или немогуће утицати. Већи број истраживача (Bogdanović i Marković, 2010; Trajković i Nikolić, 2008) истиче да је равно стопало најчешћи поремећај доњих екстремитета и да је у великом проценту заступљен и код дјеце предшколског и млађег школског узраста. Различити егзогени и ендогени узроци (нагла велика оптерећења, слабост лигамената, гојазност, неправилан начин живота, хормонални поремећаји) доводе до истезања лигамената који одржавају сводове стопала.

У дјечијем узрасту и у неким развојним периодима нарочито је изражена опасност од спуштања сводова и то: у периоду када дијете постаје способно да самостално стоји и кад почиње да хода: од прве госине живота, почетак школског узраста и у периоду наглог раста и добијања на тјелесној тежини у пубертету. Правилан облик и функција стопала директно зависе од правилно грађене коштане структуре и доброг баланса снаге мишића који учествују у стајању и ходу. Ако је та равнотежа нарушена, као посљедица се јавља спуштање сводова. Равно стопало је веома често обољење и практично најчешће постављана дијагноза код дјеце (Bensahel, 1977, Mosca, 1995, Butković, 2009). Ријеч је о спушеном уздужном медијалном луку стопала, а по правилу постоји и валгус пете, те га многи називају и *пес плано валгус* (Slavković, Blagojević, Tomić, Vukašinović, Butković, 2000, Zlatić i sar., 2000). Равно стопало је заступљено код све новорођенчади, у осамнаестом мјесецу се биљежи код 97%, а у десетој години код само 5% дјеце (од којих само мали број има тегобе) (Staheli, Chew, Corbett, 1987, Vukašinović, Panišić, 2001, Wenger, 1987).

1.1. Индикатори развоја – до шест година– физички развој

І А ИСХОДИ ВЕЗАНИ ЗА РАЗНОВРСНЕ ОБЛИКЕ КРЕТАЊА

І А 1 ПУЗАЊЕ И ПРОВЛАЧЕЊЕ

1. Пуже на стомаку
2. Спретно се провлачи

І А 2 ХОДАЊЕ, ТРЧАЊЕ, ПЕЊАЊЕ И СКАКАЊЕ

1. Креће се сигурно у доступном простору
2. Трчи стабилно и брзо у различитим правцима и по разноврсним површинама
3. Трчи мијењајући правац
4. Умије да избјегне препреке
5. Спретно хода по различитим површинама
6. Самостално се пење и силази низ степенице и блаже косине
7. Спретно се пење по различитим предметима и справама
8. Спретно прескаче разноврсне препреке
9. Прескаче објема ногама истовремено и има сигуран доскок

І А 3 МАНИПУЛИСАЊЕ ПРЕДМЕТИМА

1. У трку шутира лопту
2. Користи се реквизитима (баца, хвата, узима, одлаже, премијешта)
3. Хвата малу лопту објема рукама
4. Умије да води лопту
5. Хвата лопту једном руком
6. Придржава се правила шетања у колони по двоје
7. Користи се покретом како би изразило осјећања
8. Експериментише и истражује своје покрете, измишља нове комбинације

9. Поштује физички простор другог дјетета док је у покрету
10. (има свијест о свом и туђем простору)

I Б ИСХОДИ ПЕРЦЕПТИВНО-МОТОРИЧКИХ АКТИВНОСТИ

I Б 1 ГЛЕДАЊЕ

1. Разликује и именује основне боје. Распознаје боје у природи
2. Ствара боје комбиновањем. Именује нијансе боја
3. Разликује светло и таму
4. Разликује дебело-танко
5. Разликује кратко-дуго, уско-широко и сл.
6. Проналази једноставнију слику у сложенијој
7. Спарује дијелове слике који чине слику
8. Повезује дијелове и цјелине
9. Разликује доље-горе, лијево-десно, испод-на-у, и сл.
10. Разликује и именује три, четири геометријска облика и тијела
11. Именује мало и велико
12. Спретно умеће предмете у одговарајући облик

I Б 2 СЛУШАЊЕ

1. Препознаје тихо и гласно
2. Препознаје и именује различите врсте звукова
3. Запажа ритам, трајање звукова и паузе у некој мелодији
4. Има искуства са различитим звуковима из окружења

I Б 3 ДОДИРИВАЊЕ

1. Додиром препознаје једноставније, познате предмете
2. Користи се ситнијим предметима и играчкама
3. Коректно манипулише материјалима како би остварило одређене ефекте

I Б 4 МИРИСАЊЕ

1. Препознаје уобичајене мирисе

I Б 5 КУШАЊЕ

1. Именује уобичајене укусе
2. Развијена је способност перцептивног претраживања и анализе

I В ИСХОДИ ЗДРАВСТВЕНО-ХИГИЈЕНСКИХ АКТИВНОСТИ

1. Знања о елементарним болестима и повредама и њиховом избјегавању
2. Дијете има искуства о најједноставнијим поступцима прве помоћи (шта учинити када се опечемо, повриједимо кожу, ухвати нас сунчаница и др.)
3. Дијете познаје професије које се старају о људском здрављу (љекара, зубара, медицинске сестре)
4. Разумије основне захтјеве за чување здравља (свакодневно вјежбање, одмор, правилна исхрана и хигијена)

5. Дијете је мотивисано да се придржава навика здравог живота
6. Навика да се приликом кашљања заклањају уста руком, а приликом кихања марамицом
7. Самостално се користи марамицом
8. Пресвлачи се уколико му/јој је гардероба запрљана или мокра
9. Зна да се обуче у складу са временским приликама
10. Самостално се облачи и обува, свлачи и изува
11. Затвара и отвара рајсфершлус, откопчава и закопчава одијело
12. Самостално обавља физиолошке потребе
13. Навика да послије сваког јела пере самостално зубе
14. Користи се кашиком, виљушком и ножем

1.2. Приједлог различитих облика кретања као подршка за достизање жељених исхода физичког развоја

1. **Природни облици кретања:** ходање, хваталица, хваталица у пару, хватање у ланцу, ходање са престицањем, трчање, скакање, пузање, ваљање, колутање, провлачење, бацање, вишење, саскоци, наскоци), трчање са промјеном пара, пузање и провлачење испод природних препрека и справа са ношењем лакших предмета: кроз шведски сандук, испод шведског козлића, испод столице, испод гуме, пузање на грудима, пузање на леђима, пузање бочно...; пузање и провлачење испод справа: ходање четвороношке, ходање четвороношке кроз оквир, ходање у чучњу испод козлића, пузање испод столице, пењање, пузање и провлачење повезано (уз кориштење постављених и природних препрека), прескоци кратке и дуге вијаче суножним одразима, скокови преко природних препрека (хоризонталних и вертикалних), колут напријед низ стрму раван, колут напријед, колут назад низ стрму раван, колут назад, суножни наскок на ниску греду са ходањем, скок у даљ из мјеста.

2. **Вјежбе за развој координације:** кружење лопте око тијела у стојећем положају, кружење лопте око тијела у чучећем положају, котрљање лопте у стојећем ставу по тлу, пребацивање лопте из руке у руку у мјесту, пребацивање лопте из руке у руку у кретању, вођење истовремено двије лопте, вођење истовремено три лопте, купљење каменчића у кутију ножним прстима, суножни поскоци око сталака у низу, суножни поскоци око сталака у неправилном облику, вођење двије лопте ногама, скокови кенгура, поскоци са окретима из чучња, наскок на клупицу и саскок преко клупице једноножно, колут напријед, колут назад, четвороножно ходање, провлачење испод предмета, пузање на леђима (одупирати се ногама о тло и помијерати тијело напријед), провлачење кроз полигон препрека (клупе, препоне, ниске греде, затегнути канап, гума коју држе сувјежбачи, шведски сандук, столица...).

3. Вјежбе за развој комплексних моторичких задатака: слалом између сталака ногама и рукама са три лопте, скидати медицинке са ниске греде, а лоптице за стони тенис са високе греде, направити колут напријед, усправити оборене чуњеве, провући се испод ниске греде, провлачење испод шведске клупе, колут назад, вага.

4. Вјежбе за развој агилности: брза промјена правца око једног или више сталака, брза промјена правца и нагло заустављање, котрљање око уздужне осовине исправљење колута напријед, скокови са окретима и брза промјена правца, скокови на једној нози и брза промјена правца, трчање око сталака који су у правоугаонику.

5. Вјежбе за развој брзине: лупкање руком из тачке "А" утачку "Б" (дијете сједи за столом, мало рашири стопала, постави шаку слободне руке на четвороугаону плочу у центру; шаку изабране руке постави на супротан диск; пребацује изабрану шаку са диска на диск што је брже могуће, преко руке која је све вријеме на четвороуглу у средини), лупкање руком на једном мјесту два пута а на другом мјесту три пута, лупкање ногом, напријед, назад, лупкање једном ногом два пута, а другом ногом три пута, лупкање ногом од тло у датом временском интервалу, брзина покрета рукама напријед, назад, трчање на 20 м и 30 м из високог и полувисоког старта, штафетне игре са реквизитима и без реквизита, облажење сталака са промјеном ритма и правца кретања (сталци у низу и у неправилном облику).

6. Вјежбе за развој флексибилности: у претклону дохватити прстима или длановима тло, у раскорачном стојећем ставу дохватити прстима тло, положај "моста" (примицати руке ногама што је ближе могуће), раскорачни став, полуокрет и вршити претклон према тлу.

7. Вјежбе за развој равнотеже: стајање на једној нози на греди, ходање по линији која је нацртана на тлу, ходање у чучњу по греди, ходање по шведској греди, провлачење кроз обруч који је постављен на средини греде, ходање по греди и кружење лоптом око тијела, ношење свеске на глави и прелажење преко греде, прелажење греде са спуштеном ногом поред греде.

8. Вјежбе за развој прецизности: направити окрет за 360° и циљати штапом у мету, циљање кратким штапом у мету која је покретна, направити колут назад и циљати у мету, циљање кратким штапом прстен који виси, гађање хоризонталног циља руком (тениска лоптица), гађање хоризонталног циља у кретању (тениска лоптица, лоптица за голф), гађање вертикалног циља ногом (одбојкашка лопта), гађање вертикалног циља руком из окрета (тениска лоптица), гађање вертикалног циља тениском лоптом, гађање тениском лоптицом у прилагођени кош.

9. Вјежбе за развој снаге: поскоци на једној и на другој нози, суножни поскоци, суножни поскоци у чучњу, скокови у чучњу, једноножни наскок на предмет, суножни наскок на клупу, скок преко летвице постављене између два сталка, лећи потрбушке и подизати труп или ноге, руке пружене, лећи на леђа и подизати труп или ноге, дубоки чучњеви без оптерећења, прескакање ластиша, играње "Школице".

1.3. Примјери различитих покретних игара и активности као подршка за достизање жељених исхода физичког развоја

КО ЋЕ ДУЖЕ СТАЈАТИ НА ЈЕДНОЈ НОЗИ?

Дјеца су распоређена по сали. На задани знак затворе очи и стану на једну ногу. Дијете које издржи дуже без додиратла ногом која је у ваздуху је побједник.

ТРКА ЖИВОТИЊА

Верзија 1:

Дјеца имитирајући крокодила леже на стомаку на линији. Задатак је пужећи по тлу прећи што прије до означене линије или зида просторије. Игра почиње на знак васпитача „сад“.

Различите верзије игре: у зависности од потребе достизања планираног исхода, дјеца могу да имитирају патку чучећи, паука стојећи на прстима руку и ногу, коња клечећи са рукама на поду. Исто тако, игра се може организовати тако што ће се дјеца подијелити у парове.

КО ЋЕ ИМАТИ МАЊЕ ЛОПТИЦА?

Формирају се двије екипе. Подијеле се терени. На средину терена се поредају лопте. Када се лопте поставе на средину терена, онда дјеца морају те лопте да избаце из свог терена и пребаце у противнички. Након 2 минута се прекида игра наредбом „стоп“. Она екипа која има мање лопти у свом терену је побједничка.

ЛОВЦИ НА ЗМИЈЕ

Трећина дјеце су „ловци на змије“, остали су „змије“ и добијају вијачу. Кажите змијама да трче држећи вијаче иза себе и мрдајући их по поду. Ловац хвата змију тако што стане на вијачу. Када стане на вијачу тада замијењују улоге. Дјеца морају да мрдају вијаче по земљи да би се избјегле повреде. Док трче са вијачом дјеца треба да држе главу подигнуту и гледају испред себе да би избјегли сударање. Вијаче треба да се држе лабаво и иза себе (као репове) тако да им лако исклизну из руку кад неко на њих стане. Змије не смију да отимају своје вијаче када неко на њих нагази. Морају да их пусте и крену за другим играчем. Није дозвољено да крену за играчем који је њима стао на „реп“.

ВУК И ОВЦЕ**Варијанта 1:**

На средини сале постављене су струњаче у низу и оне представљају „шуму“. А све изван тога је „пашњак“. У шуми се налази вук, а остали учесници у игри су овце. Учесници покушавају да протрче кроз шуму до другог пашњака, а да их вук не ухвати. Ако вук некога ухвати он му се прикључује и заједно с њим лови остале.

Варијанта 2:

На средини сале постављене су струњаче у низу и оне представљају „шуму“. А све изван тога је „пашњак“. У шуми се налазе два вука који лове заједно држећи се за руке, ако се раставе не могу да хватају, а остали учесници у игри су овце. Учесници покушавају да протрче кроз шуму до другог пашњака, а да их вук не ухвати. Ако вук некога ухвати он му се прикључује и заједно с њим лове остале.

Варијанта 3:

На средини сале постављене су струњаче у низу и оне представљају „шуму“. Све изван тога је „пашњак“. У шуми се налазе три вука која се држе за руке али само један хвата, а остали учесници у игри су овце. Учесници покушавају да протрче кроз шуму до другог пашњака, а да их вук не ухвати. Ако вук некога ухвати, ухваћени формирају нови пар или тројке и заједно са њим лове остале.

ХОДАЊЕ ПО ШВЕДСКОЈ КЛУПИ ПРЕНОСЕЋИ РАЗЛИЧИТЕ ПРЕДМЕТЕ

Дјеца прелазе шведску клупу и шведске љестве преносећи различите предмете (медицинку, лопту, лоптице) на различите начине (испред тијела, са стране, изнад главе).

СЛАЛОМ СА ЛОПТОМ

На стази дужине 10 m сталци се распореде на удаљености од 2 m. Први сталак се постави 2 m од стартне линије. Непосредно иза стартне линије означи се простор у коме се налазе лопте. Дијете стоји непосредно иза лопте постављене у одређеном квадрату. На знак „сад“ дијете почиње да између сталака котрља рукама по тлу лопту што брже. Око последњег сталка дијете се сасвим окрене, у правцу старта и котрља лопту назад на исти начин. При извођењу задатка дијете може да се помаже и ногама. Дјеца се такмиче двоје по двоје, док се не добије најбржи – побједник.

БАЦАЊЕ КРУГОВА НА ЧУЊЕВЕ

Дјеца су распоређена у колону. На удаљености 4-5 m од колоне налазе се чуњеви. Играчи имају кругове у рукама и међусобно се такмиче која ће колона имати више погодака односно кругова на чуњу.

ПОЛИГОН НАТРАШКЕ

Прво се повуче линија од 1 m, а паралелно са њом на удаљености од 10 m још једна линија, 3 m од стартне линије. Попријеко се постави горњи (тапацирани) дио шведског сандука (или сличан предмет). Обиљежи се мјесто на које се постави дио сандука. На 5 m од стартне линије постави се први оквир сандука, попречно на стазу тако да тло додирује својом широм страном. Такође се обиљежи мјесто ове препреке. Дјеца су распоређена у двије колоне, прво дијете заузима четвороножни положај (ослоњено на стопала и дланове) леђима окренуто препрекама. Дланови су му испред, а стопала уз стартну линију. Дјететов задатак је да након наредбе „сад“ ходањем уназад четвороношке прође простор између двије кутије. Прву препреку мора да савлада пењањем, а другу провлачењем. У току задатка дијете ни у једном тренутку не смије да окрене главу. Дјеца се такмиче двоје по двоје, док се не добије најбржи – побједник.

РОДО-СКОК

Дјеца су распоређена у 4 „возића“. Испред сваког „возића“ налазе се 4 обруча мањег промјера (до 50 cm) положена на подлогу један до другог. На знак „скачимо као роде“ прво дијете у колони подигне у вис једну ногу, а на другој направи 4 скока скачући из обруча у обруч. Након тога се окрене, те изведе скокове скачући на другој нози.

МАЛИ СКИЈАШИ

На простору за игру поредају се у једној линији, на растојању од једног метра, неколико (у почетку 5 – 6) сталака, чуњева или сличних одговарајућих предмета, који представљају капије кроз које вијугаво пролазе скијаши. Ових стаза може бити једна или више. Дјеца – скијаши пролазе са једне стране и вијугаво се крећући пролазе између препрека. Када пређу на другу страну, сачекају да сви прођу, па се враћају на исти начин назад. У почетку то раде ходајући, а касније све брже и брже трчећи.

ПОСЈЕТА СТАНИЦАМА

„Путовање од станице до станице“:

Поставити станице широм просторије и на знак дјеца формирају групе од 3 до 5 и путују од станице до станице док не заврше све задатке. На свакој станици проводе око 1,5 минута, а на знак прелазе на сљедећу. На свакој станици дјеца добијају различите задатке:

1. станица: скакање у мјесту
2. станица: ход на прстима
3. станица: скакање у чучњу
4. станица: ход на пети
5. станица: ходање као тигар
6. станица: трчање у мјесту
7. станица: подизање кољена
8. станица: скок у вис до чучња

ХВАТАЊЕ РИБИЦА

Играчи су постављени на једној страни игралишта, а три играча представљају рибаре са мрежом, држећи се за руке. Право хватања (ударцем руке) имају двојица спољних играча. На дати знак, три рибара потрче према играчима који стоје спрам њих и настоје да ухвате којег од њих. Ко од играча добије ударац руком, тај се прикључује њима споља десно или лијево. Пукне ли мрежа због тога што су играчи спустили руке, рибе могу да протрче скроз и хватање не вриједи. Побједници су играчи који нису били похватани.

ШТАФЕТА ОКО ИГРАЛИШТА

На четири угла игралишта постављена су дјеца у реду, играч за играчем. Све су екипе челом у истом правцу. На дати знак, сви први потрче око игралишта са неким предметом у руци (штафетна палица) и, вративши се, предају палицу сљедећем у свом реду, а сами оду на зачеље свог реда. Екипа која изврши предају палице са свим играчима је побједник.

Углови се не смију сјећи; трчи се око граничних штапова.

Други начин. На путу су постављене препреке (струњача, шведски сандук по ширини, или задати задатак да начине колут напријед).

„МЕДО И ДЈЕЦА“

ЦИЉ: Дјеца трче стабилно, мијењајући правац и поштујући простор друге дјеце док су у покрету. Стварање ведре атмосфере. Игру је добро користити као рекреативну паузу након мирних активности.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца формирају круг, а у средини круга „спава“ медо (дијете изабрано бројалицом). Игра почиње кретањем дјеце и изговарањем текста:

„Стари медо шетао, малу дјецу тражио, у шумици заспао.

Мала дјеца запјевала, ножицама затоптала. Та-па, та-па, та-па, та.

Медо, медо, хопа хај, малу дјецу потјерај!“

На посљедњу ријеч – „потјерај“, сва дјеца се разбјеже и склоне на раније одређено мјесто (кућицу, пећину, кавез и сл.). Игра се понови више пута, док траје дјечије интересовање.

„ХВАТАЊЕ У ЛАНЦУ“

ЦИЉ: Стварање ведре атмосфере и развијање групне припадности. Подстицање дјеце на тимско дјеловање.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца се слободно крећу по простору за игру. Бројалицом одаберемо дијете „хватача“, који настоји да ухвати некога од дјеце. Када у томе успије, то двоје дјеце, држећи се за руке, трче по соби и покушавају да ухвате још некога од дјеце. Право хватања имају само дјеца која се налазе на крајевима ланца. Ако се ланац прекине, хватање се не признаје. Ланац мора поново да се састави да би се наставило са игром. Игра траје све док сва дјеца не буду у ланцу. На крају се ухвате у круг и гласно, сви заједно, викну: „Ура!“

„МАЧКА И МИШ“

ЦИЉ: Спретно се провлачи и трчи мијењајући правац. Стварање ведре атмосфере у групи.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца се ухвате за руке и направе круг, лицем окренута према средини круга. Бројалицом изаберемо дијете које ће глумити миша и дијете које ће глумити мачку. „Миш“ стоји у кругу, а „мачка“ изван круга. „Мачка“ покушава да ухвати миша, који бјежи по кругу, провлачи се испод руку друге дјеце, трчи око круга. Када „мачка“ ухвати „миша“, бројалицом одређујемо други пар.

„ЖАБЕ И РОДА“

ЦИЉ: Дијете спретно скаче и има сигуран доскок објема ногама истовремено. Стварање ведре атмосфере у групи.

ОПИС ИГРЕ: За игру се припреми онолико столица колико је дјеце у групи. Столице се поставе кружно, с тим што су наслови окренути према средини круга. Тако постављене столице представљају листове локвања. На свакој столици („листу“) сједи „жаба“ и сунча се. Када се појави „рода“ (дијете изабрано бројалицом), „жабе“ брзо скоче (са обје ноге) са столице и зароне у бару (чучну иза наслона столице). „Рода“ обиђе бару и одлети, а „жабе“ поново излазе на локвањ и очекују поновни наилазак роде (бројалицом изаберемо неко друго дијете). Игра траје док постоји интересовање дјеце.

„НАЋИ ЗВОНО“

ЦИЉ: Игра позитивно утиче на развијање чула слуха и чула додира. Дијете треба да, према звуку, пронађе друга и по додиру препозна о коме се ради.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца стану у круг. Двоје дјеце одаберемо бројалицом, једном од њих завежемо очи, а једном од њих дамо звонце. Важно је да дијете којем су завезане очи не зна код кога је звонце. Игра се одвија тако што дијете које нема звоно покушава да ухвати или додирне дијете са звоном, које се повремено оглашава звоњењем. Након што га додирне, треба да препозна о коме се ради (по коси, минђушама, гардероби и сл.).

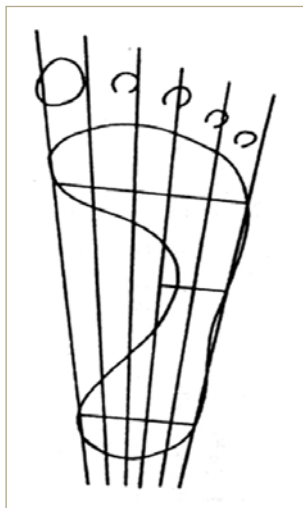
*Напомена: Из безбједносних разлога, дјеца треба да ходају по кругу, а не да трче.

БОНУС:**УТВРЂИВАЊЕ СТЕПЕНА СПУШТЕНОСТИ СВОДОВА СТОПАЛА – АНАЛИЗА ОТИСКА СТОПАЛА**

У пластичну широку посуду са водом (лавор) насути мастило плаве боје. Након тога потребно је да дијете са оба стопала стане у воду, а након тога на обичан бијели А4 папир. Пустити да се папир осуши. Отисак стопала – плантограм се подијели на пет једнаких дијелова тако што се прво повуку двије праве паралелне линије кроз најшири пречник у предјелу пете и у предњем дијелу стопала. Онда се површина табана подијели на пет једнаких дијелова. Уколико

отисак стопала, посматрано од споља према унутра, не прелази $2/5$ плантограма, тј. два од пет исцртаних сегмената, то је показатељ нормалног стопала. Уколико отисак стопала захвата $3/5$ плантограма ради се о првом степену спушености уздужног табанског свода. Када се отисак проширује на $4/5$ ради се о другом степену спушености, док је покривеност свих пет сегмената јасна индикација за трећи степен спушености стопала (Perić, Cvetković, 2003).

Слика 1. Плантограм – отисак стопала



2. РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНИХ И ЕМОЦИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА – ПРИМЈЕРИ И ПРЕПОРУКЕ

Све је очигледније да курикулум који се бави само интелектуалним развојем, не може бити адекватан нити може одговорити захтјевима друштва у коме живимо. Стављање акцента на информације и когнитивни садржај дехуманизује школу, удаљава дијете и ствара систем образовања који је дјеци незанимљив и неважан. Поред тога, јачајући социјалне и емоционалне компетенције дјеце кроз наставу градимо им вриједности које су им и више него потребне за учествовање у друштву. Под социјалним и емоционалним компетенцијама подразумјевамо самосвијест, саморегулацију емоција, самоконтролу, самомотивацију, емпатију, социјалну свијест и интерперсоналне вјештине. Ове компетенције најбоље се уче кроз директна искуства дјеце једних са другима. Дакле, игра, њихове међусобне разлике, препирке, заједнички задаци, међусобно помагање итд. су ситуације које ће подстаћи развој ових компетенција.

Полазећи од схватања Бандуре, по којем индивидуа учи различите облике понашања путем модела, па од схватања Пијажеа да се дијете развија кроз интеракцију са средином, прије свега кроз интеракцију са вршњацима у којој је заступљен равноправан однос, и схватања Виготског да вршњачке интеракције и дружење пружају дјетету моделе за усвајање вјештина које оно затим мора да интернализује и савлада, социјални и развојни психолози истичу значај групе на развој индивидуе који се одвија усљед интеракције са околином тј. особама из окружења (Петровић, 2007).

Прва социјална група којој дијете припада јесте породица. Унутар породице дијете усваја различите обрасце понашања који су карактеристични за његову породицу. Поласком у вртић, затим у први разред, дијете улази у нову социјалну средину која вреднује одређене облике понашања и вјештине (Glick & Rose, 2011).

Период дјетињства представља темељ на основу којег се касније развијају и граде други односи и вјештине, односно на основу којег се човјек касније развија у цјелокупну индивидуу.

Узимање у обзир социјалног и емоционалног развоја ученика није „додатак“ у наставном програму, већ је неопходан предуслов да би сви ученици били успјешни. Управо због тога дјеловање на социјални и емоционални развој треба да буду саставни дио образовања који повезује академско знање с одређеним сетом компетенција важних за успјех у школи, али и за успјех у приватном, јавном и професионалном животу (Elias, према Radev, 2017).

Зато је потребно обратити пажњу на следеће:

1. улога васпитача јесте да, најприје, својим примјером покаже социјалне врлине, јер дјеца много боље памте информације и понашања која виде, него оне о којима им се говори
2. да дијете које гријеши у својим поступцима према другој дјечи, прије него што окарактеришемо као лоше, покушамо гледати као некога ко је неук и кога треба научити,
3. у обраћању се трудимо избјегавати критику и акценат ставити на конструктивне савјете
4. да је стрпљење и вјера у способности дјетета важна особина васпитача која код дјетета буди вољу и развија потребу да буде што бољи
5. да посебан акценат стављамо на дјецу из непотпуних и несређених породица. Њихове социјалне и емоционалне компетенције су или слабо или погрешно изграђене, не њиховом грешком, и потребно их је стрпљиво надоградити и исправити колико је то у моћи васпитача.

2.1. Индикатори развоја – до шест година – социјално-емоционални развој и развој личности

II Г ИСХОДИ ДРУШТВЕНИХ АКТИВНОСТИ

II Г 1 СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА

1. Разумијевање других људи, њихових дјелатности и активности, осјећања, и уважавање мишљења других
2. Способност да се ускладе сопствене жеље, потребе и циљеви са жељама, потребама и циљевима других и групе
3. Разумијевање основних друштвених односа и догађаја у окружењу и активно укључивање
4. Спремност за давање и примање у међуљудским односима
5. Способност за интеракцију са другима која је друштвено прихватљива
6. Способност за уљудно, културно комуницирање, вербално и невербално понашање
7. Способности ненасилног комуницирања, рјешавања проблема и спремност за праштање
8. Способност за непосредно учествовање у животу и раду одраслих према сопственим могућностима

II Г 2 ДРУШТВЕНО ПОНАШАЊЕ И МОРАЛНИ РАЗВОЈ

1. Елементарно осјећање за правду и праведно понашање
2. Именују особе које имају ауторитет, и интуитивно разумију шта значи ауторитет
3. Дјеловање у тиму уз преузимање сопствене одговорности
4. Спремност ка хуманитарном дјеловању, развијено човјекољубље, солидарност и помоћ другима
5. Развијено осјећање припадности одређеној заједници (породици, вртићу, родном крају, човјечанству)
6. Свијест о припадности култури и традицији свог народа и своје земље, и о повезаности са културама и традицијама других народа
7. Познавање друштвених конвенција, обичаја и правила понашања и спремност да се она интериоризују
8. Поштовање правила понашања и правила игре
9. Самосталност у примјењивању одређених друштвених норми и правила
10. Способност вољног управљања сопственог понашања; дијете је савјесно.

II Г 3 СТИЦАЊЕ ПОЗИТИВНЕ СЛИКЕ О СЕБИ

1. Повјерење и поуздање у себе, сопствене снаге, и у друге из блиског окружења
2. Развијеност елементарне самосвијести, познавање сопствених могућности и елементарно самооцјењивање
3. Свијест о својој полној улози, у садашњости и будућности, и разумијевање и поштовање супротног пола

4. Дијете цијени и поштује себе, сопствене идеје, вреднује оно што мисли, каже и чини; способност саосјећања
5. Разумије разлоге поштовања туђе приватности и цијени своју приватност

II Д ИСХОДИ АФЕКТИВНИХ АКТИВНОСТИ

II Д 1 КУЛТИВИСАЊЕ ЕМОЦИЈА

1. Разумије узроке сопствених емоција, способно је да се суочи са њима, предвиди ситуације у којима се оне јављају, сходно свом узрасту
2. Способно је да своје емоције артикулише, интерпретира, слободно изражава и мијења
3. Отпорно је према стресовима, напетостима и фрустрацијама, и према ирационалним страховима, сходно свом узрасту
4. Дијете умије да примјењује елементарне технике модификације понашања и опуштања, самоконтроле емоција, и концентрације
5. Дијете умије да вербализује (екстернализује) емоције и стања
6. Способно је да улази у емоционалне односе са другима
7. Дијете умије да разликује стварне од представљених емоција (нпр. у умјетничким дјелима)
8. Учествоје и ужива у играма улога
9. Сарађује, дијели и дарује
10. Разликује “добро” и “зло”, позитивне и негативне емоције
11. Развија аутобиографско сјећање

II Д 2 ПОДСТИЦАЊЕ ДЈЕЧИЈЕ САМОСТАЛНОСТИ

1. Дијете је независно када бира и бави се неком активношћу
2. У односу на сопствене могућности брине се о себи
3. Преузима одговорност за своје поступке
4. Иницира интеракцију са другим особама
5. Има свијест да је члан различитих заједница

II Ћ ИСХОДИ ЕКОЛОШКИХ АКТИВНОСТИ

1. Сазнања о заједничким стаништима одређених биљака и животиња и њиховој повезаности у “еколошке ланце”.
2. Свијест о погубним посљедицама прекидања ових “ланаца” и значају равнотеже у животној заједници.
3. Појам прилагођавања живих бића животним условима
4. Сазнања о улогама које поједине биљке и животиње имају у човјевом животу и старању човјека о њима чиме доприноси њиховом опстанку и развоју
5. Сазнања утицаја животне средине на раст и развој живих бића
6. Познавање узајамне зависности, равнотеже и хармоније живе и неживе природе
7. Свијест о користима које човјек има од шума и начинима да се оне очувају и обнове

8. Сазнања о начинима на које човјек утиче на животну средину и њиховим посљедицама
9. Сазнања о кружењу материје у природи
10. Свијест о значају чистоће своје околине (соба, вртић, дом, град)
11. Сазнања о начинима на које се загађује вода, земља и ваздух и поступцима на које се загађење смањује или избегава
12. Разумијевање опасности од уништавања природе
13. Осјећај да штеди енергију и друге природне ресурсе (вода, папир, храна)
14. Сазнања о начинима на које се човјек ослобађа од отпадака и њиховим посљедицама по квалитет животне средине
15. Разлике у карактеристикама локалног околиша
16. Свијест о потреби исхране квалитетном храном, одијевање тканинама природног поријекла, коришћење исправне воде, борављење на свјежем ваздуху и сл.
17. Познавање начина на које се може помоћи угроженим биљкама и животињама
18. Сазнања о начинима да се спријечи расипање топлоте, енергије (електричне), пијаће воде, хране, одјеће, новца и др.
19. Развој осјећања одговорности и посљедице преузимања одговорности
20. Мотивација да се природа чува и унапређује

II Е ИСХОДИ ПРАКТИЧНИХ АКТИВНОСТИ

II Е 1 САМОПОСЛУЖИВАЊЕ И РАДНЕ АКТИВНОСТИ

1. Спремност да се радно ангажује у складу са могућностима у акцијама од ширег значаја за очување животне средине, уређењу амбијента у коме се дјеца крећу, добротворним акцијама и др.
2. Учествовање у животу и раду одраслих
3. Усвајање навика и вјештина за обављање практичних дјелатности
4. Практична употреба разноврсних помагала и апарата (у домаћинству)
5. Познавање опреме, прибора и намјештаја у различитим окружењима и правила за њихово коришћење и чување (дом, вртић и сл.)
6. Познавање потенцијалних опасности приликом радних активности и њихово избегавање

II Е 2 САОБРАЋАЈНЕ АКТИВНОСТИ

1. Познавање локација на којима је играње безбједно и дозвољено и локација на којима се не смије играти
2. Разликовање тротоара, плочника којим се крећу пјешаци од коловоза, друма, шина... куда се крећу возила
3. Познавање разлога због којих је потребно прилагођено и опрезно кретање на улици уз поштовање саобраћајних правила
4. Познавање своје кућне адресе, адресе вртића и карактеристике саобраћаја на релацији кућа – вртић

5. Познавање правила која важе за кретање пјешака у саобраћају, посебно – правила која важе за дјецу; гдје се смије прелазити улица и како се то чини
6. Познавање значења појединих саобраћајних знакова ("пјешачки прелаз", "пази ауто", "паркинг", "пази дјеца", "болница", "телефон" и сл.)
7. Познавање улоге семафора у кретању пјешака и возила, као и правила понашања на раскрсници
8. Познавање улоге саобраћајног полицајца у регулисању саобраћаја
9. Разликовање врста возила у копненом, ваздушном и воденом саобраћају
10. Познавање правила понашања путника (посебно дјеце) у возилима градског саобраћаја и путничким аутомобилима
11. Развијена визуелна и слушна пажња у саобраћају
12. Вози ромобил и бицикл са и без помоћних точкова

2.2. Примјери различитих игара и активности као подршка за достизање жељених исхода социјално-емоционалног развоја

„ЈАГОДА“

ЦИЉ: Међусобно упознавање дјеце и учење имена свих у групи. Циљ је да дијете прихвати групу и у њој се добро осјећа.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца образују круг и, држећи се за руке, ходају укруг и пјевају:

„Чуј роде, народе, Мира бере јагоде,
Ко ме ће их дати ми хоћемо знати“

Дијете које је у средини круга (Мира) чучи и изводи покрете рукама као да бере јагоде. Када дјеца отпјевају/изговоре текст, дјеца се зауставе, а дијете из средине круга доноси неком „јагоде“. Тада замијене мјеста и игра се понавља.

Напомена: У тексту се изговара име дјетета које је у средини круга. Игра траје док сва дјеца не дођу на ред.

„ТРАЖИМО САКРИВЕНА ОСЈЕЋАЊА“

ЦИЉ: Дијете препознаје различите емоције представљене сликом, разумије узроке сопствених емоција и способно је да их артикулише и слободно изрази.

ОПИС ИГРЕ: Васпитач по соби распореди већи број сличица на којима су приказана лица са различитим осјећањима (љута, уплакана, срећна, тужна). Добро је да има онолико сличица колико има дјеце (сличице могу бити из часописа). Кад сва дјеца пронађу сличице, сви сједну у круг и крену редом. Свако дијете прво каже о којој се емоцији ради, а затим каже да ли је оно некада имало ту емоцију и како се осјећало тада. Игра траје док сви не покажу своје картице и не кажу о којој се емоцији ради. Напомена: Важно је да и васпитач има своју картицу, да каже о којој се емоцији ради и исприча свој доживљај.

„ТО СМО МИ“

ЦИЉ: Развијање групне припадности код дјеце и његовање другарских односа међу дјецом.

ОПИС ИГРЕ: Пар дана прије активности замолимо родитеље да донесу мале фотографије свог дјетета. Дјецу поредамо у круг, свако дијете држи своју фотографију. Након тога, замолимо дјецу да радмијене фотографије са другом/другарицом поред себе. Свако дијете има задатак да опише свог друга/другарицу. Нпр. „Моја другарица Ана има дугу смеђу косу и лијепе плаве очи. Она је добра другарица и помогла ми је да се обујем када смо ишли у двориште.“ Када сва дјеца опишу другаре са фотографија, све фотографије лијепимо на велики хамер папир, на којем је нацртано „дрво другарства“ наше групе.

„ОГЛЕДАЛА“

ЦИЉ: Развијање самоконтроле код дјеце и подстицање способности усаглашавања са другим. Поштовање правила игре.

ОПИС ИГРЕ: Дјецу подијелимо у парове и распоредимо по соби, да свако има довољно мјеста. Једно дијете је „огледало“, а друго дијете је испред „огледала“ и „огледа се“, односно изводи одређене покрете (ухвати се за нос, подигне обрву, насмијеш се и сл.). Дијете које је „огледало“ треба да понавља те покрете и мимику. Игра траје неколико минута и, на знак васпитача, дјеца замијене улоге. Можемо разговарати са дјецом како су се осјећали у којој улози.

„ЧАРОБНИ КЉУЧ“

ЦИЉ: Подстицање сарадње међу дјецом, развијање самоконтроле и другарских односа, са нагласком на важност чувања тајне.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца сједе у кругу, а у средини је једно дијете које глуми „чаробњака“ који је изгубио свој кључ. Наравно, „чаробњака“ бирамо бројалицом. „Чаробњак“ жмури и изговара ријечи „Абракадабра! Хокус, покус, препарандус! Кључићу мој, појави се!“ За то вријеме, дјеца у кругу, кришом, једни другима додају кључ. „Чаробњак“ отвара очи, кључ и даље иде из руке у руку, а он покушава да открије код кога је (сва дјеца се претварају да је кључ код њих. Када „чаробњак“ изговори име неког дјетета, оно мора да отвори шаке и покаже их. Ако је „чаробњак“ погодио, мијењају улоге, ако није – има право да изговори још два имена. Након тога, уколико не погоди код кога је кључ, бројалицом бирамо другог „чаробњака“. Игра траје док су дјеца заинтересована.

ТАЧКАЊЕ

ЦИЉ: развијање сарадње и кооперације

ОПИС АКТИВНОСТИ: Сваки играч добије по парче папира на коме треба да нацрта 20 тачкица, како он жели. Папир затим шаље играчу лијево од себе који има задатак да тачкице повеже линијама тако да добије неки лик. Правило је да се све тачке морају повезати. Након тога папир се просљеђује играчу са лијеве

стране који сада треба да обоји добијени лик, и тако даље. На крају се од свих цртежа може направити заједничка слика на великом пану.

ИГРЕ УПОЗНАВАЊА

ЦИЉ: Подстичу искреност и оригиналност

ОПИС АКТИВНОСТИ: Дјеца се једни другима представљају као да се сусрећу први пут. Послије тога свако о себи каже двије ствари – једну истиниту и једну лажну, а партнер погађа шта је истина, а шта лаж.

ИГРЕ УЛОГА

ЦИЉ: Стављање дјетета у позицију другог и омогућавање схватања емоционалних доживљаја и стања других

ОПИС АКТИВНОСТИ: Дјеца замишљају да путују кроз бајку. На одређени звучни знак васпитачице, дјеца мијењају изглед, израз лица, понашање или неки детаљ, у зависности од тога у којој се земљи налазе: Дембелији, земљи уметника, старца, рудара, тишине, мрака,...

ИГРЕ ИЗРАЖАВАЊА

ЦИЉ: Дијете се подстиче да развије слободно изражавање осјећања, доживљаја, потреба, способности...

ОПИС АКТИВНОСТИ: Дјеца и васпитачица одаберу једну познату рецитацију, не много дугачку, а затим свако дијете добија задатак – да рецитацију одрецитује као да је љуто, збуњено, уображено, заљубљено...

ИГРА МАЛИХ ЧАРОБЊАКА

ЦИЉ: Игра треба да помогне дјетету да увиди да је стављање у положај другог, то јест сагледавање проблема из угла другог почетни услов за рјешавање сукоба

ОПИС АКТИВНОСТИ: Дјеца замисле да су чаробњаци који могу да учине шта год им падне на памет. Добијају задатке у којима рјешавају различита неслагања – између пса и мачке, Црвенкапе и вука, слона и миша, брата и сестре, итд. Проблем неслагања дјеца могу рјешавати цртањем, глумом, могу да смисле неки знак или ријеч којим чаролија настаје.

ТАЧКИЦЕ

ЦИЉ: Освијестити значење своје групне припадности, развити групну повезаност, сарадњу и међусобно повјерење; разумјети значење искључености из групе, провјеравање дјечије сналажљивости и невербалне комуникације, упознавање дјеце са осјећањима које доживљавају при прихватању или одбацивању.

ОПИС АКТИВНОСТИ: Дјеца затворених очију чекају да им васпитач залијепи разнобојне тачкице на чело (црвене, плаве, жуте и зелене). Након тога се дјеца на дати знак морају груписати у скупине тако да не смију причати него само мимиком и гестовима помагати другима. Слиједи разговор о осјећањима током игре.

ЗУМ – ШКРИП

ЦИЉ: опуштање, играње, вјежбање концентрације и брзог реаговања; вјежба слушања

ОПИС АКТИВНОСТИ: Дјеца сједе у кругу. Прво дијете каже ЗУМ окрећући главу удесно. ЗУМ путује удесно све док неко не каже ШКРИП што значи промјена смјера те ЗУМ сада креће улијево. Игра се наставља док неко не погријеш.

ЈЕЗИК ЗМИЈЕ И ЈЕЗИК ЖИРАФЕ

ЦИЉ: Разумјети начела асертивног понашања; бранити своје ставове и при том наступити ненасилно – ЈА – изјаве, подстаћи ненасилну комуникацију као пожељног облика просоцијалног понашања, разумјети различите приступе истом проблему и схватити пожељнији облик

ОПИС АКТИВНОСТИ: Дјеца морају препознати емоције у реченицама на розим и плавим картицама те је одглумити своје паре. Слиједи разговор на ту задату реченицу. Након тога разговором се долази до разумијевања разлика између реченица са розих и плавих картица те генерализација „језика змије“ и „језика жирафе“.

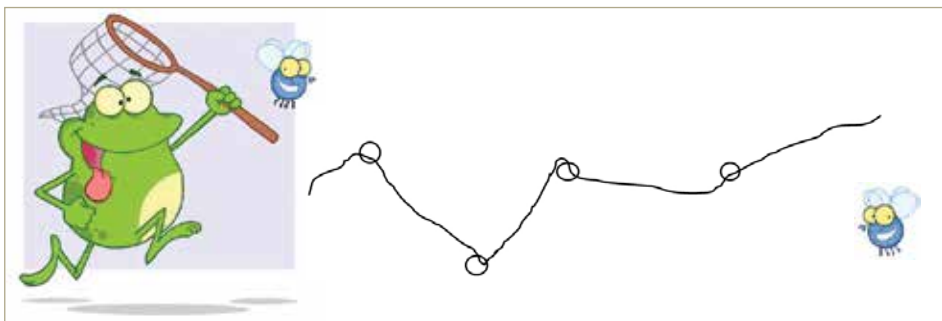
ПРИЈАТЕЉИЦА Пустео си ме да чекам пуна три сата!	ПРИЈАТЕЉИЦА Љута сам зато што овдје доста дуго чекам. Хтјела бих да поштујеш наш договор.
МАЈКА Скидајте те ноге са кауча! Колико ћу ја још морати чистити за тобом?	МАЈКА Молим те, немој држати ноге на каучу. Морат ћу се јако намучити да га поновно очистим.
ДЈЕД Колико ти пута морам рећи да се не играш лоптом поред цвијећа? Погледај што си направио од цвијећњака!!	ДЈЕД Молим те да будеш пажљивији. Погледај, поломио си цвијет којем је тако дуго требало да нарасте. Можеш ли се играти негдје друго?
ОТАЦ Јеси ли ти нормалан! Како си могао отићи од куће а да се не јавиш?!	ОТАЦ Осјећам се забринут јер нисам знао гдје си. Кад овако одеш негдје и не јавиш се, бојим се да ти се нешто не догоди.
СТАРИЈИ БРАТ Опет си брљао по мојим папирима! Колико пута сам ти рекао да не дираш моје ствари?	СТАРИЈИ БРАТ Примијетио сам да си нешто тражио међу мојим стварима. Молим те да то не радиш без мог знања, чини ми се да се загубила једна задаћа коју морам предати у школи.
ПРОДАВАЧИЦА Што толико разгледаш те полице? Роба се не смеје дирати! Или нешто купи или излази ван!	ПРОДАВАЧИЦА Опрости, али купци до тебе желе узети нешто с ове полице. Могу ли ти помоћи наћи нешто шта ти треба?

ЕКОЛОШКЕ РАДИОНИЦЕ

ЦИЉ: Упознавање дјетета са појмовима као што су: заштита човјекове околине, рециклажа, очување природе. С циљем да пробудимо свијест и развијемо осјећај одговорности, да његујемо културу понашања дјетета у свијету који га окружује и да гради позитиван однос према природи и живим бићима у њој.

ЛАНАЦ ИСХРАНЕ (ПОГАЂАЛИЦЕ)

Нпр. Ко живи испод камена? Ногу нема, руку нема, а опет се креће? (*змија*), Кога змија једе – да одабере понуђену животињу дату на сликама. Нпр (жаба, мува, рода, миш, крава). Објаснити систем храњења жабе (инсектима). Жаба и муха: Подијелити листиће са жабама, анимирати начин њене исхране провлачећи конач који представља жабљи језик кроз одређене рупице како би стигли до мухе на крају листе.

**СТАНИШТА**

ЦИЉ: Помоћи дјеци да схвате гдје поједине животиње спавају, крију се и једу. Активности: дати дјеци папир на којем ће испод сваког станишта залијепити животињу која ту станује уз давање асоцијација, ради лакшег погађања

ОПИС АКТИВНОСТИ: Направити станиште за јежа, вјеверицу и медвједа од понуђеног материјала (шишарке, лишће, каменчићи, глина). На дашчицу залијепити дрво, барицу, траву и придружити животињице од папира које припадају датом станишту и на тај начин направити паркић природе.

„ИЗЕНАДИ МЕ“ ЕКОЛОШКЕ ИГРАЧКЕ

ЦИЉ: Показати дјеци шта се све може направити од одбаченог материјала, на који начин га поново искористити.

ОПИС АКТИВНОСТИ: Касица прасица (1. Од розе папира изрежи круг за њушку. Залијепи га на поклопац и нацртај двије рупице на њему. 2. Од црног папира изрежи очи и трепавице, а од зеленог (или неке друге боје) зјенице. 3. Од розе папира изрежи најприје један круг, па сијеци унутар круга као кад гулиш јабуку. Тако ћеш добити прасетов реп. Залијепи га за дно флаше. 4. Од розе папира изрежи уши, да буду помало срцасте. Пресавиј их на два мјеста и залијепи их за врх флаше, са обје стране. Ноге ће бити чепови од флаша. буду чепови од флаше)

Вјетрењача: – празна пластична флаша (кутија), стара лепеза или парче карто-нске амбалаже од млијека и сока, колаж папир или стари илустровани часопис. 1. Од шареног папира исијеци прозоре, врата и фасаду вјетрењаче. Залијепи их за кутију/флашу. 2. четири пера старе лепезе исијеци тако да добије крила. Залијепи крила вјетрењаче на поклопац или на горњи крај флашице.

Кловн: – пластична флаша, – мало вуненог конца, – два округла дугмета за очи, – куглица или округло дугме за нос, – самољепљиви колаж папир или било какав стари папир у боји, четири сламке, – картон, – љепљива трака, љепило, маказе. 1. Обмотај жути папир око флаше, као одјећу кловна. Излијепи га и украси. 2. Исијеци уши од картона. Пресавиј их и залијепи један дио а други дио повуци да стоји усправно. 3. На лице залијепи два округла дугмета за очи и једно за нос. Од шареног папира искроји и залијепи уста. 4. На врх главе залијепи мало вунице, коју си претходно добро умрсио/ла. 5. Од картона исијеци круг и у кругу рупу истог обима као затварач с флаше. Провуци грлић флаше кроз рупу на кругу. Залијепи картонски круг на вуницу и заврни поклопац на врху. 6. Са стране, при врху пробуши двије рупице за руке. Од картона исијеци двије велике шаке за кловна. Залијепи их на крај сламчица.

САОБРАЋАЈНИ ЗНАЦИ И ПРЕВОЗНА СРЕДСТВА

ЦИЉ: Упознати дјецу са основним значењем саобраћајних знакова и невер-балних порука које нам на различите начине могу нешто упућивати.

ОПИС АКТИВНОСТИ: Нучите дјецу важним саобраћајним знацима, као што су пјешачки прелаз, знак стоп, болница,... играјмо се! Знакови су окренути на полеђину. Такмичар насумично извлачи саобраћајни знак (укупно се извлаче три) и након консултација са екипом, даје одговор. Сваки тачан одговор доноси по један поен.

Играјте се игре питалица! Научите задате пјесмице!

ПИТАЛИЦЕ

× – × – × – ×

Силан јунак, без
пардона, зауставља
грдосију од пет тона.



Сваког дана стотину
ногу прегазе моја ребра,
али и даље на улици
стојим јер ја сам...

Кад улицу мораш прећи, тад по
бијелој зебри пођи, па безбједно, а
и брзо, на супротни плочник дођи.

Има око кажеш ти.
Нема једно него три!

Посао је његов чудан,
дању-ноћу увијек будан.

Семафор је неуморан, наизмјенице
свјетла пали, пјешаци их разликују
и одрасли и мали.

Улица се може прећи на зелено
свјетло само, црвено нас зауставља
у кретању – ми то знамо.

Саобраћај све је живљи, несрећа се
зачас створи, у правилном понашању
леже прави одговори.



Први задатак – израда макете жељезничке станице. Материјал: модел воза од стиропора, колаж папир, чепови за флаше, чачкалице, кутијице, дрвени штапици. Други задатак – израда макете аутобуске станице. Материјал: модел аутомобила од стиропора, колаж папир, дугмићи, чачкалице, кутијице. Трећи задатак – моделовање коња и кочије. Материјал: колаж папир, темпера, чачкалице, тијесто, картонска кутија, дугмићи. Четврти задатак – моделовање летећег балона. Материјал: колаж папир, балони, пластичне чаше, конопац.

РАСКРСНИЦА

ЦИЉ: Оспособљавање дјеце да се правилно понашају на раскрсници, да препознају шта им говори задати саобраћајни знак.

ОПИС АКТИВНОСТИ: Направити раскрсницу уколико нисте у могућности да изведете дјecu на праву раскрсницу. Одредите једно дијете да буде полицајац, а троје дјеце да буду знаци, нека свако од њих у руци држи један папир. Од папира направити зебру, односно пјешачки прелаз и пустити дјecu да се играју и смишљају сценарио. Ако дијете пређе улицу мимо пјешачког прелаза или на црвеном, потребно је да га полицајац опомене или казни итд. Играти игрицу семафор...пустити пјесму и пратити боје на семафору и понашати се у складу с бојом. Материјал: кутија и батеријска лампа.

ИГРА “ПУТОВАЊЕ”

ОПИС АКТИВНОСТИ: Методе: демонстративна, метода игре Покретна игра: „Земља, вода ваздух“ Дјеца се налазе у стојећем ставу испред васпитача који изговара ријечи: земља, вода, ваздух... наводећи изненада нешто чему је мјесто на земљи, што се налази у води или лети у ваздуху. Исправна реакција дјеце треба да буде: на оно што се налази на земљи да чучну, у води – да праве покрет рукама као да пливају, а у ваздуху – да рашире руке.

БОНУС

1. АКТИВНОСТ ЗА ВАСПИТАЧЕ „ШКОЛА ЖИВОТА“

ШКОЛА ЖИВОТА је активност намијењена првенствено васпитачима, јер њихов начин схватања образовања и спровођења истог у дјело оставља посљедице на сваки аспект у развоју дјетета. Због тога је ова активност важна у програму припреме за школу. Колико је важно да припремимо дјecu на промјену која их очекује поласком у школу, није на одмет подсјетити васпитаче на важност њихове улоге у самом том процесу прилагођавања. Активност је приказана у виду басне у којој су представљена два различита приступа образовању. Први приступ је описан као старомодан који у основи сву дјecu посматра као исту у погледу способности и интересовања, очекује да знају све из сваког предмета („... Директор школе, Лав одлучи да све животиње заједно присуствују свим часовима и да уче: пливање, пењање, трчање и летење“), док други приступ посматра свако дијете као индивидуу, уважавајући појединачна интересовања и склоности

сваког дјетета („...Нови директор се прво посавјетова са стручњацима за лако, брзо и успјешно учење. Затим, поразговара с наставницима и представницима ученика. Ускоро се у ходнику школе, на великом папиру, појави овај текст...“). Читајући пажљиво басну уочавају се последице које остављају и један и други приступ на развој дјетета.

Басна ШКОЛА ЖИВОТА

Договорише се животиње да направе школу у којој ће њихова дјеца да уче оно што им је најважније за живот. Зато је назваше „Школа живота“. Риба предложи да се учи пливање, зец рече да је најважније трчање, вјеверица пожели да се учи пењање, а ластавица да се учи летење. Директор школе, Лав одлучи да све животиње заједно присуствују свим часовима и да уче: пливање, пењање, трчање и летење.

Већ на почетку појавише се проблеми у школи.

Лабуд је био одличан у пливању. Трчао је слабо па је вјежбао и послије наставе. Постао је бољи у трчању. Био је ипак незадовољан. Израђаване ноге више нису биле добре за пливање и није га красила ни љепота кретања као раније. Слично је било и с патком.

Зец је трчао најбрже, али је у летењу и пењању слабо напредовао. Молио је родитеље да га премјесте у другу школу.

Вјеверица се најбоље пењала. Знала је да лети с врха дрвета на доле, али наставник је тражио да вјежба и летење одздо на горе. То је било тешко тако да је била јако уморна и љута. Добила је двојку из летења на горе, плакала је и питала се шта да ради.

Риба је одлично плувала. И поред великог труда слабо је напредовала у пењању и летењу. Помишљала је да напусти школу.

Увијек весела ластавица била је тужна. Поред одличне оцјене из летења добила је слабу оцјену из пливања.

Корњача, позната по својој истрајности, дуго је вјежбала трчање, али је све било узалуд.

Сви су били незадовољни успјехом, и ученици и родитељи и наставници. Зато изабраше новог директора школе – мудру сову.

Патка јој прва честита на избору, пожели успјех у раду и на крају рече:

„И поред великог труда ученика и наставника постигнутим успјехом нисмо задовољни. Најмање смо напредовали у ономе што одговара нашој природи, што волимо и што је важно за живот сваког од нас. Чини нам се да мање знамо него кад смо пошли у школу. Зато Вас молимо да предложите бољи начин учења тако да нам у школи буде лијепо и да више научимо“.

Нови директор се прво посавјетова са стручњацима за лако, брзо и успјешно учење. Затим, поразговара с наставницима и представницима ученика. Ускоро се у ходнику школе, на великом папиру, појави овај текст:

Поштовани ученици и наставници,

*Сви желимо да учење у „Школи живота“ буде лакше, брже и успјешније. Да би се то остварило ученици и наставници треба да поштују **нова правила учења**:*

- Наставници ће помоћи ученицима да открију у којим активностима могу бити најбољи и који начин учења им одговара. (Нормално је да се ученици разликују и по способностима за учење – неки су успјешнији у једном, а други у другим активностима).*
- Ако ученик нема склоности за неке активности настојаће да постигне највише што може у тој области. При том не треба да запостави учење онога што воли, за што има смисла и што ће му бити посебно важно у животу.*
- Сваком ученику наставници ће помоћи да буде у нечему успјешан. И, нарочито, помагати да постигне највећи могући успјех у оним активностима за које је надарен.*
- Учење у „Школи живота“ треба да буде занимљиво и весело, али да постоји ред.*

Сљедећег дана, на часу, ученици и наставници поразговараше о ономе што је директор написао. Договорилише се и о другим правилима успјешног учења која од милоште назваше „златна правила учења“. Сви су их поштовали, јер им живот у школи учинише љепшим, а учење занимљивијим и лакшим.

Слободан Станојловић, написано, према идејама о учењу учења, а посебно Р. Х. Ривс (Кави, С., 1989.)

Питања за размишљање:

1. Која идеја вам се није допала код првог директора школе?
2. Које правило сматрате најважнијим код другог директора?
3. Које посљедице остављају правила прве школе на развој дјетета?
4. Које посљедице остављају правила друге школе на развој дјетета?

Закључак:

– посматрамо свако дјете као посебну индивидуу и оцјењујући га као таквог, не очекујући од њега да уради задатке који су за њега претешки, не стављајући га у ситуације које га најчешће доводе до неуспјеха, доприносимо развоју његове позитивне слике о себи, јачању његовог самопоуздања, развоју његових потенцијала.

БОНУС**2. АКТИВНОСТ ЗА ВАСПИТАЧЕ: ИЗАЗОВИ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ**

Активност је базирана на примјени прича са васпитним порукама које су погодно средство за остваривање основних циљева процеса социјализације. Посебан ефекат имају кад је у питању објашњавање везе међу људима, афирмација универзалних вриједности, увјежбавање критичког мишљења о самом себи и свијету око себе, моралном приступу и суђењу. Кроз приче се, за разлику од самог објашњавања апстрактних садржаја, ефикасније остварују циљеви социјализације јер су оне за дјецу интересантније и прихватљивије. Идентификацијом са ликовима из прича дјеца непосредно доживљавају широк распон емоција при чему су на неки начин „заштићени“ ликовима, односно идејама које су кроз приче презентоване. Овакав начин рада омогућава дјецу сигурност, допушта слободнију интерпретацију при изношењу властитих ставова, личних рјешења. Овакав начин учења код дјетета постиже виши ниво свјесности и омогућава преиспитивање и позитивне промјене личне филозофије и боље разумијевање односа међу људима.

Питања за прву причу:

- Како се може помоћи Илету?
- Кома бисте препоручили да прочита овај текст и зашто?
- Да ли вас је ова прича подстакла на нека размишљања? Која?

Питања за другу причу:

- Шта је вољела мала корњача, а шта није вољела?
- Како је поступала мала корњача кад су је друга дјеца задиркивала?
- Зашто је мала корњача љута и тужна?
- Како је стара, мудра корњача помогла малој корњачи?
- У чему се огледају резултати њиховог разговора?
- Која је улога васпитача/друга у сличним ситуацијама у раду/игри са дјецом/другарима?

Прича КАКО ЈЕ КОРЊАЧА НАНО НАУЧИЛА ДА СЕ ИГРА

Мала корњача Нано вољела је да плива, вози бицикл и да се игра служећи се коцкама. Кад би јој другари узели играчку или кварили оно што она прави, Нано би се јако наљутила. Тако љута, често је викала и покушавала да их удари. Понекад би им говорила нешто веома ружно. Убрзо, друга дјеца нису жељела да се играју с њом и она је била љута и тужна.

Једног дана срела је мудру стару корњачу Софи и упитала је: „Шта да радим? Лако се наљутим на другаре у игри и не могу мирно да рјешавам проблеме с њима. Зато не желе да се играју са мном“.

Стара мудра Софи је одговорила: „Кад се ја jako наљутим радим три ствари:

– Прво покушам да се смирим тако што се завучем у свој оклоп, удахнем дубоко, једном или више пута и питам себе: „Што сам љута“, „У чему је проблем?“ У љутњи не чиним ништа, него застанем, као што човјек стане пред црвеним свјетлом семафора.

– Када се мало смирим, питам себе „Како је најбоље да поступим?“

– На крају, мирно размислим и учиним што мислим да је најбоље.“

Затим су корњаче почеле да вјежбају ове три ствари. Ускоро је Нано показала да је научила како треба поступати кад се наљуте. Било је то овако:

Нано је са другарицом правила кулу од коцки. Када је била скоро готова, неопрезним покретом, другарица је срушила кулу. Нано се једва суздржала да не каже нешто jako, jako ружно. У преплашеним очима своје другарице видјела је своје лице. Било је црвено од љутње, искривљено и ружно.

Сјетила се савјета мудре Софи, скупила се у оклоп и удахнула. Срце је почело мирније да јој лупа. Није рекла ништа ружно. Мислила је о томе: зашто је љута и шта је најбоље да уради. То је мало потрајало. Када је изашла из оклопа видјела је осмијех своје учитељице. И Нано се задовољно осмјехнула. Затим је мирно рекла другарици: „Можемо заједно направити и бољу кулу“.

На сличан начин је поступала увијек, кад јој неко досађује и кад је jako љута. Сваког дана бивала је све боља. Другари су се радо играли са малом корњачом.

(преузето из књиге „Школа и развој компетенција“, Слободана Станојловића)

Прича ИЛЕВА МАЈКА

За ово вријеме откако се налазио у њеном разреду, учитељица је могла да га опише само са неколико ријечи: „Према учењу се односи озбиљно. Друго као да га не занима. И учитељица је одлучила да га тим путем, путем учења, натјера да каже нешто више о себи.

Једног дана задала је својим ђацима домаћи задатак са темом: „Мој отац“. Мислила је да ће Иле нешто опширније написати у том задатку.

Сутрадан, када је погледала домаће задатке, у његовој свесци прочитала је слједеће: „Немам оца“. Ништа више.

- Иле, да ли ти је умро отац? - запитала га је пријатељски.
- Да.
- Када?
- Одавно, не памтим га...

Разред је слушао. Код већине ђака то је изазвало сажаљење. Сад су знали да је Иле такав, можда због тога што нема оца, због тога је, можда сиромашан. Од тог дана били су пријатељски настројени према њему.

Касније, послије двије недеље, учитељица је задала нов домаћи задатак „Моја мајка“. Овог пута није погледала задатке, него је рекла:

- Хајде, Иле, ти први прочитај задатак!

Цио разред се окренуо на ту страну. Иле се исправио, држећи свеску у дрхтавим рукама. Лице му је постајало све блеђе. Неколико пута олизао је језиком суве усне и на крају почео:

– „Моја мајка“

Моја мајка пуно ради. Мучи се и мени је жао. Увече се враћа уморна. Руке су јој модре и натечене од рибања и прања. Волим је више неко све на свијету, али јој никад нисам то рекао. Ни она мени није рекла иако знам да би дала све за мене. Увијек је тужна. Плашим се да се не разболи...”

Овдје је Иле застао. Оборио је главу. У очима су му заблистале сузе.

- Читај даље, Иле, рекла је учитељица.
- Моја мајка, моја мајка... - почео је Иле, али није могао више. Глас му се изгубио, сузе су му потекле. Испустио је свеску и покрио лице рукама. У разреду се чуло само његово грцање.
- Сједи, Иле, рекла је учитељица.

И док је Иле сједио у свом углу, многи његови другови кришом су брисали сузе. Све су мисли овог тренутка биле усмјерене на Илета и на његову мајку. И сви су, из оних неколико редова што их је Иле прочитао осјетили Илетову мајку као своју.

Глигор Поповски

(преузето из књиге „Дијете у породици и школи“, Слободана Станојловића)

3. ИНТЕЛЕКТУАЛНИ РАЗВОЈ – ПРИМЈЕРИ И ПРЕПОРУКЕ

Активности којима се утиче на припрему дјеце која полазе у школу у сфери интелектуалног развоја, почивају на савременим теоријама о дјечијем учењу и развоју, међусобном односу између учења и развоја, затим на савременим теоријама које објашњавају развој интелигенције и личности дјетета. Циљеви игара и игровних активности, којима су дјеца на старијем предшколском узрасту најсклонија и кроз њих најбоље уче, усмјерене су на откривање свијета који их окружује, проналажење њихових битних својстава и активности сазнајног карактера. Постизање будућег критичког мишљења остварује се кроз логичко-математичке активности, а прецизност, тачност и спретност у будућим академским вјештинама кроз графомоторичке активности.

Основне смјернице и препоруке за рад и примјену активности намијењених унапређивању интелектуалног развоја могу се дефинисати на сљедећи начин:

- Потребно је кренути од менталног нивоа на коме се дјеца налазе;
- Увијек треба тежити ка развоју виших нивоа способности;
- Активност самог дјетета је најважнија;
- Унутрашња мотивација је кључна за развој интелигенције;
- Одрасли своју улогу треба да очитују у припремању и обогаћивању средине намијењене самосталној дјечијој активности;
- Свако дијете ће напредовати својим индивидуалним темпом;
- Игра је на предшколском узрасту најповољнији начин унапређивања и утицаја на интелектуални развој.

У циљу утицаја на интелектуални аспект развоја не може се занемарити стварање опште позитивне атмосфере на почетку рада, посебно у условима када је формирана нова група дјеце, која се не познају од раније и од које се очекује да заједно обављају одређене активности, уче, стварају, закључују и сл. Дакле, на самом почетку рада треба отклонити „баријере страха и непријатности“ изазване непознавањем дјеце међусобно, кроз активности упознавања, зближавања, поздрављања и слично.

3.1. Индикатори развоја – до шест година – интелектуални развој и учење

III Ж ИСХОДИ ОТКРИВАЛАЧКО-ПРОНАЛАЗАЧКО-САЗНАЈНИХ АКТИВНОСТИ – ДО ШЕСТ ГОДИНА

III Ж 1 ЧОВЈЕК КАО ПРИПАДНИК ЖИВОГ СВИЈЕТА

1. Сазнања о човјеку као природном бићу, поређење са животињама и биљкама у погледу биолошких функција

2. Познавање основних карактеристика изгледа и грађе човјековог тијела
3. Познавање функција сопственог тијела
4. Познавање основних полних разлика код људи и како долазе дјеца на свијет
5. Познавање главних фаза човјековог живота и њихових карактеристика
6. Познавање услова за живот човјека (ваздух, хигијена, храна, заштита од невремена, хладноће)

III Ж 2 ЖИВИ СВИЈЕТ (СВИЈЕТ ЖИВОТИЊА И БИЉНИ СВИЈЕТ)

1. Разликовање живог од неживог у непосредној околини
2. Познавање основних својстава живих бића и животних процеса (исхрана и узимање воде, опстанак)
3. Познавање услова за живот човјека (ваздух, хигијена, храна, заштита од невремена, хладноће)
4. Разумијевање узајамне зависности живих бића и њихове зависности од тла и међусобних односа према екосистемима
5. Познавање карактеристика појединих животних заједница (у пољу, бари, ријеци, мору, шуми, парку, људском насељу)
6. Познавање грађе, функције и назива органа, изгледа код биљака и животиња
7. Познавања животних циклуса биљака и животиња (трчи, плива, лети, скрива се, напада, брани, плови)
8. Познавање карактеристичних облика понашања животиња: рађање, одрастање, размножавање, угинуће
9. Детаљније познавање типичних представника животињског и биљног свијета. Разликовање домаћих и дивљих животиња, однос човјека према њима, користи од њих, начин старања човјека о њима
10. Ближе упознавање домаћих животиња
11. Сазнања о кућним љубимцима и начинима старања о њима
12. Познавање начина кретања животиња и њихове адаптивне функције
13. Посматрање животног циклуса биљака: сијање, клијање, раст, цвјетање, испуштање сјемена, увенуће
14. Познавање услова за раст и развој биљака (тло, вода, ваздух, свјетлост, температура)
15. Разликовање неких представника биљака које слободно расту у природи од биљака које је култивисао човјек за своје потребе

III Ж 3 МАТЕРИЈАЛНИ СВИЈЕТ

1. Откривање разлика између природних појава (сунца, вјетра, облака, водотокова, ватре и др.) и живих бића
2. Откривање и разликовање разних врста неживе материје и њених својстава (природне материје – вода, снијег, лед, пијесак, глина, камење итд. и вјештачке – метал, стакло, хартија, скај итд.)

3. Познавање предмета и њихових особина, од чега су, како су направљени и како функционишу (предмети из свакодневне употребе, играчке, алати и прибори, разни уређаји итд.). Начини њиховог коришћења.
4. Повезаности између различитих појава (временске прилике, облачење људи, понашање животиња и биљака, промјене на воденим површинама и др.)
5. Карактеристике појединих годишњих доба (временске прилике, понашање животиња и биљака, шта раде људи – посебно на селу, шта раде дјеца, карактеристични сезонски спортови и сл.)
6. Сазнања из појединих наука на елементарном нивоу
7. Топлотне појаве (извори топлоте, понашање тијела при загријевању и хлађењу)
8. Магнетизам и електрицитет (најелементарнија сазнања о електрици експериментисањем).
9. Механичке појаве у вези са кретањем, брзином, силом притиска, равнотежом и др.
10. Оптика (својства и понашање свјетлости, боје, сочива, огледала и др.)
11. Акустика (настајање, простирање и појачавање звучних таласа, звучни ефекти)
12. Хемија (дјеловање једних материја на друге, неки хемијски процеси, нпр., сагоријевање, топљење и растварање материја, мијењање особина материје под хемијским утицајима итд.)
13. Информатика (показује интерес за информационо-комуникационе технологије, умије да рукује једноставнијом рачунарском опремом, може да покреће једноставније рачунарске програме, има свијест о користи технологије за човјека; користи рачунаре да би се изразило)

III Ж 4 РАД ЉУДИ

1. Упознавање основних принципа савремене производње
2. Схватање повезаности рада једних људи са радом других људи и допринос свакога од њих животу заједнице
3. Вјештина прављења играчака и једноставнијих употребних предмета од разних врста материјала, као и вршења ситних оправки на играчкама, књигама и др.
4. Познавање неких основних радних процеса које обављају људи у предшколској установи и школи, као и функција професија људи са којима се срећу (шофер, кондуктер, продавац и др.)
5. Познавање институција у близини предшколске установе, њихове функције, организације и правила понашања у њима (школа, здравствена станица, апотека, самоуслуга, библиотека и др.)
6. Елементарна сазнања о институцијама од друштвеног значаја, њиховој намјени, организацији, људима који раде у њима, начину

коришћења њихових услуга, специфичном понашању које се захтијева у њима и сл. (пијаца, пошта, аутобуска и жељезничка станица, болница, црква, музеји др.)

7. Вреднује рад у групи и тимски рад.

III 3 ИСХОДИ ЛОГИЧКО-МАТЕМАТИЧКИХ АКТИВНОСТИ – ДО ШЕСТ ГОДИНА

III 3 1 ЛОГИЧКО-МАТЕМАТИЧКО САЗНАВАЊЕ

1. Дијете уочава карактеристичне одлике предмета и појава и може да оперише њима
2. Групише предмете по величини, боји, облику, положају и сл., најприје према једном критеријуму (својству), а потом узимајући више критеријума (својстава)
3. Уочава међусобну повезаност између различитих предмета и појава
4. Придружује предмете другим предметима на основу неких карактеристика
5. Успоставља кореспонденцију „један према један“ уз разне видове придруживања (елементи једног скупа са елементима другог скупа, оптичка кореспонденција, размјена један за један итд.).
6. Распооређује предмете према одређеним правилима (у низ, у серију по величини или неком другом својству; наизмјенично једна врста па друга, и итд.)
7. Умије да постави растући и опадајући низ
8. Уочава односе између цјелине и дијелова
9. Уочава величине, испрва елементарне (велико, мало, дебело, танко), а затим по супротностима (много, пуно-мало; велико-мало; дебело-танко; тешко-лако)
10. Умије да процјењује поједине димензије кориштењем условних, а потом конвенционалних мјера (стопа, палац и сл.)
11. Умије да пореди величине два предмета или кориштењем трећег предмета као условном мјером
12. Процјењује дуже-краће; теже-лакше
13. Има основно разумијевање појма новца и рачуна са новцем у оквиру прве десетице
14. Може да уочава сличности и разлике „исто као“, „није исто као“
15. Умије да поставља правила
16. Може да се користи једноставним хипотезама и склапа реченице „Ако – онда“
17. Образовање скупова
18. Уочава скупове
19. Формира скупове на основу појединих елемената и различитим критеријума
20. Уочава подскупове
21. Пореди бројности скупова придруживањем

22. Спонтано означава бројност скупова, броји чланове и уводи нове чланове у скупове
23. Формира једнакобројне скупове
24. Умије да провјерава једнакобројност скупова придруживањем
25. Успоставља једнакобројност скупова на разне начине (додавањем нових чланова или измјештањем чланова)
26. Графички представља скупове
27. Има елементарне појмове о инклузији скупова, пресеку скупова, унији скупова, подскуповима, измјештању чланова скупа
28. Тродимензионалне предмете графички представља
29. Броји елементе скупова и пореди их на основу познавања мјеста сваког броја у бројном низу прве десетице
30. Дијели веће скупове на мање према задатој бројности
31. Успоставља односе међу скуповима различите бројности
32. Уочава и користи математичке симболе за веће, мање и једнако
33. Нумеричке операције
34. Представља бројеве користећи прсте, ознаке на папиру или слике
35. Пребројава до десет и одбројава тражени број предмета (до десет)
36. Препознаје и пише бројеве до пет
37. Рачуна у оквиру броја 10
38. Интуитивно разумије кардинацију (увиђање да се посљедњи број који се помене приликом бројања односи на укупну количину избројаног, односно, да обухвата и све претходно поменуте јединице у низу)
39. Уочава одређена геометријска својстава предмета у околини (обли и рогљасте предмети, лоптаст облик, коцкаст облик и сл.).
40. Умије да рјешава једноставне математичке проблеме на практично-опажајном, а затим и вербалном плану.

III 3 2 ПРОСТОРНО САЗНАЊЕ

1. Способно је да сагледава простор у односу на сопствено тијело (положај појединих дијелова тијела једних у односу на друге),
2. Уочава разне положаје сопственог тијела у односу на поједине објекте („са лијеве стране..., испред тебе...“) и положаја предмета међу собом („у обруч, на сто“)
3. Сагледава међусобне односе предмета у простору и мијењања овог односа у разним активностима (унутра, изван, дуж предмета, на граници, преко, изнад, иза, поред, на околу, између и сл.)
4. Уочава релације међу предметима (распоређеним према неком правилу – линијски, у круг, у два реда и сл.) и њиховог представљања на макети, графички или описивање њиховог положаја ријечима
5. Уочава правац кретања кроз простор у практичним ситуацијама (приликом сређивања, распоређивања, премјештања и сл.)
6. Повезује више тачака (најмање три)

7. Умије да манипулише предметима или моделима у тродимензионалном простору, или их представља на цртежу, мапи (напријед, назад, лијево, десно, право, вијугаво итд.)
8. Умије да црта једноставније макете и изглед терена и објеката на њему
9. Разумије постојање условних мјера (палац, шака, корак...) и конвенционалних мјера (метар, килограм и литар)
10. Има основне појмове о мјерењу вриједности: цијена, трампа, погађање, куповина, продаја, плаћање, зајам, дуг и сл.
11. Умије да дијели и обиљежа простор линијама (отворени и затворени простори, праве и криве линије, пресјек линија)
12. Умије да се оријентише у познатом простору
13. Умије да представи познати простор тродимензионално (на макетама, рељефима), дводимензионално (на мапама, цртежу), и уз помоћ ријечи да га опише
14. Интуитивно разумије перспективе у посматрању простора (из жабље, птичје перспективе, перспективе друге особе и др.)
15. Користи одређене компоненте како би направило модел
16. Може да именује једноставније геометријске облике (троугао, круг, квадрат, правоугаоник) и геометријска тијела (лопта, квадар, ваљак)
17. Умије да уочи и репродукује симетрију код једноставнијих предмета

III 3 3 ВРЕМЕНСКО САЗНАВАЊЕ

1. Уочава брзину протикања времена на основу ритмичких структура (брзо, споро и сл.)
2. Уочава и реконструише временски слијед догађаја (јутро, подне, вече, раније, касније, за вријеме) прво у садашњем времену, а затим и у протеклом и будућем (јуче, данас, сутра)
3. Има знања о данима у седмици, мјесецима, годишњим добима
4. Сналази се у времену на основу оријентира из свакодневног живота (оброци, спавање, јутро, викенд и сл.) и објективних оријентира (пјешчани сат, истицање воде из конзерве, сагоријевање свијеће, метроном)
5. Оријентише се у времену према видним обиљежјима и временским интервалима (од јутра до вечери, у току дана, ноћи, прије подне, у подне, поподне)
6. Препознаје данас, сутра, прекосутра, јуче, прекјуче

III И ИСХОДИ ГРАФОМОТОРИЧКИХ АКТИВНОСТИ – ДО ШЕСТ ГОДИНА

1. Црта људску фигуру (прво шематски, у виду геометријских облика, а потом са све више детаља и ближе реалном цртежу)
2. Покрете руку изводи без престанка и прекидања: горе, доље, лијево и десно и сл.
3. Дијете умије вољно и свјесно да усмјерава покрет руке (руку) и шаке;

4. Има развијену координацију покрета руке и шаке (покрети су тачни, прецизни, усмјерени)
5. Влада покретима шаке и прсти су му спретни у кретању у четири правца (горе, доле, лијево, десно), као и кружно
6. Умије да контролише притисак на папир
7. Фини покрети руке постају вјештији, сигурнији и слободнији, а дијете њима управља брзо, лако и својом вољом
8. Лако мијења правац исписивања руком и исписује и ситније елементе
9. Спретно је при обављању радњи доминантном руком
10. Умије да се оријентише у дводимензионалном простору радних листова и свеске (од ширег ка мањем дводимензионалном простору)
11. Боји веће и мање површине (пазећи да не пређе линију)
12. Правилно држи маказе
13. Умије да изрезује прецизно; најприје једноставније облике: округле, правоугаоне, а потом стилизоване: људска фигура, животиње, биљке и сл.
14. Умије да нацрта поједине елементе слова (косе, кружне, праве линије)
15. Разумије функцију писања: зна да је то процес преноса порука или начин за размјену идеја на даљину, чување идеја и комуницирање са прошлошћу, као и примање порука
16. Осјећа задовољство при постигнутом успјеху у писању
17. Преписује (исписује) сва штампана слова повезано са њиховим препознавањем
18. Има свијест о ограничениости простора на папиру
19. Покрети писања у одговарајућој свесци постају складни
20. Правилно листа свеску
21. Правилно рукује прибором за цртање и писање (исправно држи оловку, умије да зареже оловку, служи се лењиром, има навику да писаћи и цртаћи прибор врати на своје мјесто, те да врати поклопац на фломастерима, користи резач за оловке)

3.2. Примјери различитих игара и активности као подршка за достизање жељених исхода интелектуалног развоја

„ПРОНАЂИ СКРИВЕНИ ПРЕДМЕТ“

ЦИЉ: Овладавање појмовима просторних односа: горе – доле, лијево – десно, испод – изнад итд. Дјеца вјежбају праћење инструкција, са једне стране и давање налога/инструкција, са друге стране.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца сједе у кругу. Бројалицом изаберемо дијете које ће изаћи из собе, док се остали договарају гдје ће сакрити неки предмете (коцка, аутић и сл). Када сакрију предмет, дијете улази у собу и тражи предмет, пратећи налоге које

дају друга дјеца. Свако дијете даје по један налог. Нпр: иди десно, погледај испод стола, иди лијево, отвори ормар и погледај испод кутије са коцкама и сл. Игра траје док дијете не пронађе предмет. Након тога бројалицом бирамо друго дијете и игра се понавља.

„ИГРА МЕМОРИЈЕ“

ЦИЉ: Подстичу развој опажања код дјеце, концентрације и памћења.

ОПИС ИГРЕ: Одређени број картица се, лицем надоље, стави на сто. Од узраста дјеце зависи број картица. Циљ је да се пронађу по двије исте картице. Свако дијете окрене једну картицу, сви је добро погледају, а затим окрене неку другу картицу, коју такође сви погледају – упамте картице и њихова мјеста. Уколико су картице исте, дијете их узима и оставља код себе, а игру наставља слједеће дијете. Уколико картице нису исте, враћа их на њихова мјеста, са лицем надоље. Игру наставља слједеће дијете, тражећи пар картица. Игра се може отежати уколико се, нпр. умјесто истовјетних ставе картице мајки и младунаца животиња и сл. Игра траје све док се не пронађу сви парови картица.

„ЧАРОВНА ВРЕЋИЦА“

ЦИЉ: Препознавање геометријских облика и тијела, препознавање боја.

ОПИС ИГРЕ: Васпитач и дјеца сједе у кругу. Васпитач држи „чаробну врећицу“ у којој се налазе предмети различитих облика, боја и величина: коцке, кутијице, сличице, дугмад, лоптице и сл. Дијете зажмури, извуче један предмет, покаже га свој дјечи и опише. Нпр. гумена лоптица жуте боје, округло дугме са двије рупице, црвене боје итд. Игра траје док свако дијете не опише неки предмет из врећице.

„ПЕРТЛИЦЕ“

ЦИЉ: Развијање fine моторике.

ОПИС ИГРЕ: Свако дијете добије парче тврђег папира у боји (или картона) на којем ће нацртати неки геометријски облик, животињу или предмет. Након што га нацрта, изреже га дјечијим маказама. Након тога, уз помоћ графитне оловке избуши десетак рупица, ширине оловке, након тога узме пертлу и провлачи кроз рупице, укрштајући их по жељи.

„ШТИП - ШТИП“

ЦИЉ: Развој fine моторике, увјежбавање пинцет – хвата код дјеце. Стварање ведре атмосфере и његовање тимског дјеловања. Развијање акомодације око – рука.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца стоје у кругу и свако дијете држи у руци по једну штипаљку за веш. Задатак је да, што брже, искључиво уз помоћ штипаљки за веш, пренесемо коцку и вратимо је на почетак, до дјетета које је почело игру. Васпитач укључи штоперицу и мјери вријеме. Игру понављамо неколико пута, трудећи се да сваког слједећег пута будемо све бржи и спретнији.

БОНУС:**1. АКТИВНОСТ: ПРЕДСТАВЉАЊЕ НАДИМКОМ И ЦРТЕЖОМ**

Приручник „Психосоцијална помоћ у школи“ групе аутора (Петровић, В., Ишпановић-Радојковић, В., Волф, Б. и Станојловић, С, 1997) у оквиру радионичког простора нуди радионицу „Представљање надимком и цртежом“ у којој се дјеца у новоформираној групи непосредно представљају другој дјеци, невербално, кроз ликовни израз. Њен циљ је стварање пријатне почетне атмосфере, лично активирање и представљање на забаван и необичан начин, близак дјеци и њиховом претходном искуству – кроз цртеж, креативно изражавање (прављењем беца) и манипулисање предметима и материјалима (маказе, колаж папир и сл.). Поштујући оригиналну идеју аутора поменуте радионице, васпитач се у току реализације програма припреме за полазак у школу може користити модификацијама на задату тему, уважавајући социо-економски и културни контекст из кога дјеца долазе. Нпр. уколико сва дјеца већ знају да читају и пишу – на бецу свако може написати своје име, уколико само нека дјеца знају да пишу, а не цијела група – користећи се својим знањем, дјеца која знају, могу да напишу надимке и на бецевима дјеце која не знају да пишу. Од појединачних цртежа којима су дјеца представила догађај у коме су добили свој омиљени надимак, може се направити заједнички пано, као успомена или подсјетник на почетак програма припреме за школу, или дјеца могу да поклоне цртеже једни другима, односно да их размјене са другом или другарицом коју су тај дан упознали, с ким су се кроз задатак посебно зближили и сл. Све варијације на ову тему, васпитач може да одреди на основу понашања дјеце у групи, исказаних емоција у току трајања активности, слободу у изражавању којом су дјеца представљала себе и сл. Једном рјечју зависно од ситуације и атмосфере која се буде развила током трајања активности. Треба нагласити да ова радионица није захтјевна у погледу материјала који се у њој користи и да се уз мало улагање могу постићи оптимални резултати у стварању позитивне и пријатне атмосфере на почетку рада, боље упознавање међу учесницима и њихово постепено зближавање, а пријатељства стечена у програму припреме за школу могу се наставити касније и, кроз период каснијег школовања.

2. АКТИВНОСТ „МАЛЕ КЕФАЛИЦЕ“

Придјевом „мали“ предшколци се желе представити као бића у развоју и актери сопственог развоја, а именицом „кефалица“ наглашава се значај тезе да су они и бића која мисле и свакодневно развијају свој интелект, на путу ка вишим нивоима мишљења. Овом активношћу представљен је склоп различитих активности које имају за циљ јачање и унапређивањеекогнитивног развоја дјеце предшколског узраста укључених у програм припреме за школу, те успјешније остваривање жељених исхода учења. У погледу материјала активност такође није захтјевна,

јер се могу користити најчешћа дидактичка средства и помагала која се и иначе користе у раду са дјецом у програму припреме за школу, затим употребни предмети, амбалажа одређених прехранбених артикала (картонске кутије од кекса, бомбоњера, пластичне сламке и сл.) и што је дјеци веома блиско – играчке (куглице, кликери и сл.). На почетку активности пожељно је постићи повољну радну атмосферу, припремити и мотивисати дјецу за учешће у интелектуалним напорима и активностима које слиједе. У вези с тим, могу се користити функционалне или покретне игре уз кориштење сопственог тијела (игре имитације покрета и понашања људи, животиња, појмова и сл.), затим игре које имају за циљ проналажење излаза из датих ситуација и развој пажљивог посматрања и праћења покрета, гестикулације и мимике друге особе (нпр. игра Купац у бутику).

У централном дијелу активности, учеснике је пожељно подијелити у мање групе, према неком од критеријума за формирање група познатих у литератури, с циљем постизања групне интеракције и кооперације у савладавању когнитивних задатака који су пред њих постављени. Прво упутство васпитача је да чланови групе међусобно подијеле задатке, задужења, мање оперативне послове и сл. Задаци у овој активности треба да буду откривалачког карактера, уз ангажовање сопствених сазнања, ранијих искустава, мисаоно ангажовање у процесу присјећања, препознавања и откривања веза и односа међу процесима и појавама. Примјер таквих игара и активности су загонетке и мозгалице које се могу пронаћи у литератури и на интернет изворима, нпр:

- Нема ноге, брзо бјежи,
од ње сваки створ се жежи (*змија*).

- Имам длаку нисам маца
пијем воду нисам жаба
страшан сам а нисам лав
него идем вав, вав, вав (*лас*)

- Иде равно, па завије.
По њој аути јуре,
по њој људи журе (*цеста*).
Шта има палац и четири прста, а није дио тијела? (*рукавица*)

Шта има врат, а нема главу? (*боца*)

Мајина мама има четворо дјеце. Прво дијете се зове Понедјељак, друго је Уторак, треће је Сриједа, а четврто?

Први ниво њиховог рјешавања може да буде уз помоћ водитеља активности, који ће дјеци прочитати текст загонетке или мозгалице. Уколико неко од

дјеце унутар групе зна да чита или пише, може то да уради умјесто водитеља. Слиједи „бура мозга“, односно покретање унутрашњих интелектуалних снага у појединцима, затим предлагање различитих одговора и одлучивање за коначан одговор. Ако дјеца успјешно ријеше загонетке или мозгалице, као сложенији ниво рада, може им се понудити да осмисле свој примјер истих и поставе их другој дјечи. Сљедећи тип задатака који се може понудити у оквиру радионице „Мале кефалице“ јесу задаци из области графо-моторичког развоја. Њима се постиже координација ока и руке, вјежбање ситних мишића и зглобова шаке, као важних предиспозиција за учење писања, постизања прецизности и уредности. Када дјеца успјешно савладају задатак који је пред њих постављен, могу им се такође понудити сложенији видови задатака, прелазак на задатке у зони ближег развоја, како ју је својевремено назвао Виготски. Трећи тип задатака су задаци из области сензомоторног развоја, којима се осим успјешности у кориштењу чула додир и спријеченост чула вида да обавља своју свакодневну функцију постижу и емпатијске способности и разумијевање дјеце и људи који имају одређених тешкоћа у развоју, каква је хендикепираност одређених дијелова тијела. Завршна активност има за циљ препознавање ефеката ове радионице кроз невербални израз дјеце, уважавајући њихову спонтаност у реакцијама и искреност дјечијих емоционалних одговора.

4. РАЗВОЈ ГОВОРА И КРЕАТИВНОСТИ – ПРИМЈЕРИ И ПРЕПОРУКЕ

Креативност сама по себи је спонтана и експресивна. Она кроз дјечију машту, радозналост и неспутаност тежи ка откривању свијета, нових искустава и сазнања. Стваралачка снага дјеце се испољава учењем кроз игру, а у овом приручнику су дати креативни и истраживачки примјери који ће допринијети развоју говора, комуникације, социјализације, умјетничког и стваралачког изражавања. Дјеца ће имати могућност упознавања природних материјала и природних појава с циљем примјене у конкретним животним ситуацијама. Посебан осврт дат је на говорне способности и на креативно стваралаштво у развоју ликовних и способности упознавања природних појава у околини.

Говор као средство комуникације има јако важну улогу у животу сваког дјетета. По рођењу дијете има предиспозиције за развој говора почев од гукања до изговарања првих вокала. Примјетно је у данашње вријеме да дјеца у предшколском узрасту имају све веће потешкоће у развоју говора. Рано откривање отежаног изговора омогућава дјетету да лакше учи и долази до сазнања. С тога је неопходно од најранијих фаза живота подстицати гласовни апарат и развој дјечијег говора и стваралаштва путем игара. Играњем улога, изговарањем брзалица, подстиче се машта и креативности у формирању сценарија за нове

приче и идеје које ће изискивати употребу говора. Игра је неизбежна у животу сваког појединца и неопходан елемент здравог развоја. Дјетету је игра основна активност, али и потреба. Кроз игру дијете се социјализује јер размјењује мишљења с вршњацима, стиче и многа знања, развија своје емоције те когнитивне и моторичке способности.

Спој игре као природне дјечије дјелатности те језика који је један од основних средстава споразумијевања у свијету, дјеци омогућава неоптерећено учење и овладавање друштвеним, а затим и језичким улогама, коришћење наслијеђенога искуства, индивидуалности те креативности наводи Пети-Стантић (2008).

Дјеци се треба пружити прилика у којој се могу слободно изражавати, а то се управо може остварити кроз језичке игре када одрасли дјеци читају, пјевају, причају, учествују у дијалозима с одраслима те самосталним изражавањем у монолозима истиче Голдберг (2003). Он наводи како се игре могу играти с једним и с више дјеце. Сматра како је понављање важан дио дјелотворности. Већина игара се може извести употребом кућних средстава, а поједине се реализују само говором. Кроз игре дјеца могу и научити како кроз креативан начин употријебити материјале које већ имају у домаћинству. Дио таквих игара и експерименталних задатака видјећемо у прилозима везаних за креативно стваралаштво упознавања временских прилика. У приручнику ћемо приказати неке од најзначајнијих говорних игара, игара стваралаштва, спознајног и експерименталног учења примјеном радионица истраживачког карактера.

Велички и Катаринчић (2011) наводе како је у раној доби с дјететом битно слиједити природан ток развоја како би се подстицао говор, од покрета до успављивања, то јест од самогласника преко сугласника који стоје на самом извору језика. Самогласници служе за изношење осјећаја и расположења, док сугласници обиљежавају однос према вањском свијету. Спајањем сугласника и самогласника започиње фаза гукања која је један од темеља развоја говора. Ритмичким понављањем самогласника и сугласника, изговарањем првих римованих стихова у друштву одраслих и дјеце, подстицајно се утиче на здрав развој и говор, али и на цјелокупно дјететово здравље.

Облици рада на развоју говора дјеце – Према начину активирања дјеце на развоју говора, разликујемо следеће облике рада: 1. говорна игра, 2. говорна вјежба, 3. говорно стваралаштво, 4. говор у играма по улогама и коришћење других активности, осим усмјерених. Такође, можемо користити и фронтални облик рада (тада користимо дидактичке говорне игре за хорско изговарање рефрена у драматизацијама нпр. Деда и репа, за хорско изговарање једног гласа у вјежбама артикулације, при вјежбама гласног, полугласног, тихог, шапутавог говора); индивидуални рад на развоју говора захтијева да се са дјецом разговара од доласка до одласка из вртића учећи се основним поздравима, од буђења до

поласка на спавање, именовање радњи, дијелова тијела и одијела у вјежбама описивања, причања, препричавања, казивања стихова, у драматизацијама, при коришћењу лутки и сјенки итд; групни рад у развоју говора користимо у активностима гдје чланови групе имају задатак да једни питају или загонетају, а други одговарају или одгонетају итд.

Ако сагледамо све аспекте дјечијег развоја, незаобилазан приступ у њиховом подстицању чини искуствено учење, учење у непосредном контакту с појавом коју дијете испитује. Уколико не стимулишемо процесе мишљења, радозналости и креативности сам процес учења ће бити отежан и нејасан за све вртићке узрасте. Развој говора најбоље се подстиче креативним стваралаштвом, драматизацијом, осмишљавањем сценарија, читањем, пјевањем, интеракцијом са вршњацима и др. Дате смјернице у виду задатака омогућиће дјеци да на непосредан начин дођу до сазнања, да постепеним откривање ријеше проблем који је пред њих постављен. Повећан степен апстракције изазваће још већи когнитивни напор и резултираће позитивним исходима учења, јер све што јединка сама открије и постигне на основу властитог искуства трајније остаје у памћењу.

Ликовне способности у сфери креативног изражавања – ликовно стваралаштво и креативност у програму припреме за школу треба да буде осмишљено у форми игре, са нагласком на сам процес који развија све аспекте дјечије личности.

С обзиром да је предшколско доба – златно доба дјечијег стваралаштва, задатак ликовних педагога је да обезбиједи континуиран наставак слободног и садржајног ликовног израза дјете на преласку из вртића у основну школу. Пред дијете се у овом периоду постављају нови задаци и обавезе и очекује спремност за њихово савладавање. У том смислу, развој ликовних способности и креативности треба да помогну дјетету да слободно изразе сва своја осјећања везана за припрему за нови васпитно-образовни простор. Неометано стваралаштво треба да их увјери да игра не престаје и да ће се у том простору осјећати способним да развијају све своје компоненте личности уз неограничену помоћ учитеља.

У ликовним активностима, односно радионицама које се раде у овом програму припреме за школу, постављамо сљедеће циљеве и задатке:

- Развој графо-моторичких способности;
- Развој креативности, инвентивности и индивидуалности;
- Склоност према експериментисању и откривању нових начина израза;
- Дијете би требало вољно и свјесно да усмјерава покрет руке (руку) и шаке;
- Дијете треба да влада покретима шаке и прсти су му спретни у кретању у четири правца (горе, доле, лијево, десно), као и кружно;
- Оспособити дијете да се слободно изражава бојом и површином уз употребу ликовно-сликарских техника;

- Подстицати дјецу да експериментишу бојама и разноврсним материјалима и подлогама;
- Дијете се игра бојама и њиховим нијансама;
- Ликовним елементима изражава особине, стања, емоције;
- Открива разноврсне могућности кориштења ликовног прибора и начина изражавања;
- Стицање смисла за обликовање и грађење различитим вајарским материјалом (пластелином, глинамолом, тијестом у боји..);
- Осјетљивост за конструкторске игре у простору;
- Усвајање техника рада у подручју отискивања;
- Кориштење и комбиновање различитих материјала у подручју преобликовања.

Сва ликовна подручја и ликовне технике треба да буду подједнако заступљени у ликовним активностима: подручје цртања, сликања, графике/отискивања, обликовања и преобликовања различитим материјалима. Дјеца треба да експериментишу различитим материјалима, да откривају нове ликовне поступке, да комбинују ликовне технике и користе различите подлоге. Задатак ликовног педагога није у томе да „научи дјецу да цртају и сликају“, већ да им обезбиједи све потребне услове, знања и вјештине у којима ће дјеца развијати ликовни израз у складу са својим психо-физичким способностима.

У програму припреме за школу у свим ликовним подручјима основни задатак је развој креативности те социо-емоционални развој као битан аспект cjелокупног развоја личности дјетета. Дјеца ће имати слободан ликовни израз и маштовита рјешења, избјегавајући стереотипе и шаблоне. Кроз ове игре дјеца ће бити способна за руковање и израз основним цртачким, сликарским, вајарским и графичким материјалима и техникама. Својим ликовним изразом дијете ће представити своје активно учешће и задовољавајући социјало-емоционални развој или ће приказати пасивност и изолованост у односу на своју околину.

4.1. Индикатори развоја – до шест година – развој говора, комуникације и стваралаштва

IV Ј ИСХОДИ АКТИВНОСТИ ГОВОРА, КОМУНИКАЦИЈЕ И ПИСМЕНОСТИ

IV Ј 1 ГЛАСОВНА КУЛТУРА И БОГАЋЕЊЕ РЈЕЧНИКА

1. Уочава гласове у ријечи и гласовну структуру
2. Артикулише гласове и правилно јасно и разумљиво изговара сваки глас, ријечи и реченице
3. Изговара ријечи у складу са нормама књижевног језика
4. Користи интонацију и ритмичност у обраћању другима
5. Прича по сјећању на основу свог искуства
6. Именује ствари ријечима

7. Умије гестовима, односно, невербално, да се изражава
8. Схвата да су ријечи састављене од гласова, а говор од ријечи
9. Схвата да су знаци на хартији писани говор, односно, да су штампани текстови и симболи носиоци одређених значења, како у књигама, тако и у натписима, етикетама, итд.
10. Користи се гласовним квалитетима као што су висина, снага, темпо и боја гласа
11. Разумије значење појединих слова и ријечи као универзалних ознака
12. Умије да анализира ријечи ради одређивања од којих су гласова и колико слогова састављене, колико је тих гласова у ријечи и у каквом су положају они у ријечима

IV J 2 ГРАМАТИЧКИ ПРАВИЛАН ГОВОР

1. Користи се граматички правилним говором кроз интуитивно познавање језичких норми
2. Користи се елементарним граматичким правилима на нивоу интуиције
3. Користи се ријечима које означавају множину, деминутиве и аугментативе, имају род, број и глаголско вријеме (садашње, прошло и будуће)

IV J 3 КОМУНИКАЦИЈСКЕ СПОСОБНОСТИ

1. Јасно изражава своје мисли и осјећања
2. Самопоуздано говори о својим потребама и жељама
3. Слуша, прати и разумије говор других уз уважавање саговорника
4. Одговара на питања, поставља питања
5. Износи аргументе и брани сопствено становиште пред групом
6. Културно се опходи: пристојно, предусретљиво и љубазно
7. Активно учествује у разговорима на разне теме

IV J 4 ПОЧЕЦИ ПИСМЕНОСТИ

1. Воли, заинтересовано је и пријемчиво за производе књижевног стваралаштва (испричаног, прочитаног или приказаног)
2. Слуша, разумије, проживљава и памти оно што јој/му се чита и прича
3. Игра се језичких игара
4. Описује основни сиже, догађаје и главне јунаке у причи
5. Препричава краће, а затим дуже приче релативно самостално
6. Прича на основу памћења, сјећања на поједине догађаје и на основу слика
7. Препознаје текстовне поруке, графичке симболе, знаке за слова
8. Саставља краће приче
9. Уочава садржај слике, ријечима и реченицама га повезује у причу

IV К ИСХОДИ ДЈЕЧИЈЕГ СТВАРАЛАШТВА: ГОВОРНОГ, ДРАМСКОГ, ПЛЕСНОГ, МУЗИЧКОГ, ЛИКОВНОГ, МОДЕЛАРСКОГ

IV К 1 ГОВОРНО СТВАРАЛАШТВО И ДЈЕЧИЈА КЊИЖЕВНОСТ

1. Учествоје у језичким играма, воли да експериментише гласовима, ријечима
2. Машта и измишља приче
3. С пажњом прати и слуша продукте дјечије књижевности
4. Има искуства о причама и симболима своје и туђих култура
5. Умије да препозна главног јунака и опише његове / њене карактеристике
6. Умије да препозна основне жанрове књижевног дјела
7. Мотивисано је да памти и репродукује краће стихове
8. Интересује се за производе књижевног стваралаштва
9. Доживљава књижевно стваралаштво и умије да га тумачи у складу са сопственим искуством
10. Заинтересовано за одабране продукте усмене књижевности из традиције и културе
11. Радо користи и прави дјечију литературу

IV Ј 2 ГЛУМА

1. Воли и умије да се прерушава, користећи маске, костиме и друге реквизите
2. Воли да учествује у једноставнијим луткарским представама и ситуацијама из реалног свијета
3. Игре улога у којима учествује су богате, комплексне и сарадничке
4. Невербално комуницира уз помоћ геста, мимике и пантомиме
5. Има елементарна сазнања о позоришту за дјецу

IV К 3 МУЗИКА И ПЛЕС

1. Пјева једноставније дјечије пјесме и гласом подржава музичке композиције
2. Измишља своје мелодије
3. Прати једноставнији ритам мелодије покретима и уз помоћ дјечијих музичких инструмената
4. Умије да распознаје боју звукова уобичајених музичких инструмената
5. Пажљиво слуша и прима музичко дјело
6. Воли и често плеше уз различите врсте музике
7. Уочава и разликује динамику, висину, темпо и ритам тонова
8. Свира на Орфовом инструментарију (штапићи, дрвени бубањ, звечка, кастањете на дршци, прапорци, триангл, чинеле, ручни бубањ, даире и тимпани)

IV К 4 ЦРТАЊЕ, СЛИКАЊЕ И МОДЕЛОВАЊЕ

1. Има искуства у примјени разних врста и облика линија (праве, криве, дуге, кратке, косе, вијугаве)

2. Ствара све сложенија композициона рјешења, од једноставног ређања облика и слика до кретања, скупљања и распршивања по цијелом формату, уз помоћ разних врста прибора за цртање
3. Изража се бојом и површином уз употребу ликовно-сликарских техника
4. Воли да експериментише бојама и разноврсним материјалима
5. Умије да линијом и облицима изрази пропорцију, величину и текстуру
6. Воли да се игра линијама
7. Црта линије које имају финесе у дебљини, постиже чисте и богате линије, јасних контура и вјешто приказује текстуре линијом
8. Умије да прикаже фигуре људи, животиња, биљака и других објеката са више детаља и карактеристика (у акцији, међусобног односа више фигура, њихово постављање у различите просторе и сразмјере, као и изражавање емоционалног односа према њима)
9. Игра се бојама, њиховим нијансама
10. Бојом изражава особине, стања, емоције
11. Познаје основне сликарске материјале и технике
12. Изграђује елементарне естетске ставове и доживљаје према умјетничким дјелима и дјелима својих другова из групе
13. Зна елементарне појмове из ликовне умјетности (слика, скулптура, цртеж, портрет, мртва природа, колаж)
14. Радо се игра конструкторских игара
15. Ствара продукте од различитог вајарског материјала
16. Показује интерес за употребу природних и вјештачких материјала за грађење и конструкторство

4.2. Примјери различитих игара и активности (експеримената) као подршка за достизање жељених исхода говора, комуникације и стваралаштва

ГОВОРНЕ ИГРЕ/УПОЗНАЈМО ПРИРОДУ

Сврха ове активности односи се на игру ријечи с појавама из природе, оних појава с којима је дијете имало сусрета, које је научило непосредним искуством, на излету, у игри, у кући и друго.

ПОГОДИ КО САМ?

Развој дјечијег говора путем погађалица појава из природе на основу пантомиме или задатог текста. Један од чланова групе који прво погоди шта је у питању има задатак да уз помоћ васпитача образложи понешто о тој појави.

Текст

Воли крушке, воли мед, као дјеца сладолед. Кажу брунда, само брунда... Пред зиму закључа стан и спава зимски сан. (*медвјед*)

У јесен креће према југу, гдје остаје зиму дугу. Када дође прољеће, опет нама долијеће. Драга нам је ова птица и зове се... (*ластавица*)

Кућа му је бара, драга изнад свега, у њој живи, радо пјева, рега, рега, рега! (*жабац*)

Појмови за игру пантомиме: Кенгур, пијетао, мајмун.

ПОДУЧИ МЕ – ЦВРЧАК И МРАВ

Цврчак дође зими мравима молећи их да му позајме које зрно жита да се прехрани како не би умро од глади. Мрави га упиташе: – Шта си љетос радио? Свирао сам, одговори он. – Свирао си?! А ти сада играј да те глад брже прође. Хајде, губи се испред наших врата!

Сврха и циљ ове игре јесте да се опише дата ситуација, да се што више подстиче комуникација међу вршњацима, затим да се пређе на импровизовану драматизацију. Показујемо играчке, демонстрирамо кретање мравца и цврчка који се излежава. Током игре и последице ње, подстичемо дјецу да измишљају пословице о раду.

ПРИЧАМ ТИ ПРИЧУ

Карактеристика дјечијег мишљења је да стварност доживљавају као велику загонетку. То закључујемо на основу њихових радозналих питања. Зашто је небо плаво, на чему рибе спавају и др? Сврха овог задатка је да подстакнете дјецу да маштају и питају.

Нпр. Шта ради вјетар, које је боје, гдје станује, шта прича вјетрићима када стигне кући с далеког пута?

Смисли игру питања везану са конкретне животне ситуације, природну и друштвену средину која их окружује. Наведи и примјере неких загонетки! Нпр. Нема ни ногу ни руку, а отвара врата. Шта је то? (*вјетар*) Или: Пуна таваница огњених свјетлица. Шта је то? (*звјезде*) За сунчаних дана, не излази из стана, а чим почну кише не мирује више. Шта је то? (*кишобран*)

ДОПУНИ РИЈЕЧ

Игре ријечима у предшколским групама имају такмичарски карактер, јер се дјеца надмећу у томе ко ће више да их смисли. Постале су дио свакодневне комуникације: „Маркићу, можеш ли ми додати ту оловчурку.“ Смисли што више мушких и женских имена од основе имена неке животиње, биљке или инсекта. Нпр. Инсект – бубамара, мушко име Бубамароје, а женско Бубамарка.

СОВОје сова СОВана МРАВОје мрав МРАВована СОВко сова СОВиљана МРАВко мрав МРАВана СОВитрије сова СОВијана МРАВитрије мрав МРАВијана СОВАња сова СОВорана МРАВања мрав МРАВорана СОВилош сова СОВилица МРАВилош мрав МРАВилица МРАВејан мрав МРАВушиц.

ИЗВРНУТА ПЈЕСМА

Стварамо изокретаљке.

Пуж и во се туку

Козе кола вуку

Свиња брке суче

Мачке рачун уче

Коњ на грани спава

Зец пут прекопава

Доврши задатак. Нацртајмо чудни свијет. Замислите и испричајте нпр. догађај са фудбалске утакмице између слонова и мишева.

ГОВОРНА ИГРА „КАЖИ СУПРОТНО“

ЦИЉ: Богађење дјечијег рјечника.

ОПИС ИГРЕ: Сви учесници игре сједе у кругу. Васпитач води игру тако што каже једну ријеч, а дијете треба да каже ријеч која преставља супротност појму који је рекао васпитач. Нпр. велико – мало, ниско – високо, дебело – уско, црно – бијело, свјетло – тама, дан – ноћ, срећа – туга и сл. Игру могу организовати и сама дјеца, без учешћа васпитача.

„НАСТАВИ ЗАПОЧЕТУ ПРИЧУ“

ЦИЉ: Дијете слуша друге и у стању је да настави започету причу, већ постојећу или потпуно измишљену.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца и васпитач сједе у кругу. Васпитач започне причу са пар реченица. Нпр. „Некада давно, у једном далеком краљевству живјели су краљ и краљица.“ Након тога, причу наставља дијете поред њега. Нпр. „Имали су једну кћерку, која се звала Снежана.“ Даље се прича наставља, од дјетета до дјетета. Васпитач ће бити подршка и помоћ, уколико буде било потребно. Дјеца ће сама одредити ток приче, била она позната или потпуно измишљена.

„МИ СМО ДЈЕЦА ВЕСЕЛА“

ЦИЉ: Подстицање дјечијег самопоуздања. Стварање ведре атмосфере. Развијање способности да прате одређене инструкције.

ОПИС ИГРЕ: Дјеца стоје у кругу и држе се за руке. Смјер кретања им је супротан од смјера кретања казаљке на сату. Бројалицом изаберемо дијете које је у средини круга и креће се у супротном смјеру од осталих. Дјеца пјевају слjedeћу пјесму:

„Ми смо дјеца весела, радо би се играла, ал' не знамо шта ћемо!

Кажите нам ти, сестрице/брацо, шта ћемо се играти,

Кажите нам ти, сестрице/брацо, шта ћемо се играти!“

Дијете у средини пјева: „Радите што радим ја, ако вас то забавља! Радите што радим ја, ако вас то забавља.“ Дијете изводи произвољне покрете (скакуће као зеко, стоји на једној нози, плешће длановима и сл.)

Дјеца одговарају: „Радимо што радиш ти, то нас јако весели! Радимо што радиш ти, то нас јако весели!“ и понављају покрете дјетета које је у средини. Након тога, бира се ново дијете које ће бити у средини и игра се понавља док су дјеца заинтересована.

„СЛИКАМО КЛИКЕРИМА“

ЦИЉ: Дијете се упознаје са различитим бојама и могућностима њиховог комбиновања на различите начине. Ужива у истраживачким ликовним активностима.

ОПИС ИГРЕ: Дјеци понудити кутију од ципела, по 5-6 кликера и темпере. На дно кутије ставити папир за сликање и на њега насути по мало темпере, различитих боја. На сваку боју треба кистом капнути по неколико капи воде, а затим у кутију убацити кликере. Дијете треска кутију, помијера кликере лијево – десно и, на тај начин, слика. Када дијете заврши са сликањем кликерима, истрести кликере, пажљиво извадити цртеж из кутије и оставити га да се осуши.

„ИГРАМО СЕ ТИЈЕСТОМ“

ЦИЉ: Опуштање, релаксација, уживање у ликовним играма.

ОПИС ИГРЕ: Направити тијесто од сљедећих састојака:

- 2 ½ чаше брашна
- 2 чаше кључале воде
- 1 кашика уља
- 1 кашика соли
- 2 лимунтуса
- боја за колаче

Од овог тијеста дјеца могу правити различите облике, али га могу користити и као средство за опуштање и релаксацију (пљескање, развлачење, гњечење, прављење лоптица, „колача“ итд.)

БОНУС:

ВРЕМЕНСКЕ ПРИЛИКЕ И НЕПОГОДЕ

Од изузетне важности за развој дјечијег говора и мишљења су експерименталне активности у којима дијете има могућности не само да описује дате појаве и развија моћ говора већ и да стекне одређења знања о појавама из природе на основу властитог чулног и опажајног учења. Апстракција код дјеце подстиче развој мишљења и интеракције међу вршњацима у циљу спознаје до сада непознатих појава и појмова.

Циљ активности је препознавање временских прилика и појава посматрајући окружење, односно природу и њене елементе. Уз помоћ предзнака свако дијете има могућност да предвиди сунчано или облачно вријеме. Задатак активности је посматрање неба, облака и вјетра, земљишта, Сунца, Мјесеца, звијезда и живог

свијета како би дјеца уочила промјене у природи и имала могућност да предвиде и опишу временске прилике. На основу сљедећих експеримената процјењују какво је тренутно стање атмосфере, али и како настају поједине појаве како што је киша, вулканска активност, ваздушни притисак и особине ваздуха.

1. ШИШАРКА МЕТЕОРОЛОГ

Како препознати предзнаке које нам природа шаље, да ли је вријеме ведро, облачно или кишовито. Од шишарке можеш направити уређај за мјерење влажности ваздуха. На једну љуспу шишарке причврсти чачкалицу или палидрвце. Закачи шишарку за кутију. Нацртај три прозора, кроз један нека се види Сунце, кроз други, облак, а трећи нека буде с кишом. Залијепи цртеже у унутрашњост кутије тако да штапић буде окренут ка њима. Када је лијепо вријеме штапић ће показивати Сунце, на средини облачно, а када се штапић спусти онда показује кишовито. Тако ћеш добити сопствени уређај који показује влажност ваздуха. Објасни зашто шишарка реагује овако! Љуспе на шишарки имају способност да се на влажном времену скупе и зато палидрвце пада наниже, када је суво и сунчано вријеме љуспе се ослобађају влаге, постају лакше, подижу се и шире.

2. ОСОБИНЕ ВАЗДУХА

Покушајте дјеци објаснити да ли је ваздух видљив, ухватљив. Покушајмо и сами да га ставимо у руку. Не можемо зар не, а опет кажу да ваздух има своју тежину. Како ћемо то доказати? Ваздух је гас без боје, мириса и укуса, али невидљив и неопипљив. Урадимо сљедеће:

Потребно је: 2 балона, љепљива трака, лењир, парче канапа.

Упутство: надувати балоне да буду исте величине и завежите на крајеве лењира. Завежите канап на средину да направите вагу, затим други крај канапа залијепите за сто. Балони треба да су у истој равни. Затим пробušите један балон. Објасните шта се десило и због чега. Приликом бушења балона нарушили смо њихову равнотежу јер је надувани балон превагнуо на једну страну због своје тежине. Тако смо доказали да ваздух има своју тежину.

3. ВОДА У ТРИ АГРЕГАТНА СТАЊА

Знамо сви да је вода у течном стању најчешћи облик који дјеца виде. Како им објаснити да вода може бит гасовита, али и у чврстом стању, и како све три појаве утичу на формирање падавина попут кише, снијега и града.

Потребно је: Кувало за воду, један тањир, и пар коцки леда. Загријавајте воду у кувалу, када буде пред кључање, изнад поставите тањир на којем сте поредали коцке леда. Затим тај тањир премјестите изнад неке неупијајуће подлоге и објасните шта видите.

4. СРЦЕ ЗЕМЉЕ

Вулкани: како дјеци објаснити процес као што је вулканска ерупција, одакле се креће и какав утицај имају на околину.

Направи свој вулкан. Потребно је: флаша, глина, подлога, (каменчићи, маховина, кокосово брашно) сода, вода, колачарска боја, детерџент за посуђе и сирће. Обложите флашу глином, направите купасти облик, с тим што отвор флаше треба остати слободан. Украсите је каменчићима, маховином и кокосовим брашном. Затим у флашу додајте све састојке осим сирћета, да се измијешају са бојом. Када вулкан буде спреман, покрените ерупцију тако што ћете додати сирће. Сирће ће изазвати хемијску реакцију са содом и подиће ниво течности у флаши и ван ње што ће чинити лаву. Лава је црвене боје јер представља отопљене (ужарене) метале који долазе из унутрашњости земље.

5. ТОРНАДО У ТЕГЛИ

Упознавање дјеце с особинама ваздуха и препознавањем самог његовог кретања омогућава да дјеца препознају јако или слабо кретање ваздуха, односно вјетра, које су користи, а које штете изазива дата појава.

Потребно је: шљокице, тегла напуњена водом, поклопац за теглу.

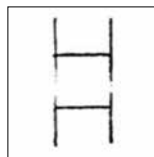
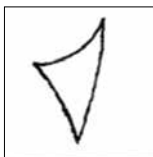
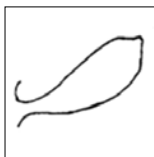
У теглу насути шљокице, затворити је и мућкати лијево-десно. Када спустите теглу образоваће се вртлог који подсећа на торнадо. Опишите какво је његово кретање и утицај на околину.

ЛИКОВНЕ АКТИВНОСТИ

1. ДОВРШИ ЗАПОЧЕТИ ЦРТЕЖ

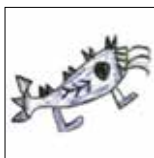
У овој ликовној игри дјеца од почетног основног облика (геометријског или неправилног) додајући нове линије, облике, боју, треба да организују што комплекснију композицију и по завршетку, вербално објасне шта су представили. У овој игри се прије свих развија креативност као битан аспект цјелокупног развоја личности, затим интелектуални и графо-моторички развој, координација ока и руке¹². Дјецу треба подстицати на што маштовитија рјешења избегавајући стереотипе и шаблоне. Игра се може изводити различити цртачким и сликарским техникама: оловке у боји, фломастери, воштане боје, темпере...

¹² Иако је ова активност наведена као примјер подршке за достизање исхода говора, комуникације и стваралаштва, ова и скоро све остале игре и активности утичу дијелом и на остале аспекте дјечијег развоја.



Доврши започети цртеж

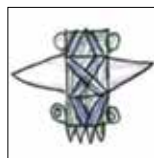
Примјер задатака **Вилијамсовог теста дивергентног - креативног мишљења** које се сагледава кроз цртеж дјетета и вербални коментар.



**Куче -
диносаурус**

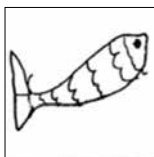


**Багер
са зубима**

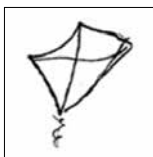


**Ауџо са
крилима**

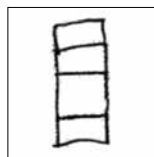
Дјечак, 6 година, **Вилијамсов тест**, цртеж оловкама у боји.
Примјер креативног рада, са доста детаља и необичних, оригиналних приказа предмета и бића.



Риба



Змај



Мердевине

Дјевојчица, 6 година, **Вилијамсов тест**, цртеж оловкама у боји.
Примјер неоригиналног рада, са мало детаља и уобичајеним приказом предмета и бића.

2. КАКО ПРОВОДИМО ВРИЈЕМЕ У ВРТИЋУ

У овој игри, дјеца треба ликовно да представе и развијају свој социо-емоционални развој, на основу кога васпитач може да прати у каквом су дјеца односу према осталој дјечи, какав је њихов положај и спремност да се укључе у комуникацију са другарима, васпитачима и средином у којој борави. Својим ликовним изразом дијете ће представити своје активно учешће или ће приказати пасивност и изолованост у односу на своју околину. На основу различитих ликовних израза васпитач ће моћи индивидуалним приступом, различитим методама радити на превазилажењу проблема који постоје у односу дјетета са околином, поготово у овом периоду прилагођавања на нову средину која га чека поласком у школу. Ова

активност се може изводити комбиновањем цртачких и сликарских материјала: оловке у боји, фломастери, воштане боје, креде у боји, темпере, водене боје.



3. ОБЛИКУЈЕМО РАЗЛИЧИТИМ МАТЕРИЈАЛИМА

Ова ликовна активност треба да унапређује дјечији физичко-моторички развој и слободно и креативно коришћење вајарског материјала. Потребно је стимулисати дјецу на слободно и маштовито моделовање фигура у коме ће изразити свој индивидуални доживљај и приказати карактеристике и однос са њима који је за дјецу посебно значајан. На тај начин се посебно развија емоционални аспект развоја дјечије личности. Материјали који се користи у овој активности могу бити: пластелин, тијесто у боји, глина, глинамол. Вајарски материјали се могу комбиновати са природним и вјештачким материјалима (утискивањем и отискивањем каменчића, перлица, жице, плодова и сл.)





4. ЦРТАМО НЕОБИЧНО

Отварати што шире могућности, тако да дјеца сама откривају и истражују како се све може цртати. Дјеца треба да испробају што више цртачких техника и начина цртања (сједећи, стојећи, лежећи...), и да се задрже на њима колико им буде занимљиво. На тај начин, спонтано користе све врсте линија, и по карактеру (танке и дебеле) и према правцу кретања. Осим папира као уобичајене подлоге, веома је пожељно да дјеца цртају на различитим подлогама: дрвету, картону, пластици, стаклу, керамици, платну/тканини, и сл.



5. ИЗГУБЉЕНА ЧЕТКИЦА

Питати дјецу шта би се десило ако би случајно изгубили све четкице и остале им само боје; да ли би они могли сликати без њих? На који начин? Којим другим прибором? Дјеца сама предлажу начине, а васпитач даље допуњава, открива и показује им могући прибор за сликање: крпица, сунђер, пипета за капи, прст, цијела шака, перо, четкица за зубе, комадићи картона, згужвани комадићи папира и сл. Дјеца сама бирају материјал и прибор за сликање и почињу ликовну активност уживајући у откривањима новог начина сликања.



6. ОТИСКИВАЊЕ ПРИРОДНИМ И ВЈЕШТАЧКИМ МАТЕРИЈАЛИМА

Омогућити дјечи што више различитих природних и вјештачких материјала које ће отискивати на различитим подлогама. Овом активношћу, дјеца ће открити широк спектар ликовних површина и текстура.



7. ПРЕОБЛИКУЈЕМО МАТЕРИЈАЛЕ И ПРЕДМЕТЕ

У подручју преобликовања дјеца уживају спајајући и комбинујући материјале и облике стварајући нове употребне предмете. И овдје постоји много начина и могућности комбиновања и преобликовања и природних и вјештачких материјала.



БОНУС:

ИСПИТИВАЊЕ РАЗВИЈЕНОСТИ ФОНЕТСКЕ СТРУКТУРЕ ГОВОРА

- Полазиште је у сличицама (10 cm x 10 cm) на којима су нацртани предмети и појмови у чијим именима су садржани гласови у све три позиције;
- Вјежбе апстракције (примјењују се с циљем да се помогне дјечи у савладавању појединачних гласова);
- Глас се никад не вјежба изоловано већ у ријечима;
- Током вјежбања треба користити текстове;
- Гласове вјежбати у све три позиције (иницијална, медијална и финална позиција);
- Вјежбање изводити у што природнијој атмосфери, кроз игру или разговор;
- Обратити пажњу на визуелну страну артикулације гласа (дијете посматра другу дјecu, тј. њихове говорне органе, када артикулише глас);
- Текст који се користи за вјежбање треба да буде засићен гласовима који се вјежбају;
- Практичне су кратке форме које дјеца воле (пословице, брзалице, загонетке) (Vasić, 1981).

5. ЛИТЕРАТУРА

- Ahmad, Q.I., Ahmad, C.B., Ahmad, S.M.(2010). Childhood Obesity. *Indian Journal of Endocrinology and Metabolism*, 14(1), 19-25.
- Bensahel, H.(1977). Pied covexe valgus congenitale. *Rev Int Pediatr*, 73, 31-33.
- Blair, S.N., & Hardman, A. (1995). Special issue: Physical activity, health and wellbeing an international scientific consensus conference. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (4), 141-149.
- Богосављевић, М. (1997). *Покретне игре у дечјем вртићу*. Нови Сад: Драгон.
- Butković, I. (2009). Повреде и оболjenja stopala i skočnog zgloba. *Naučna KMD*, 13-20. Centers for Disease Control and Prevention. (2000).

- Chromik, K., Rohan-Fugiel, A., Sliwa, D., Fugiel, J. (2009). Czestosc występowania typow postawy ciała chłopcowi dziewcząt w młodszym wieku szkolnym. *Acta Bio-Optica et Informatica Medica*, 15(4), 346-347.
- Daniels, S. (2006). The consequences of childhood overweight and obesity. *The Future of Children*, 16, 47–68. Declaration of Helsinki, 2013
- Dennison, B.A.M Erb, T.A., Jenkins, P.L. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low-income preschool children. *Pediatrics*, 109(6), 1028-1035.
- Despotović, M., Alekxopulos, H., Despotović, M., Ilić, B. (2013). Stanje uhranjenosti dece predškolskog uzrasta. *Medicinski časopis*, 47(2), 62-68.
- Findak, V., D. Metikoš, M. Mraković, B. Neljak, F. Prot (1999). *Primijenjena kineziologija u Školstvu – MOTORIČKA ZNANJA*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Fortin, C., Feldman, D. E., Cheriet, F., Gravel, D., Gauthier, F., Labelle, H. (2012). Reliability of a quantitative clinical posture assessment tool among persons with idiopathic scoliosis. *Physiotherapy*, 98(1), 64-75.
- Freedman, D.S., Mei, Z., Srinivasan, S.R., Berenson, G.S., Dietz, W.H. (2007). Cardiovascular risk factors and excess adiposity among overweight children and adolescents: the Bogalusa Heart Study. *The Journal of pediatrics*, 150(1), 12-17.
- Goldberg, S. (2003). Razvojne igre za predškolsko dijete: individualizirani program igre i učenja. Lekenik: Ostvarenje
- Gredelj, M., Hošek, A. i Momirović, K. (1980). Kanoničke relacije morfoloških karakteristika i intelektualnih sposobnosti nakon parcijalizacije socioloških činilaca koji mogu utjecati na procese rasta i razvoja. *Kineziologija*, 10(3), 10-14.
- Grubić, M. (2008). Psihosocijalni uzroci i posljedice pretilosti u djece. *Pediatr Croat*, 52(1), 57-60.
- Grundy, S.M. (1998). Multifactorial causation of obesity: implications for prevention. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 67, 563–572.
- Ismail, A. H., Gruber, J. J. (1971): Integrated development - Motor aptitude and intellectual performance. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Books, Inc.
- Ismail, A. H., Kane, J., Kirkendall, D. R. (1976): Povezanost između intelektualnih i neintelektualnih varijabli. *Kineziologija*, 6: 1-2, 37-46.
- Janssen, I., Craig, M.W., Boyce, F.W., Pickett, W. (2004). Associations Between Overweight and Obesity With Bullying Behaviors in School-Aged Children. *Pediatrics*, 113(5), 1187-1194.
- Janssen, I., Katzmarzyk, P.T., Ross, R. (2004). Waist circumference and not body mass index explains obesity-related health risk. *The American journal of Clinical Nutrition*, 79(3), 379-384.
- Komro, K.A., Tobler, A.L., Delisle, A.L., O'Mara, R.J., Wagenaar, A.C. (2013). Beyond the clinic: improving child health through evidence-based community development. *BMC Pediatrics*, 13(172).
- Kosti, R.I., Panagiotakos, D.B. (2006). The epidemic of obesity in children and adolescents in the world. *Central European Journal of Public Health*, 14(4), 151-159.
- Kotwicki, T., Durmala, J., Czaprowski, D., Glowacki, M., Kolban, M., Snela, S., Sliwinski, Z., Kowalski, I.M. (2009). Conservative management of idiopathic scoliosis - guidelines based on SOSORT 2006 Consensus. *Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja*, 11(5), 379–395.
- Kouwenhoven, J. W., Castelein, R. M. (2008). The pathogenesis of adolescent idiopathic scoliosis: review of the literature. *Spine*, 33(26), 2898-2908.

- Kowalski, I.M., Protasiewicz-Faldowska, H. (2013). Trunk measurements in the standing and sitting posture according to Evidence Based Medicine (EBM). *Journal of Spine Surgery*, 1(5), 66–79.
- Kowalski, I.M., Protasiewicz-Faldowska, H., Dwornik, M., Pierozynski, B., Raistenskis, J., Kiebzak, W. (2014). Objective parallel-forms reliability assessment of 3 dimension real time body posture screening tests. *BMC Pediatrics*, 14, 221-226.
- Krassas, G.E., Tzotzas, T., Tsamietis, C., Konstantinidis, T. (2001). Prevalence and trends in overweight and obesity among children and adolescents in Thessaloniki, Greece. *Journal of Pediatric Endocrinology & Metabolism*, 14(5), 1319-1326.
- Krsmanović, R. (2008). *Teorija sportskog treninga*. Istočno Sarajevo: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.
- Kuklo, T.R., Lenke, L.G., Graham, E.J., Won, D.S., Sweet, F.A., Blanke, K.M., Bridwell, K.H. (2002). Correlation of radiographic, clinical, and patient assessment of shoulder balance following fusion versus nonfusion of the proximal thoracic curve in adolescent idiopathic scoliosis. *Spine*, 27(18), 2013-2020.
- Kutzner-Kozinska, M. (1981). Korekcja wad postawy. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mendoza, J.A., Zimmerman, F.J., Christakis, D.A. (2007). Television viewing, computer use, obesity, and adiposity in US preschool children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(1), 44.
- Милановић, Љ. (2004). *Збирка 300 игара за најмлађе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Moravec, R., Sedlaček, J. (1990). Razlike u dinamici razvoja pojedinih motoričkih sposobnosti. *Fizička kultura*, 44-45 (4), 256-258.
- Mosca, V.S. (1995). Flexible flatfoot and skewfoot. *J Bone Joint Surg*, 77, 1937-1945.
- Mraković, M. (1992). *Uvod u sistematsku kineziologiju*. Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Nicklas, A.T., Baranowski, T., Cullen, W.K., Berenson, G. (2001). Eating Patterns, Dietary Quality and Obesity. *Journal of the American College of Nutrition*, 20(6), 599-608.
- Niemeier, M.H., Raynor, A.H. Lloyd - Richardson, E.E., Rogers, L.M., Wing, R.R. (2006). Fast Food Consumption and Breakfast Skipping: Predictors of Weight Gain from Adolescence to Adulthood in a Nationally Representative Sample. *Journal of Adolescent Health*, 39(6), 842-849.
- Nougier, V., Bard, C., Fleury, M., Teasdale, N. (1998). Contribution of central and peripheral vision to the regulation of stance: developmental aspects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68(3), 202-215.
- Osinski, W. (2001). Height, weight, body fat, static strength and explosive power of girls aged 10-14 tested with „Eurofit“ test. *Kinesiologia Slovenica*, 7, (1-2). Ljubljana: Fakultet za šport.
- Peti-Stantić, A., Velički V. (2008). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.
- Перић, Д., Н. Цветковић. (2003). *Буди прав-бићеш здрав*. Младеновац: Библиотека Деспот Стефан Лазаревић.
- Петровић, Ј, Зотовић, М. (2007). Прихваћеност у групи вршњака и емоционална компетенција деце преадолесцентског узраста. *Психологија*, вол 40, стр.431-445.

- Puzović, V., Rotim, K., Jurišić, V., Samardžić, M., Živković, B., Savić, A., Rasulić, L. (2015). The Prevalence of Spine Deformities and Flat Feet among 10-12 Year Old Children Who Train Basketball--Cross-Sectional Study. *Collegium Antropologicum*, 39(3), 625-629.
- Radev, M., Pešikan, A. (2017). Komadić koji nedostaje u procesu obrazovanja: socijalno-emocionalno učenje, *Nastava i vaspitanje*, god. LXVI, br 1, Pedagoško društvo Srbije, Beograd, str. 37-54.
- Radmanić, L., Vujkov, S. (2016). NTC sistem učenja i njegova primena u fizičkom vaspitanju predškolskog deteta. *Aktuelno u praksi*, 26(1), 34-40.
- Reilly, J.J. Dorosty, A.R. (1999). Epidemic of obesity in UK children. *The Lancet*, 354(9193), 1874-1875.
- Slavković, S., Blagojević, Z., Tomić, S., Vukašinović, Z., Butković, I. (2000). Regionalna ortopedija. *Hirurgija za studente i lekare*, 843-71.
- Staheli, L.T., Chew, D.E., Corbett, M. (1987). The longitudinal arch. A survey of eight hundred and eighty two feet in normal children and adults. *Journal Bone Joint Surg*, 69, 426-428.
- Станојловић, С. (2010). *Школа и развој компетенција*, Педагошки факултет, Бијељина.
- Стевић, Д., Митровић, Н., Томић, Д. Шишљагић, Д. (2017). Преваљенца деформитета кичменог стуба код деце млађег школског узраста из Бијељине. *Нова школа*, 12(1), 54-62.
- Steinmetz, A., Möller, H. (2007). Dysfunktionen des Bewegungssystems bei jungen Musikern. *Musikphysiologie und Musiktherapie*, 14(1), 12-16.
- Шаин, М. и Чарапић, С. (2012). *Корак по корак 3*. Београд: Креативни центар.
- Шаин, М. и Чарапић, С. (2016). *Корак по корак 5*. Београд: Креативни центар.
- Thivel, D., Tremblay, M.S., Chaput, J.P. (2013). Modern sedentary behaviors favor energy consumption in children and adolescents. *Current Obesity Reports*, 2, 50-7.
- Trajković, S., Nikolić, M. (2008) Kanoničke relacije antropometrijskih mera i posturalnih poremećaja školske dece. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 379-385.
- Trost, S.G., Kerr, L.M., Ward, D.S., Pate, P.R. (2001). Physical Activity and Determinants of Physical Activity in Obese and Non-Obese Children. *International Journal of Obesity*, 25(6), 822-829.
- Walicka-Cuprys, K., Przygoda, L., Sadowska, L., Szeliga, E. (2010). Ocena krzywizn przednio-tylnych kręgosłupa dzieci w wieku 11-13 lat. *Young Sport Science of Ukraine*, 3, 38-45.
- Vasić, S. (1981). *Govor vašeg deteta*, drugo izdanje: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Velički, V., Katarinčić I. (2011). Stihovi u pokretu: malešnice i igre prstima kao poticaj za govor. Zagreb: Alfa, d.d.
- Wenger, D.R. (1987). The effect of corrective shoes and insert on flexible flat foot. *Foot Ankle*, 7, 314-317.
- Vukašinović, Z., Panišić, L. (2001). Neoperativno i operativno lečenje pes ekvinovarus po metodi Douglasa McKaya. *Stylos*, 377-441.
- Zlatić, M., Čobeljić, G., Vukašinović, Z., Blagojević, Z., Slavković, S., Butković, I., et al. (2000). Opšta ortopedija. *Hirurgija za studente i lekare*, 817-842.



Заједно можемо учинити више.
Реците нам шта мислите о нашем раду!
RECI-NAM@savethechildren.org

Save the Children за сјеверозападни Балкан

Љубљанска 16, Сарајево, Босна и Херцеговина

Тел: +387 (33) 290 671; Факс: +387 (33) 290 675

info.nwbalkans@savethechildren.org



nwb.savethechildren.net



[savethechildrenNWB](https://www.facebook.com/savethechildrenNWB)



[savethechildrennwb](https://www.instagram.com/savethechildrennwb)



[SavethechildrenNWB](https://www.youtube.com/SavethechildrenNWB)



[scnwb](https://twitter.com/scnwb)