



PALS **ПРИРАЧНИК**

Игра и животни вештини

Прирачник за студенти, воспитувачи, наставници,
предавачи и обучувачи

Оваа публикација беше развиена како дел од швајцарските проекти, водени од Одделот за меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих, кој го координираше производството, дизајнот и уредувањето на сите материјали.

Делови од овој ново развиен прирачник се инспирирани од наставните материјали што се користат во меѓународните проекти водени од Одделот за ИПЕ на Универзитетот за образование на наставници во Цирих. Овие материјали може да се најдат на <https://ipe-textbooks.phzh.ch/>

Оваа публикација беше поддржана од Фондот на заедницата на Кантонот Цирих (Швајцарија).



**Kanton Zürich
Gemeinnütziger Fonds**



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



Автори

Лена Дамовска
Натали Гајгер
Ивана Игњатов Поповиќ
Дорис Кун
Светлана Лазиќ
Сабрина Марунчеду
Наташа Станојковска-Трајковска
Алма Тасевска
Јованка Улиќ
Отилија Велишек-Брашко
Вилтруд Вајдингер

Видео продукција

Филип Марковиновиќ
Мишко Иванов

Уредник

Џејсон Шилкок

Графички дизајн

Барбара Милер

Редакција

Дорис Кун

Објавено во 2023 година

Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот
за образование на наставници во Цирих (ИПЕ)

phzh.ch/ipe ipe-textbooks.phzh.ch

Авторски права

Сите права се задржани. Ниту еден дел од оваа публикација не смее да се преведува, репродуцира или пренесува во каква било форма или на кој било начин, електронски или механички, вклучувајќи фотокопирање, снимање или каков било систем за складирање или пребарување на информации, без претходна писмена дозвола од Фондот на Заедницата на Кантонот Цирих – Сектор за финансии, кој е единствен сопственик на публикацијата. Се применува широм светот.

ПОГЛАВЈЕ 1

Вовед во игра и животни вештини

Вовед	8
1.1 Играта како предуслов за успешно учење	9
1.2 Животни вештини кои произлегуваат од играта и можностите за учење	11
1.3 Инклузивната практика како водечки принцип	12
1.4 Цели и содржина на овој прирачник	13
1.5 Videа	15
1.6 Референци	16

ПОГЛАВЈЕ 2

Дефинирање, развивање и обука за животни вештини

Вовед	17
2.1 Рамката на СЗО и рамката за учење на OECD	17
2.2 Различните домени на животните вештини	20
2.3 Развивање на животни вештини – вреднување на веќе постоечките компетенции	20
2.4 Како животните вештини придонесуваат кон учењето и академските достигнувања?	22
2.5 Имплементација во наставните програми за градинките и училиштата	25
2.6 Примери на програми и материјали за настава и учење на животни вештини	26
2.7 Активности за ученици и наставници	33
2.8 Videа	35
2.9 Референци	36

ПОГЛАВЈЕ 3

Како играта е поврзана со животните вештини

Вовед	37
3.1 Социо-емоционални вештини	38
3.2 Когнитивни вештини	41
3.3 Физички вештини (крупни моторни вештини (координација), фини моторни вештини)	44
3.3.1 Моторен развој	48
3.3.2 Придобивките од драмската уметност врз моторниот и социјалниот развој на детето	48
3.3.3 Улогата на уметноста и музиката во моторниот и емоционалниот развој на детето	57
3.4 Videа	59
3.5 Референци	61

ПОГЛАВЈЕ 4

Квалитетна игра – Критериуми

Вовед	63
4.1 Играта како можност за сеопфатен развој на детето	64
4.1.1 Играта ги поддржува сите димензии за благосостојба на детето	64
4.2 Во планирањето, спроведувањето и одразувањето на активностите за игра	65
4.3 Рефлексивна педагогија: значењето на партиципативната педагогија – активно учество на децата	66
4.4 Квалитетна игра за квалитетно детство	67
4.5 Играта и животните вештини во контекст на квалитетно родителство	73
4.6 Videа	76
4.7 Референци	79

ПОГЛАВЈЕ 5

Општествените промени и нивното влијание на играта

Вовед	82
5.1 Општествени промени	83
5.2 Дигитализација	86
5.2.1 Образовни промени и дигитална писменост	86
5.2.2 Документи на ЕУ – дигитализација и образование	88
5.2.3 Прилагодување на наставната програма – создавање на нови содржини за развој и учење	89
5.2.4 Дигитална писменост и вештини за учење	92
5.3 Еколошки прашања – климатски промени	94
5.3.1 Одржлив развој преку игра и животни вештини	96
5.4 Миграција	100
5.5 Референци	104

ПОГЛАВЈЕ 6

Професионален развој и доживотно учење

Вовед	106
6.1 Осум клучни компетенции за доживотно учење	106
6.1.1 Современ живот	108
6.1.2 Клучни компетенции	109
6.2 Клучни компетенции на OECD и C3O за почетно образование на идните воспитувачи и дефектолози во Северна Македонија	111
6.2.1 Основни стручни компетенции на стручните профили вработени во градинките	113

6.3	Клучни компетенции за образование на идните воспитувачи (Србија)	121
6.3.1	Специфични компетенции насочени кон предметот	122
6.3.2	Компетенции на воспитувачите во Србија по завршување на стручните студии	123
6.4	Видеа	124
6.5	Референци	125

ПОГЛАВЈЕ 7

Примери на активности што треба да се користат во подготвувањето на училницата

Вовед	126	
7.1	Спроведување и поттикнување на различни видови игра во развојот на детето	126
7.2	Различни начини за да ги придружувате децата во игра	129
7.2.1	Пример за заеднички дизајнирана игра	130
7.2.2	Примери за учење преку игри	133
7.2.3	Список за проверка на деца во интегрирана програма (IP)	139
7.3	Материјали за настава и учење	141
7.4	Материјали за настава и учење за личен развој	147
7.5	Видеа	152
7.6	Референци	155

ПОГЛАВЈЕ 8

Важноста на семејствата за игра и животни вештини

Вовед	156	
8.1	Модерните семејства-/предизвици за современите семејства	156
8.1.1	Социјализација во семејства	157
8.1.2	Игра во семејствата	159
8.1.3	Влијанието на стресот во семејствата врз децата	160
8.1.4	Зголемување на играта и комуникацијата во семејствата	160
8.2	Идеи за секојдневниот живот во семејството	162

8.3	Импликации за соработка со родителите и семејствата	164
8.4	Примери и задачи за ученици	169
8.5	Видеа	171
8.6	Референци	175
Список на слики		176

ПОГЛАВЈЕ 1

Вовед во игра и животни вештини

Ивана Игњатов Поповиќ

Светлана Лазиќ

Јованка Улиќ

Отилија Велишек-Брашко

Вилтруд Вајдингер

Вовед

“Детето е слободно да ги одредува своите постапки според законите и барањата на играта во која е вклучено. Преку и во својата игра тоа може да се чувствува себеси како независно и самостојно ...”

(Фридрих Фребел (1782 – 1852), пионерски воспитувач кој ја препознал важноста на играта кога ја отворил првата градинка за деца под 7-годишна возраст во 1836 година)

Децата во градинките и основните училишта учат низ многу различни ситуации. Колку се помали децата, толку поимплицитно се одвива учењето и несвесно се случуваат процесите на учење. Децата постојано учат, без разлика каде се наоѓаат – во семејниот живот, кога си играат со други деца, на училиште и во структурите за згрижување деца. Семејството и училиштето претставуваат простор за живеење и учење за детето. Секојдневните ситуации и можности кои се тесно ориентирани на потребите и интересите обезбедуваат сценарио за доживување, откривање, играње и учење (Лигер, 2020). Конкретно, играта и придружните игровни проекти ориентирани кон искуство со силен партиципативен карактер се покажуваат како соодветни за возраста и значајни на основно ниво (Лигер, 2014). Играта е „професија“ на секое дете (Кренц, 2004). Затоа, централниот начин на учење за децата од основниот сектор е случајното учење – децата на оваа возраст ја доживуваат играта и учењето како едно. Особено во слободната игра, децата се активно ангажирани и мотивирани да ги тестираат и прошират сопствените способности. Затоа, централниот начин на учење за децата од основниот сектор е случајното учење – децата на оваа возраст ја доживуваат играта и учењето како едно. Особено во слободната игра, децата се активно ангажирани и мотивирани да ги тестираат и прошират сопствените способности. Во ситуации на игра, децата не ја учат само содржината на специфичната тема или стекнуваат компетенции кои се конкретно поврзани со процеси кои им се потребни за решавање на математички проблеми, формулирање реченици, стекнување знаење за граматика или зборови или специфични концепти за природата и општеството. Тие исто така учат како да комуницираат со другите, да решаваат проблем сами или во група, критички да ги анализираат ситуациите, да се справуваат со своите емоции и да ја користат својата креативност во различни ситуации. Накратко, тие ги стекнуваат потребните вештини кои ќе послужат како основа не само за прашања поврзани со предметот, туку и за различни животни ситуации во градинка и училиште, како и во нивните идни кариери: во ситуации на игра, според тоа, децата стекнуваат идни животни вештини. Периодот во кој децата не само што ги совладуваат повеќето од своите вештини (движечки активности, моторни вештини, креативно размислување, социјални вештини, емоции и како да ги изразат/совладуваат итн.), туку и

стекнуваат основни знаења, е период до возраст од дванаесет години. Најлесен начин да се постигне тоа е децата да учат преку игра, бидејќи играта за нив е нај природниот начин на учење. Исто така, неопходно е образовниот и наставниот процес да се прилагоди на развојот на децата и да се заснова на искуствено учење, односно да се поврзе играта и учењето на смислен начин. Овој прирачник се занимава со огромниот потенцијал за комбинирање на овие две области за учење: користење можности за игра како импулс за стекнување и обука на животни вештини. Следниве прашања се сижето на овој прирачник:

- Кога учењето може да биде ефективно?
- Како може да се поддржи учењето на децата во градинка?
- Како може ситуациите за играње да го поддржат стекнувањето на трансверзални или животни вештини?
- На кои животни вештини може позитивно да се влијае преку можностите за игра?
- Кои фактори влијаат на стекнување на животни вештини во ситуации на игра?
- На кој начин семејното потекло, индивидуалната ситуација на детето и другите општествени фактори влијаат на овој развој?

1.1 Играта како предуслов за успешно учење

За детето, играта претставува креативна обработка: таа е и имагинација во акција и форма на истражување. Главниот фактор на играта е флексибилноста: таа е доброволна и е цел сама по себе. Основната карактеристика на играта не е активноста или содржината на играта, туку специфичноста на пристапот. Играта е секогаш повеќе од само активност: таа е начинот на кој детето и пристапува на активноста, начин кој е нагласен во новата програма Основи на предучилишното образование и грижа насловена „Године узлета“ (Години на искачување, 2018). Играта му овозможува на секое дете да ги „надмине своите можности“ во играта, да го поттикне сопствениот развој (Каменов, 2009, стр. 36). Децата ги развиваат сите свои капацитети преку игра. Двигателите на учењето и развојот на детето се односите и дејствијата: играта им овозможува на децата да развијат односи со другите и со нивната околина и да дејствуваат (и сами и со други), за да манипулираат, откриваат, доживуваат и истражуваат преку игра и со материјали за игра. Играта ја поттикнува детската иницијатива за изнаоѓање на оригинални пристапи за решавање проблеми, грешките во играта да бидат извор на знаење и поттик за барање поефективни решенија, да се развие чувствителност кон проблемите и подготвеност за решавање на нови проблеми врз основа на претходно стекнатото искуство. Детската игра може да се гледа од различни агли. Овој прирачник ја опишува важноста на слободната игра или полу наведувана игра (за разлика од широко распространетите игри и активности за учење кои се однесуваат исклучиво на когнитивните области на размислување, дизајнирани да доведат до

подобрување на одредени способности и вештини за учење). Играта како израз на желбата на децата да го откријат и истражуваат светот е во центарот на овие размислувања. Во контекст на недоволните толкувања на наставните програми ориентирани кон компетенции, детската игра се повеќе и повеќе го зазема задното место во корист на други - подеднакво важни - но исклучиво когнитивно промовирани грижи. Детската игра, кога се користи разумно и соодветно на возраста, во училиницата и во ситуации на грижа за децата, е форма на учење на детето. Играта е исто така дефинирана од оваа перспектива во овој прирачник. Особено погоден за конкретно педагошка примена, овој прирачник ги користи детерминантите на Ајнзидлер (1999), според кои „детската игра опишува дејство, синџир на настани или сензација,

- што е суштински мотивирано или доаѓа преку слободен избор;
- што е насочено повеќе кон процесот на игра отколку кон исходот на играта (средство пред-цел);
- која е придружена со позитивни емоции и
- што е издвоено од процесите на реалниот живот во смисла на правење-како-ако' (Einsiedler, 1999 г.).

Во разбирањето на можностите за развој и дизајн на педагошки и дидактички термини отворени со оваа дефиниција, овој прирачник позајмува термини од Petillon и Valtin (1999), кои попрецизно го опишуваат овој потенцијал за учење на децата во воспитувањето, образованието и грижата. Важно е подобро да се искористи овој потенцијал и да се има храброст да продолжиме да ги охрабруваме децата во игровни активности во градинка и во училиштата. Особено на децата од образовно обесправените семејства би им се дале повеќе можности за да ги надминат сите недостатоци со нивната игра и да добијат добар почеток во својата образовна кариера во придружена ситуација и атмосфера без никаков страв. Со цел соодветно да се промовира слободната игра, на воспитувачите им е потребно основно знаење, неопходна експертиза за дидактички пристапи и методи и став ориентиран кон децата, се со цел да ги унапредат децата, преку насочени и соодветни за возраста игри и можности за учење. Ова може да се нарече и „враќање“ во игра или „оживување“ што моментално се одвива во дискусијата за педагошко/дидактички интервенции во градинка, основно училиште и во дневен престој. Ова го докажува и студијата за состојбата на градинките спроведена од Одделението за образование во кантонот Цирих: наодите покажуваат потреба од понатамошен развој на играта како форма на учење од страна на воспитувачите во градинка. Ова се однесува пред сè на „употребата на наведувани и отворени форми на игра, како што е слободната игра“ (Einsiedler, 1999), за да може да се воспостави ритам и „значајна алтернација помеѓу фазите на концентрација и релаксација“ (ibid). Истата студија, исто така, покажува дека постои голема разновидност во основното знаење за настава и учење и перспективата на детето. Слободната игра - а со тоа и ставот и посветеноста на барањето за индивидуална поддршка и професионален надзор на играта - претставуваат суштински полиња на дејствување за зајакнување на играта, а со тоа и учењето, во наставата и грижата. Важноста на професионалниот надзор на играта за развојот и квалитетот на детската слободна игра е докажана и со тековните трудови, како што е неодамна објавениот „ReleFant Study“ од Универзитетот во Констанц и Универзитетот за образование во Тургау. Оваа

студија го покажува и влијанието што слободната игра или имагинативната игра може да го има врз развојот на социјалните и емоционалните компетенции на децата. Ова беше потврдено и детално формулирано како грижа за овој прирачник во дијалог со наставниците во оваа област: Не само што се потребни одредени компетенции за идните наставници, туку пред се основните знаења, свесноста за дидактичките можности и соодветниот однос на предавачите на универзитетското ниво, се од големо и суштинско значење за подготовка на идните воспитувачи и наставници во оваа смисла. Дискусијата за „враќање на слободната игра“ е актуелна и во англосаксонскиот дискурс на оваа тема. Иницијативата овде доаѓа од кругот на педијатри кои, со публикации како „Оставете ги децата да играат“ (Sahlberg & Doyle, 2019), ги повикуваат училиштата да ги остават децата да играат повеќе, со цел да се оправда потенцијалот на когнитивниот, физичкиот и психо-емоционалниот развој и да може да ги поддржува децата на најдобар можен начин, дури и во променето општество (Sahlberg & Doyle, 2019). „Учење преку игра“ (<https://learningthroughplay.com/>) од Фондацијата Лего во основа се фокусира на истата порака. Сето ова покажува дека не ја користиме доволно отвореноста и љубовта кон учењето преку игра, што сите деца ја носат во себе во различните образовни понуди. Овој прирачник ја опфаќа оваа порака и им се обраќа на клучните играчи во образовните процеси на децата, кои можат да дадат значаен придонес во промената на статус кво, а тоа се: сите воспитувачи и наставници на деца на возраст од 4-8 години.

1.2 Животни вештини кои произлегуваат од играта и можностите за учење

Како што е опишано погоре, покрај искуствата специфични за предметот (јазични, научни, итн.), децата преку игра стекнуваат различни генерички компетенции – животни вештини. Дискусијата за овие генерички компетенции е во тек, и на национално и на меѓународно ниво. Наспроти позадината на општествата кои брзо се менуваат од еколошка, економска и социјална перспектива, Рамката за учење на OECD 2030 ја поддржува потребата за пошироки образовни цели (OECD, 2018). И индивидуалната и колективната благосостојба се во фокусот на оваа визија за иднината, која на образованието му доделува критична улога во придвижувањето кон овие цели: „Образованието игра клучна улога во развојот на знаењата, вештините, ставовите и вредностите кои им овозможуваат на луѓето да придонесуваат и имаат бенефит од инклузивна и одржлива иднина“ (OECD, 2018). Учењето да поставувате јасни и намерни цели, да соработувате со други со различни перспективи, да наоѓате неискористени можности и да наоѓате различни решенија за големи проблеми ќе биде од суштинско значење во годините што доаѓаат. Образованието мора да има за цел да направи повеќе отколку да ги подготвува младите луѓе за светот на работата; „Мора да ги опреми студентите со вештините што им се потребни за да станат активни, одговорни и ангажирани граѓани“ (ibid.). Различните рамки за животни вештини се предмет на Поглавје 2. Следејќи ги изјавите на OECD, постои повик за инклузивно образование кое ги става децата во центарот на сопственото учење - персонализирана средина која го поддржува и мотивира секој ученик, прави врски помеѓу различните искуства во учењето и им овозможува на децата да го обликуваат своето учење во соработка со други (ibid.). Компетенциите и вештините што треба да ги стекнат учениците за развој на нивната личност се трансверзални вештини или животни вештини кои стануваат неопходни во различни дисциплински и недисциплински ситуации на учење. Сепак, самиот концепт на животни вештини не е нов: уште во 1998 година, Светската здравствена организација (СЗО) ги дефинираше животните вештини како „вештини за адаптивно и позитивно однесување што им овозможуваат на поединците ефикасно да се справат со барањата и предизвиците на секојдневниот живот“. (СЗО, 1998). Според

СЗО, животните вештини ги опфаќаат областите на одлучување, решавање проблеми, креативно и критичко размислување, комуникациски и интерперсонални вештини, самосвест, емпатија, управување со емоции и справување со стресот (ibid.). Агенцијата на Обединетите нации УНИЦЕФ ги дефинира животните вештини на сличен начин, ставајќи ги во A-S-K модел на вештини: „пристап кон промена на однесувањето или развој на однесување кој има за цел да ги балансира трите домени на знаење, став и вештини“ (Обединети нации, 2006). Поделени на специфичности, вештините опишани од УНИЦЕФ и СЗО се наведени како следните десет основни стратегии и техники за животни вештини: решавање проблеми, критичко размислување, ефективни комуникациски вештини, донесување одлуки, креативно размислување, вештини за меѓучовечки односи, градење самосвест, вештини, емпатија и управување со стресот и емоциите (ibid.).

1.3 Инклузивната практика како водечки принцип

Според сегашната образовна парадигма и новиот концепт на предучилишно образование (Години на искачување, 2018), градинката се подразбира како место на заедничко живеење, во кое поддршката за учење и развој на децата се постигнува преку заедничко учество на децата и возрасните, преку врски и во ситуации, настани и активности кои имаат смисла за нив. Воспитно-образовната практика на градинката се одвива како процес на заедничко учење на децата и возрасните преку кој возрасните и децата заеднички конструираат (ко-конструираат) знаење и разбирање за себе и за светот. Исто така, се нагласува дека градинката е место на демократска и инклузивна практика, што подразбира:

- почитување на правото на секое дете на образование преку инклузивна практика во градинка, која ги почитува родовите, културните, здравствените и секоја друга различност, развива чувствителност на дискриминација (родова, културна, социјална, национална и сл.) и посветува посебно внимание на вклученоста на децата од чувствителни групи;
- почитување на правата на децата за активно учество во образованието преку фокусирање на благосостојбата на детето и поддршка на нивниот потенцијал и активно учество во животот на градинката;
- партнерство со семејството преку препознавање на примарната улога и важност на родителите и семејството во образованието во раното детство и
- поврзување со локалната заедница преку различни начини на учество на децата во локалната заедница и учество на локалната заедница во пракса во градинка.

Инклузивното образование претставува можност за остварување на правото на секое дете на квалитетно образование во согласност со неговите способности и можности (Велишек-Брашко, 2015). Државата (т.е. заедницата во која живее детето) е одговорна за неговото остварување. Инклузијата се дефинира како процес на препознавање и одговарање на различните потреби на децата преку зголемување на учеството во учењето, културниот живот и животот во заедницата, како и преку намалување на исклученоста од образовниот систем и заедницата. Инклузивно образование подразбира промена од преокупација со одредена група деца (на пример, деца со попреченост или деца од нестимулирачки средини) кон фокус на надминување на пречките во учењето и учество на сите деца во животот на градинката, училиштето и заедницата (Велишек -

Брашко и Миражиќ Немет, 2018). Вклучувањето на децата од ранливите групи, значи приспособување на нивните образовни и едукативни потреби и можности, што бара од образовните институции да го реализираат тоа преку отстранување на архитектонските и комуникациските бариери, индивидуализација на образовниот процес, користење и примена на иновативни пристапи и достигнувања на теренот, на педагогијата и методологијата, преку диференцирање на учењето и обезбедување дополнителна поддршка на детето (Јеротијевиќ и Мрше, 2015). Овој прирачник и предложените концепти и активности го користат овој поим за инклузивно образование како водечки принцип за воспитувачите од градинките и наставниците од основните училишта.

1.4 Целите и содржината на овој прирачник

Овој прирачник е развиен за студенти кои се образуваат за воспитувачи и наставници, како и за вработени воспитувачи и наставници кои сакаат да ги унапредат своите знаења и компетенции за дизајнирање значајни игровни активности, за поддршка на развојот на животните вештини кај децата на возраст помеѓу четири и осум години. Прирачникот е дел од проектот PALS.

Проектот PALS (Игра и Животни Вештини) има за цел да ја одреди важноста на можностите за игра и учење на основно ниво и да го покаже тоа преку конкретни (снимени) примери на игри – како да се поврзат играта и учењето. Целна група на проектот се деца од градинка и од први одделенија од основно училиште (до 8 годишна возраст). Во проектот се вклучени три институции од три земји: Универзитет за образование на наставници во Цирих (Швајцарија), Филозофскиот факултет во Скопје (Северна Македонија) и Колеџот за обука на воспитувачи од предучилишна возраст во Нови Сад (Србија). Проектот PALS вклучува и истражувачка студија, видео снимки на ситуации со играње и објавување на овој прирачник за универзитетски професори (преведен на српски, унгарски, македонски и албански јазик), објаснувајќи ја врската помеѓу играта и учењето. Целта на проектот PALS е да послужи како основа за обука на студенти, идни воспитувачи и наставници, исто така овој пристап ќе можат да го користат сите воспитувачи и наставници со цел да го применат стекнатото знаење. Освен овој прирачник, кратките видеа (кои се погодни за универзитетска настава) можат да се користат и како илустрација и како поттик за различни задачи за студентите и професорите (на пр. задачи кои вклучуваат набљудување и заклучување, евалуација на постоечки теории, документација, итн.). Видеата ќе бидат достапни на меѓународната веб-страница на ПХЦ Цирих и основното образование, како и на веб-страниците на различните партнери (Филозофскиот факултет во Скопје и Колеџот за обука на воспитувачи во Нови Сад). Поглавјата од овој прирачник даваат вовед и за темите за игра и за животни вештини и фрлаат светлина на различните специфични теми кои влијаат на овие процеси на учење, а исто така се однесуваат на прашањата за планирање, спроведување и рефлексивност на секвенците на играта и учењето на животните вештини. Поглавјата од овој прирачник се следниве:

Видео 1:
Вовед во
проектот PALS
Види Поглавје 1.5

CHAPTER 1**Вовед во игра и животни вештини****CHAPTER 2****Дефинирање, развивање и обука на животни вештини****CHAPTER 3****Како играта е поврзана со животни вештини****CHAPTER 4****Квалитетна игра – Критериуми****CHAPTER 5****Општествените промени и како играта е под влијание на овие промени****CHAPTER 6****Професионален развој и доживотно учење****CHAPTER 7****Примери на активности што треба да се користат во уредувањето на училницата****CHAPTER 8****Важноста на семејствата за игра и животни вештини**

Секое поглавје во овој прирачник е структурирано на сличен начин. По краток вовед во темата што се однесува на водечките прашања, ќе се воведат важни теоретски знаења и научни концепти. По ова, идеите и советите за имплементација во наставната практика се детални, проследени со примери и/или задачи за студентите и професорите.

Затоа, прирачникот може да послужи како инструмент за идните воспитувачи и наставници во нивното образование, како и професионален развој на воспитувачите и наставниците.

1.5 Видео



Видео 1:

Вовед во проектот PALS

Проектот PALS нуди меѓународен контекст за разбирање и доживување на играта и животните вештини. Широкото искуство на Универзитетот за образование на наставници во Цирих во оваа област, комбинирано со специфичностите на Филозофскиот факултет во Скопје и Колеџот за воспитувачи во Нови Сад е можност да се добие подлабок увид во материјата за сите вклучени партнери.

<https://youtu.be/hjbdU4ktD3I>



1.6 Референци

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

ПОГЛАВЈЕ 2

Дефинирање, развивање и обука за животни вештини

Вилтруд Вајдингер

Вовед

Животните вештини вклучуваат компетенции што им се потребни на децата и адолесцентите за различните ситуации со кои ќе се соочат во текот на нивното школување и возрасниот живот. Дополнително, животните вештини ќе им помогнат во нивните средби и во различни ситуации и за време на нивниот сегашен и иден живот, било да е тоа на приватно или професионално ниво. Во ова поглавје, презентираме различни рамки кои ќе послужат како позадина за образовните програми за животни вештини. Следниве прашања информираат за централните теми:

- Што се всушност животни вештини?
- Кои домени на животни вештини можеме да ги разликуваме?
- Како се развиваат животните вештини?
- Како животните вештини придонесуваат за успешно учење и идни перспективи?
- Како може да се поддржи развојот и обуката за животни вештини?

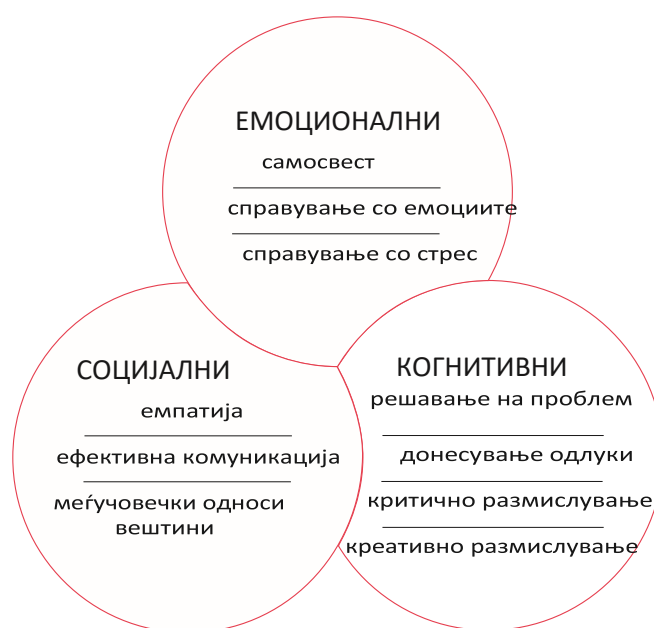
Во ова поглавје, две главни рамки ќе се користат како водечки концепти во прирачникот за категоризација и дефинирање на различните животни вештини: **рамката на СЗО за животни вештини** и **рамката за учење на OECD**.

Прво, ќе ги претставиме различните домени на животни вештини, а потоа ќе дадеме краток преглед на тоа како се развиваат животните вештини кај децата. Фокусот е ставен на прашањето како животните вештини придонесуваат за успешно академско достигнување и идни перспективи во променливото општество и пазарот на трудот. Дадени се конкретни примери за тоа како да се имплементираат животни вештини во градинка и во училишен контекст.

2.1 Рамката на СЗО и рамката за учење на OECD

Рамката за животни вештини на СЗО

Според дефиницијата за вештини на Светската здравствена организација, „животни вештини“ се оние кои на поединците ќе им требаат за да успеат во текот на нивниот живот (1994). Овие животни вештини може да се поделат на три главни димензии: социјални, когнитивни и емоционални компетенции (СЗО 2001).



Дијаграм 1 Трите димензии на животни вештини (Светска здравствена организација, 2001)

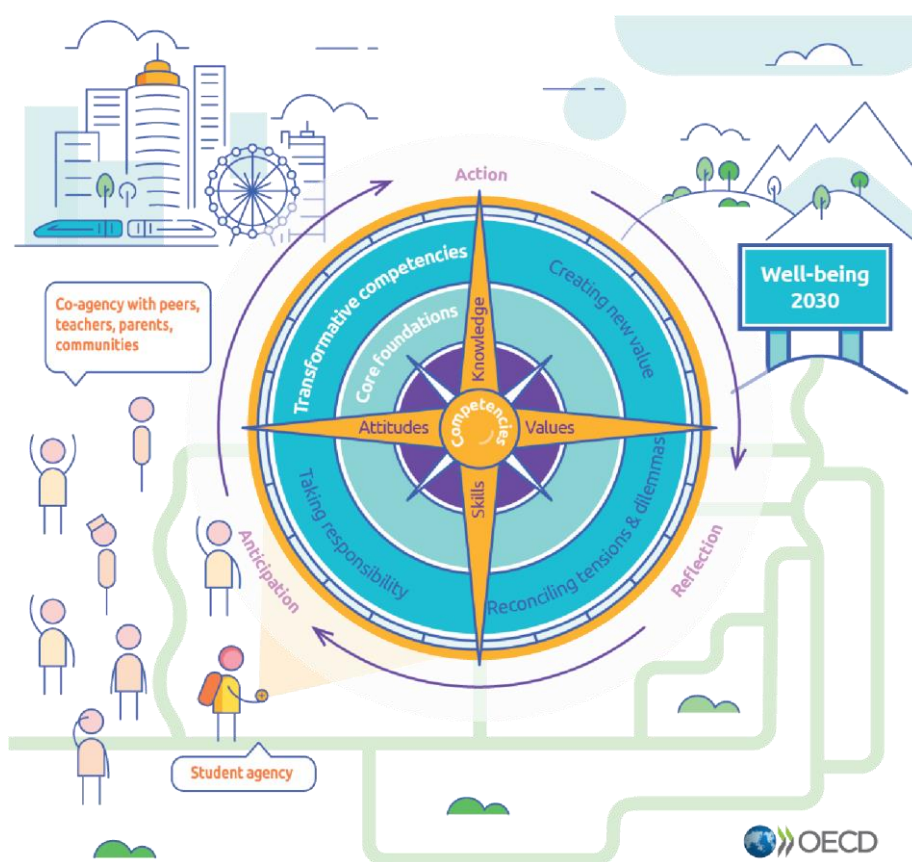
Сите животни вештини се преклопуваат и најдобро може да се поддржат со помош на холистички пристап. Невозможно е да се обучат когнитивните вештини без да се фокусираат на социјалните вештините и самосвест, а вештините за регулирање на емоциите не можат да се обучат без да се земат во предвид и социјалните вештини итн. Образованието за животни вештини постепено се развива од рана возраст па наваму, почнувајќи од влезот во училишниот систем во градинка или основно училиште и трае до крајот на задолжителното образование. Животните вештини се изучуваат во текот на училишниот живот на учениците користејќи „спирална“ наставна програма, што значи дека тие се повторуваат во секоја учебна година, но секој пат на сè покомплексно ниво. Животните вештини се изучуваат во рамките на одредени предмети.

Рамката за учење на OECD 2030

Рамката за учење на OECD (OECD, 2018a) формулира две централни прашања: какви знаења, вештини, ставови и вредности ќе им требаат на денешните студенти за да напредуваат и да го обликуваат својот свет? и како наставните системи можат ефективно да ги развијат овие знаења, вештини, ставови и вредности?

Во светлината на севкупната цел на благосостојбата, OECD ја постулира потребата „да се биде одговорен и овластен, ставајќи ја соработката над поделбата и одржливоста над краткорочната добивка“ (OECD, 2018a) за секое дете што влегува во училиште. Во Рамката за учење на OECD, овие вештини се претставени во систем за учење што ги става овие компетенции во центарот на неговиот концепт за животни вештини. Целта на Рамката за учење е стекнување на знаења, вештини, ставови и вредности кои се потребни за децата да ги прифатат предизвиците на сè понестабилниот, неизвесен, комплексен и двосмислен свет. Притоа, OECD опишува три „трансформативни компетенции“ кои ќе помогнат во обликувањето на иднината: создавање нова вредност, помирување на тензиите и дилемите и

преземање одговорност (OECD, 2018b). OECD, исто така, споменува три области на „главни основи“ со „фундаментални вештини, знаења, ставови и вредности, кои се предуслови за понатамошно учење. Тие обезбедуваат основа за развој на трансформативни компетенции.“ (OECD, 2018c) Трите области на главните основи вклучуваат: когнитивни основи (кои вклучуваат писменост и бројност, и врз кои може да се изгради дигитална писменост и писменост за податоци), здравствени основи (вклучувајќи физичко и ментално здравје и благосостојба) и социјални и емоционални основи (вклучувајќи ги моралот и етиката). Двете области (т.е. трансформативните компетенции и главните основи) вклучуваат елементи на животни вештини/трансверзални вештини, кои се збирки на компетенции и кои се независни од одредени предмети.



Дијаграм 2

Рамка за учење (OECD, 2018)

Животни вештини во швајцарската наставна програма

Животните вештини се дел од централниот елемент во швајцарската наставна програма за задолжително образование (позната како „LP21“). Швајцарската наставна програма е наставна програма ориентирана кон компетенции, при што животните вештини се позиционирани како неопходни трансверзални вештини во три главни области: лични компетенции, социјални компетенции и методски компетенции (EDK, 2016). Сите три области се дел од општото разбирање на наставата и учењето, чија цел е поврзаност и интеракција помеѓу специфичните предметни и трансверзалните компетенции.

2.2 Различните домени на животни вештини

Различни рамки користат различни домени со кои се класифицираат животните вештини. Пристапот ориентиран преку компетенции за категоризација на животни вештини обично се избира за обука на животни вештини во рамките на наставните програми и за градинка и за основно училиште. Во зависност од контекстот на земјата, примерот на различните домени и нивните надлежности може да изгледа вака:

Домен	Вештини
Когнитивни компетенции	→ вештини за решавање проблеми → вештини за креативно размислување → вештини за критичко размислување → метакогнитивни вештини
Социјални компетенции	→ комуникациски вештини → вештини за соработка → вештини за меѓучовечки односи → емпатија
Компетенции за самосвест	→ самоодговорност → вештини за одлучување → вештини за саморефлексија
Компетенции за регулирање на емоциите	→ справување со емоциите → справување со стресот → вештини за решавање конфликти

Табела 1 Домени на животни вештини

Гледајќи поблиску, станува очигледно дека сите домени и вештини споменати погоре може да се најдат во двете рамки, како и во швајцарската наставна програма (како пример).

2.3 Развивање на животни вештини – вреднување на веќе постоечките компетенции

Животните вештини на детето се развиваат со текот на времето и зависат од неговата развојна возраст, неговите капацитети, како и до кој степен тие се стимулирани од околината (семејство, врсничка група, класна атмосфера итн.). Развојната психологија нуди широк спектар на различни развојни теории кои ставаат посебен фокус на различни домени на животни вештини. Следната табела дава груб преглед на најистакнатите развојни теории.

Домен	Theory	Author
Когнитивен развој	→ Теорија на когнитивен развој	Жан Пијаже
Социјален развој	→ Теорија на приврзаност	Џон Боулби, Мери Ајнсворт
	→ Социјално-конструктивистичка теорија на учење	Алберт Бандура
Развој на самосвест	→ Теорија на социо-културен развој	Лев Виготски
	→ Психо-социјален развој	Ерик Ериксон
	→ Психо-сексуален развој	Зигмунд Фројд
Развој на систем што ги регулира емоциите	→ Емоционален развој	С.Е. Изард Кампос / Барет Л.А. Сруф

Табела 2 Домени на животни вештини и важни теории во развојната психологија

Иако различните теории укажуваат на пресвртници за развој на животни вештини кај децата, индивидуалните нивоа на развој во различни домени може многу да се разликуваат во училиница од 20 или 25 деца. Во сите случаи, наставникот треба да ги идентификува и оцени овие силни страни и вештини за секое дете. Како дел од визијата за програма за животни вештини насочена кон индивидуалните силни страни и области на развој, претходно постоечките компетенции на учениците и поврзувањето со овие компетенции во училиштето е суштински елемент на социјално-конструктивното разбирање на учењето (Бернер и сор. 2018).

Во региони со многу разновидна популација со ученици од различно етничко, културно и јазично потекло или со ученици кои се обесправени во социо-економска смисла, училишните наставни програми за животни вештини треба уште повеќе да се фокусираат на сопствените силни страни и како да се надоврзат на нив. Децата кои доаѓаат од малцинства или ранливи групи во едно општество често се обесправени, како резултат на нивното етничко потекло и разлики во однос на другите деца и поради ограничениот пристап и присуството на училиште (UNICEF, 2007a; UNICEF, 2007b; Сурду и сор., 2011 г.).

Сепак, тоа не значи дека овие деца почнуваат на училиште како табула раса без претходно стекнати компетенции и вештини (Вајдингер, 2016). Напротив, децата кои растат во социо-економски ранливи ситуации често мораат да придонесуваат за самиот опстанок на семејството, што значи дека тие влегуваат во училишниот систем со компетенции и вештини кои што ги стекнале во неформални образовни услови, во нивните семејства, во врсничките групи, на улиците итн.

Образовниот систем е тој што не успева да ги согледа, измери и вреднува овие веќе постоечки компетенции (ibid.). Училиштата честопати не нудат можности каде што овие веќе постоечки компетенции и вештини можат да се применат, тестираат, дополнително да се развијат и да се пренесат на начин да станат корисни и прифатени од институцијата и нејзините барања. Овие претходно постоечки компетенции често ги опфаќаат опишаните животни вештини, но исто така вклучуваат и чисто поврзани компетенции како што се пресметување, вербални комуникациски вештини (при продажба на работи), технички вештини (поправка, земјоделска работа, ракотворби), знаење за нивната околина за материјали работи (земјоделски работи, временска прогноза итн.). Во училиштата, децата со такви веќе постоечки или претходно стекнати компетенции, истите не можат да ги покажат и докажат бидејќи не се барани во училишните задачи, тестови или други форми на процедури за нивно оценување (ibid.).

Ова е, исто така, причината зошто децата Роми, Ашкали или Египќани (РАЕ) – кога се сместени во мешани групи со деца од мнозинското население – можат брзо да станат стигматизирани (ibid.). Нивниот воочен недостаток на когнитивни вештини станува јасен во контекст на училищата, вклучително и на нивните сограѓани. Затоа, училиштето не служи само за развивање на потребните когнитивни животни вештини како што се вештини за решавање проблеми, критичко размислување или одлучување, туку исто така станува важен мотор во промовирањето на емпатијата и емоционалната свест, како и во обуката на вештините за решавање конфликти. Училиштето станува место за вклучување и поддршка на сите, без оглед на нивното социо-економско потекло, академски достигнувања или културно наследство.

Како развојот на животните вештини влијае на учењето воопшто, а особено на академските достигнувања?

2.4 Како животните вештини придонесуваат кон учењето и академските достигнувања?

Очигледно е дека успешниот развој на различните животни вештини води не само до зголемени шанси за светли идни перспективи за младите луѓе, туку и до позитивно однесување во учењето, за време на нивниот престој на училиште. Децата со поразвиени животни вештини имаат поголема доверба во себе, можат полесно да се прилагодат на новите ситуации, подобро да соработуваат со другите и да гледаат на сопствените успеси и неуспеси на поконструктивен начин, ориентиран кон напредок. Неодамнешните студии во Северна Македонија и Косово, исто така, покажаа дека специфичните програми за животни вештини влијаат на начинот на кој децата гледаат на себе и на сопствените компетенции (Гела и соработници., 2022; МСЕС, 2022; Вајдингер, 2023). Полето подолу дава подетален опис на овие интервенции.

Основни информации: влијанието на програмите за животни вештини врз учениците и наставниците

Наставната програма за унапредување на животните вештини на учениците, беше спроведена во соработка со институциите за обука на наставници на Северна Македонија и Косово. Истражувачката студија го процени влијанието на промените во животните вештини на учениците и перцепциите на наставниците за животните вештини и ставови на нивните ученици.

Целта на проектот беше да придонесе за мирен соживот на различни етнички групи во Северна Македонија и Косово преку насочена промоција на интердисциплинарни компетенции. Наставната програма, која беше развиена со партнерите и имплементирана во училиштата, се состои од наставни материјали за личен развој за училишните одделенија 5–9, прирачник за наставници и обука за мултипликатори во образованието и понатамошното образование. Истражувањето за основните и крајните анкети се водеше од прашањето какво ќе биде влијанието на програмата и зголемувањето на компетенциите во животните вештини на учениците, како и промената на ставовите на ниво на наставници.

Основната и крајната студија за животни вештини во Косово и Северна Македонија се состоеше од квантитативно и квалитативно истражување на ниво на ученици и наставници. Вкупно 1.598 ученици од двете земји учествуваа во квантитативното истражување користејќи го Прашалникот за животни вештини за деца (LSQS). Од нив, 1.076 беа квалитативно набљудувани и оценети од нивните наставници преку Скалата за оценување на животни вештини (LSAS). Сите наставници учесници во студијата беа исто така квантитативно интервјуирани за нивните ставови, искуства и потреби (n=229).

Во Северна Македонија, исто така, беа спроведени интервјуа во фокус групи со 60 наставници. При самооценувањето на нивните компетенции, учениците кои учествуваа забележаа придобивки првенствено во комуникацијата со другите, решавањето сложени проблеми и самостојното работење. Тие се подобрија и во вештините за решавање конфликти. Овие резултати кореспондираат со продлабоченото квалитативно оценување на наставниците. Генерално, тие известуваат за подобрени животни вештини во интеракција со другите, решавање проблеми, иницијатива, решавање конфликти и самостојна работа. Според наставниците, кога се споредуваат половите, девојчињата имале поголема ангажираност од момчињата во решавањето проблеми и преземањето иницијатива.

Резултатите од Северна Македонија се конзистентни со оние на Косово. Меѓутоа, во самооценувањето на учениците, најзначајниот скок во нивоата на компетентност се забележува во развојот на вештините за решавање проблеми. Овие самопроценки, исто така, се совпаѓаат со квалитативните набљудувања направени од наставниците, кои го гледаат подобрувањето во интеракцијата и вештините за решавање проблеми на нивните ученици како најзначајна придобивка од програмата. Кај учениците има помала веројатност за да избегнуваат конфликти и да покажат храброст, со цел да преговараат за прифатливи решенија.

Пред сè, програмата придонесе за подобрување на комуникацијата помеѓу учениците. 95% од анкетираниите наставници пријавиле огромни придобивки од учењето кај нивните ученици, а 93% им ја препорачале програмата на своите колеги, за да се олесни вклучувањето и мирниот соживот на сите етнички групи во двете земји. При оценувањето на нивните животни вештини, наставниците кои учествуваа видео ефект врз нивната способност подобро да се справат со емоциите и да соработуваат со другите. Така, програмата придонесе и за нивните комуникациски вештини, иако наставниците во двете земји изјавија дека треба дополнително да ги подобрат своите вештини за управување со стрес и одлучување..

Проектот PEACOCK беше финансиран од Јавната лотарија на Кантонот Цирих. Партнерски институции беа Универзитетот во Приштина и Косовскиот образовен центар во Косово и Македонскиот центар за граѓанско образование во Северна Македонија. Последната конференција на проектот се одржа во ПХ Цирих во септември 2022 година.

Според Центарот за развој на деца на Универзитетот Харвард (2023), најважните вештини што им се потребни на децата за да успеат во животот се животните вештини кои опфаќаат неколку домени (како што е наведено претходно). Тие ги вклучуваат следните вештини:

>	планирање: умеење да се прават и реализираат јасни цели и планови;
>	фокус: способност да се концентрира на она што е важно во дадено време;
>	самоконтрола: контролирање како реагираме не само на нашите емоции, туку и во стресни ситуации;
>	свесност: не само да ги забележуваме луѓето и ситуациите околу нас, туку и да разбереме како да се вклопуваме во нив;
>	флексибилност: способност да се прилагодат на променливите ситуации (Центарот за развој на деца на Универзитетот Харвард, 2023 година).

Експертите од Харвард дефинираат: „иако тоа се вештини кои децата (и возрасните) можат и ги учат во текот на нивниот живот, постојат два временски периоди кои се особено важни: раното детство (од 3 до 5 години) и адолесценцијата/раната зрелост (од 13 до 26). За време на овие два периода на можности, учењето и користењето на овие вештини може да им помогне на децата да се подготват за успех“ (ibid.).

Истражувачите од Харвард се фокусираат на одредена област во доменот на животни вештини: извршни функции. Извршните функции се дефинирани како збир на вештини кои се потпираат на три типа на функции на мозокот: работна меморија, ментална флексибилност и самоконтрола (ibid.). Според истражувачите, извршните функции придонесуваат за различни димензии на школувањето и животните перспективи воопшто (ibid.).

Училишни достигнувања: вештините за извршна функција им помагаат на децата да запомнат и да ги следат инструкциите во повеќе чекори, да избегнуваат одвлекување на вниманието, да ги контролираат непромислените одговори, да се приспособуваат кога се менуваат правилата, да истраат во решавањето на проблемите и да управуваат со долгорочните задачи. За општеството, резултат од сето тоа е подобра образована популација, способна да одговори на предизвиците на 21 век.

Позитивни однесувања: извршните функции им помагаат на децата да развијат вештини за тимска работа, лидерство, одлучување, работа кон цели, критичко размислување, приспособливост и свесност за сопствените емоции, како и за оние на другите. За општеството, резултат од сето тоа е постабилни заедници, намалување на криминалот и поголема социјална кохезија.

Добро здравје: вештините на извршната функција им помагаат на луѓето да направат попозитивен избор за исхрана и вежбање; да се спротивстават на притисокот за преземање на ризици, да пробаат дрога или да имаат незаштитен секс; и да бидат посвесни за безбедноста на себе и на нивните деца. Да се има добра извршна функција ги поттикнува нашите биолошки системи и

вештини за справување, добро да реагираат на стрес. За општеството, резултат од сето тоа е поздраво население, попродуктивна работна сила и намалени трошоци за здравствена заштита.

Успешна работа: вештините на извршната функција го зголемуваат нашиот потенцијал за економски успех затоа што сме подобро организирани, поспособни да решаваме проблеми кои бараат планирање и подобро подготвени да се приспособиме на променливите околности. За општеството, резултат од сето тоа е поголем просперитет поради иновативна, компетентна и флексибилна работна сила.

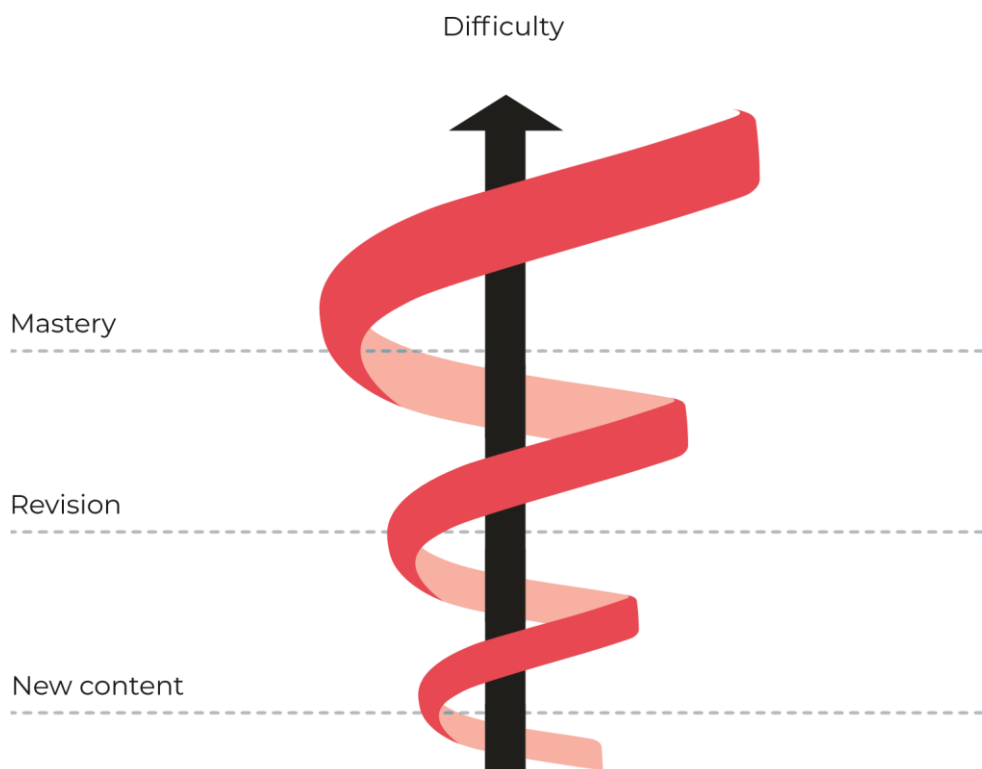
Центарот за развој на детето на Харвард, исто така, јасно ги идентификува клучните фактори за стекнување на овие извршни функции: критичните фактори за развивање силна основа за овие основни вештини се односите со децата, активностите во кои тие имаат можност да се вклучат и местата, во кој живеат, учат и играат (ibid.).

Како можат животните вештини да се имплементираат во условите за настава и учење? Како може да се интегрираат во наставната програма?

2.5 Имплементација во наставните програми за градинки и училишта

Образованието за животни вештини е вградено во сите училишни предмети и секогаш е поврзано со содржината за учење релевантна за поединецот на нивното сегашно ниво на развој (Вајдингер и соработници 2020): содржината и задачите во која било програма за животни вештини треба да бидат насочени кон соодветната возраст и одделение. Во текот на наставната програма за задолжително школување, учењето на животни вештини станува покомплексно, следејќи слични теми секоја година и фокусирајќи се на истите вештини во текот на целото школување на детето (ibid.).

Така, образованието за животни вештини се гради постепено од рана возраст па наваму, почнувајќи од влезот во училишниот систем во градинка или основно училиште и трае до крајот на задолжителното образование. Во текот на училишниот живот на учениците, вештините за личен развој се учат со помош на „спирална наставна програма“: тие се повторуваат секоја учебна година, но секој пат на покомплексно ниво. Спиралната наставна програма за личен развој и образование за животни вештини може да се опише како пристап кој претставува различни клучни концепти за учење со зголемени нивоа на сложеност во текот на прогресивните училишни години.



Дијаграм 3

Спиралната наставна програма според Ј. Брунер

https://www.kindpng.com/imgv/JwobJh_bruners-spiral-curriculum-diagram-hd-png-download/

Следејќи ја парадигмата на раниот едукатор и психолог Џером Брунер дека „секој предмет може ефективно да се изучува во некоја интелектуално искрена форма кај секое дете во која било фаза од развојот“ (Брунер, 1960), спиралната наставна програма е основниот педагошки принцип на животни вештини, настава и учење во градинките и училиштата. Информациите, темите и задачите им се воведуваат на децата на млада возраст и постојано се воведуваат, зајакнуваат и надградуваат. Не само што ова ќе развие познавање на различните животни вештини во адаптивниот метод на учење, туку и значењето на она што се учи, исто така, станува составен дел од програмата. Оваа спирална наставна програма вклучува идеи, принципи и вредности значајни за учениците додека созреваат и вредности од суштинско значење за поширокото општество. Преку спиралната наставна програма, програмата исто така го следи пристапот и образецот на доживотното учење (Вајдингер и соработници., 2020).

2.6 Примери на програми и материјали за настава и учење на животни вештини

Овде се претставени две специфични програми за обука за животни вештини кои се развиени заедно од некои од партнерите на PALS на различни јазици. Сите овие материјали се достапни за бесплатно преземање од <https://ipe-textbooks.phzh.ch>.

FACE – Семејството и децата во образованието	
Фокус на животни вештини:	сите вештини во рамките на → лични → емотивни → социјални и → когнитивни компетенции
Возрасна група:	4 – 12 (со посебен фокус на вклучување на родителите во процесите на учење на децата)
Материјали:	работни тетратки за ученици и прирачници за наставници
Достапно на следниве јазици:	→ албански → македонски → арапски → романски → англиски → српски → унгарски

Табела 3 Наставен материјал FACE – Семејството и децата во образованието

Програмата за животни вештини FACE се состои од брошури за деца кои започнуваат на возраст од градинка и одат до 12-годишна возраст. Брошурите се дизајнирани за да можат децата да работат со нив, но вклучуваат и кратки упатства за наставниците. Книгата им припаѓа и на детето и на наставникот - таа е работна книга за децата да ги подобрат своите силни страни и чувства за себе, и алатка за планирање и подготовка на наставниците. Наставниците можат да најдат седум поглавја кои се занимаваат со различни аспекти на самокомпетентност и животни вештини за деца на возраст меѓу 4 и 12 години. По една задача во секое поглавје е посветена на поканување на родителите во училиштето и соработка со децата. Секоја задача вклучува и игри што треба да се играат или да се завршат на училиште. Списокот и описот на сите игри може да се преземат посебно, во одредена брошура. На крајот на учебната година, секоја FACE брошура предвидува или забава со игри (FACE 1), изведба на децата (FACE 2) или изложба на целокупната продукција (FACE 3), која ќе биде организирана заедно со децата и родителите. Последното поглавје од секоја FACE брошура е можност за размислување за процесите на учење и обезбедува простор за повратни информации од родителите и наставниците. Задачите се разликуваат во нивните педагошки методи и вклучуваат учење засновано на задачи, кооперативно учење или други партиципативни методи. Наставникот тие методи може да ги приспособи и според потребите на групата.

Следното е пример од FACE 1, Тема 2 Мојот час

(Вајдингер и други, 2021)

Инструкции за наставници:

STEPS

1. The children sit in a circle. The teacher shows the picture of the kindergarten again. He asks the children again to look at the picture and find out what they like in particular.
2. The teacher tells the children what Anca and Catalin are playing today. Find the story on the next page.
3. He explains that the children will "make" their own kindergarten. The children can play what they like. They are allowed to move the tables and chairs. Blankets and pegs can be used to build something. The teacher always assigns two or maximum four children to one spot.



60'

The task:

You "build" your fantasy kindergarten by rearranging the tables and chairs. You play in the "new" kindergarten.

How you work:

With the whole class and in groups

Material:

- music
- old bed sheets, blankets, pegs etc.
- boxes

**• THE MUSICAL SNAKE**

All the children queue up to form a long "snake". As soon as the music starts, the snake starts moving. The child at the front of the snake makes movements such as hopping, crawling, tiptoeing etc. The other children all imitate the movements. When the music stops, the child in front goes to the rear of the snake and it is the next child's turn.

**• CAR WASH**

This game is played without talking, very quietly. The class lines up, shoulder to shoulder. The child at the end of the line is the "car" that needs to be cleaned. She moves down the line with the back to the line. The other children are the brushes. They massage, stroke, pat etc. the back of the child. Hitting, tickling or any violent movements are not allowed. When the other end is reached, the "car" is clean and it is the next child's turn.

Приказна што треба да се чита на глас (ibid.):

STORY:*Anca and Catalin
play at kindergarten*

Today, after the big break the children at Anca and Catalin's kindergarten can choose what they want to play. Anca is playing shop with her friends Elena, Jonela and Constantin. The shop counter is new. Some of the children at kindergarten made it out of old cardboard boxes. They are very proud of it because they made it all by themselves.

Elena is the shopkeeper and Anca is the client. She plays a mother who needs some baby food. Jonela is playing the baby daughter. She is crying all the time and Anca tries to calm her. This takes a lot of time and Constantin, who is playing another client in the shop, is getting impatient. He would like to pay and leave. They are all having great fun.

Catalin is building something with Daniela, Marian and Traian. They have not agreed yet on what they want to construct with the toy blocks. Daniela and Marian want to build a fortress and stage a battle with knights and horses. But Catalin and Traian would prefer to build a racing circuit for cars.

Друг пример од FACE 2, Тема 2 Моите чувства – Домашна задача (Вајдингер и сор., 2021)

2 – Home Task 5

My family is happy when ...



The task:

Make a table about what your family feels in different situations.

How you work:

At home or in a quiet place

Material:

- booklet
- pencils

Steps:

1. Look at the table. Ask different family members.
2. Record the answers on the answer sheet.
3. Thank the people for their answers.

Работен лист за деца:

My family is ... when ...

My is happy when...

My is sad when...

My is angry when...

Брошура за личен развој	
Фокус на животни вештини:	→ самосвест → емоционални и социјални компетенции → решавање проблеми → осигурување на квалитетот на животот → развивање идни перспективи → лична безбедност → здрав начин на живот
Возрасна група:	6 – 18
Материјали:	наставни прирачници за наставници
Достапно на следниве јазици:	→ албански → англиски → македонски → романски → српски

Табела 4 Наставни материјали за Личен развој

Како се организирани различните вештини?

Во оваа програма за личен развој, животните вештини се изучуваат во низа од пет модули кои ги сочинуваат клучните концепти. Тие се:

Модул 1	„Самоспознавање и запознавање на другите“ го нагласува самоспознанието и самопочитта, истражувањето и самоевалуацијата на личните ресурси, семејството како вредност, одговорностите, родовите улоги, стереотипите, волонтерството и наметливоста, неконфликтното и ненасилната комуникација итн.
Модул 2	„Обезбедување квалитет на живот“ го нагласува интегритетот, ефикасното управување со ресурсите, одговорноста за одржлив развој, ефективно самоуправување итн.
Модул 3	„Здравиот начин на живот“ ги води учениците за прашања поврзани со физичко и емоционално здравје, здрава исхрана, родови влијанија и спротивставување на пороците како дрога, алкохол и пушење итн.
Модул 4	„Дизајнирање лични кариери и развој на претприемачки начин на размислување“ се фокусира на разбирање на изгледите за кариера од перспектива на пазарот на трудот, планирање кариера и донесување одлуки за кариера, претприемништво како опција за кариера итн.

Модул 5	„Лична безбедност“ ги опремува учениците со ставови и однесувања неопходни за да се обезбеди сопствената безбедност и безбедноста на другите.
----------------	---

Табела 5

Пет модули во програмата за личен развој

Следејќи ја спиралната наставна програма, секој прирачник од оваа серија ја користи истата структура на модули и клучни концепти. Задачите се распоредени во текот на целата учебна година, со четири задачи што треба да се завршат по модул: накратко, секој прирачник се состои од вкупно 20 задачи. Темите и задачите за учениците честопати ќе се преклопуваат: задачата за здрав начин на живот може да допре и до обезбедување квалитет на живот и уметност на самоспознавање; Задачата за постарите деца фокусирана на можностите за кариера, исто така, ќе допре до самоспознавање и обезбедување квалитет на живот, итн. Значи, иако задачите се организирани во пет модули, тие не треба да се гледаат како целосно одвоени. Модуларниот пристап бара образовна интервенција која се карактеризира со интеграција на знаења, вештини и ставови специфични за развојот на компетенциите. Интегративниот пристап се применува во секој модул, капитализирајќи ги придобивките направени во други училишни предмети или социјалната и позната средина на ученикот. На овој начин, курсот за личен развој е фокусиран на развивање на компетенции со специфичен фокус на вредности, ставови и расположенија.

Различните модули и задачи во овој прирачник се изложени хронолошки и ве советуваме да се придржувате до овој редослед кога ги проучувате, бидејќи тој постепено ги гради различните животни вештини преку клучните концепти во внимателно дизајниран процес.

Методите на настава и учење што се користат во оваа програма вклучуваат методи на учење засновани на задачи и методи на кооперативно учење. И двете се втемелени во когнитивно-конструктивистички поглед на учењето каде што учениците го конструираат своето знаење преку самоангажман со дадена задача на индивидуално ниво, ги разменуваат своите сознанија во дијалог со партнер или мала група и потоа ги споделуваат своите резултати со класот. Овој принцип на „размисли – направи – споделувај“ може да се најде во голем број задачи, а самиот придонесува за развој на социјални и кооперативни вештини. Саморефлексијата за процесите на учење и размислувањето заедно со другите е важен дел од личниот развој и може да се најде во рамките на различните задачи.

Еве пример за задача за одделение 1, модул 1:

Самосвест и свесност за другите

Учебници IPE (Вајдингер (2021): Водич за личен развој за наставникот за 1 одделение. Online: <https://ipe-textbooks.phzh.ch/de/english/>

TASK 3

I AM ME YOU ARE YOU

Goal

The students understand that they are unique and that their friends are unique.



Time needed

45 minutes



Social settings

- Individual work
- Group work
- Plenary session



Preparation

Paints or inkpad; White sheets of paper



Module 1

Self-knowledge and knowledge of others

LESSON DESCRIPTION

1. Activating game "Be My Mirror": Two children stand facing each other. One child starts to make a move (e.g. claps her hands or stamps his feet). The other child has to be the mirror and does the same thing. Then the first child makes a different move. The "mirror" has to do the same. After a few turns, the teacher tells the children to switch roles. Now the other child is the mirror.
2. The teacher starts the introduction: "Anca and Catalin are very special children. They can do a lot of things. They like animals, they like school, they like playing with other children. But they also want to be unique. Do you know what unique means?" The class discusses what makes a person unique. The teacher explains why fingerprints are unique.
3. The children sit in groups of four and make handprints in the middle of a white page.
4. When the sheets have dried, the children go back to their desks and create a flower out of their handprint.
5. The children hang their flowers around the room. Everyone looks at them. Do they look the same? Are they different? The teacher guides the discussion.
6. Calming game "Back Writing": Two children play together. One of them sits in front of the other. The first child starts to draw something on the back of the other child (a heart, circle, triangle, etc.). The other child has to guess what she drew. Then they switch roles.

2.7 Активности за ученици и наставници

Покажете ги вашите животни вештини

Вратете се на листата на домени и компетенции на животни вештини. Во кои животни вештини сте најдобри? Каде би сакале да инвестирате во обука за себе? Ставете ги по редослед на рангирање (со 10 што е највисоко). Споредете ги вашите идеи со колега кој ве познава и кој вие го познавате. Слушајте ги нивните перцепции за вашите животни вештини и споделете ги вашите перцепции за силните страни на нивните животни вештини. Не заборавајте да бидете љубезни и почитувани. Дали вашата перцепција за себе и перцепцијата од вашиот колега се совпаѓаат? Каде се разликуваат едни од други?

Размислете за вашето учење

Од животните вештини што ги разгледавате, на кои веќе сте се фокусирале во предавањето? На кои би сакале да се фокусирате во иднина? Пополнете ја табелата со животни вештини и поврзаната активност или вашата идеја за тоа како би можеле да ги научите. Разменете ги вашите идеи со друга личност.

Фокус на животни вештини:	Активност во наставата / Нова идеја

Што е со децата што ги учите?

Размислете за децата на кој што моментално им предавате или за часот на кој сте предавале за време на вашата последна вежба. Каде би ги виделе силните страни на децата? Можете ли да се сетите на конкретни примери? Каде може да видите области на подобрување? Пополнете ја табелата и разговарајте за неа со партнерот.

Домен	Вештини	Силни страни	области на подобрување
Когнитивни компетенции	→ проблем- вештини за решавање → вештини за креативно размислување → вештини за критичко размислување → метакогнитивни вештини		
Социјални компетенции	→ комуникациски вештини → вештини за соработка → вештини за меѓучовечки односи → емпатија		
Компетенции за самосвесност	→ самоодговорност → вештини за одлучување → вештини за саморефлексија		
Компетенции за регулирање на емоциите	→ справување со емоциите → справување со стресот → вештини за решавање конфликти		

Табела 6 Силни страни на децата и конкретни примери

Откријте го потенцијалот на животните вештини во ситуации на игра.

На крајот од ова погледнете ги двете видеа од швајцарскиот проект „Play Plus“. Запишете ги сите животни вештини што може да се промовираат за време на бесплатното играње и кооперативната игра во прикажаните примери.

Видео 1:

Шума, Игралиште, Авантура

Видете Поглавје 2.8

Видео 2:

*Разиграно истражување
Околината*

Видете Поглавје 2.8

2.8 Видеа



Видео 1:

Авантура на шумско игралиште

Докажано е дека играњето надвор го зајакнува физичкото, менталното, емоционалното и интелектуалното здравје и им помага на децата да развијат неколку важни животни вештини, како што се љубопитност, креативност или критичко размислување.
<https://www.spielenplus.ch/english#Forest-Playground-Adventure>

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



Видео 2:

Истражување на околината преку игра

Додека играат, децата учат да изразуваат желби и да ги согледуваат потребите на другите: Што е добро за мене? Што им треба на другите? Без да го знаат тоа, децата учат вештини кои се важни кога се справуваат со животот.

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

Истражување околината преку игра

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



2.9 Референци

- EDK (2016): *Überfachliche Kompetenzen*. Online <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C3>. (Accessed: 07/09/2023)
- Gjela, Majlinda, Blerta Perolli-Shehu, Doris Kuhn, Wiltrud Weidinger Meister, Hana Zylfiu-Haziri (2022): *Personal and life skills development among adolescents through school-based program intervention and teacher education: The Case of Kosovo*. ECER Conference, Yerevan.
- Harvard University Center on the Developing Child (2023): *Executive Function: Skills for life and learning*. Online: <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-executive-function-skills-for-life-and-learning/> (Accessed: 13/09/2023)
- MCEC. 2022. *Assessment and survey of life skills and personal development in the framework of two international cooperation projects (FACE and PEACOCK) in North Macedonia*. PEACOCK Conference, Zurich.
- OECD (2018a): *The OECD Learning Compass 2030*. Online <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> (Accessed: 07/09/2023)
- OECD (2018b): *Transformative competencies for 2030*. Online https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf (Accessed: 07/09/2023)
- OECD (2018c): *Core foundations for 2030*. Online https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/core-foundations/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf (Accessed: 07/09/2023)
- Weidinger, W. et al. (2020): *A Teacher's Guide in Personal Development*. Grade 5. International Projects in Education. Zurich University of Teacher Education.
- Weidinger, W.; Holzwarth, P. & Marruncheddu S. (2021): *Workbook Face 1 Improve your self-esteem and play together*. Ages 4 to 6.
- Weidinger, W.; Holzwarth, P. & Marruncheddu S. (2021): *Workbook Face 2 Improve your self-esteem and celebrate together*. Ages 7 to 9.
- Weidinger, W. (2021). *Life Skills for Primary and Secondary School Children: Development of a Multilingual, Inclusive Education Program*. International Journal of Childhood Education, 2 (1), 12 – 22. <https://doi.org/10.33422/ijce.v2i1.37> (Accessed: 07/09/2023)
- Weidinger, W. (2023): PEACOCK – *Peace through cooperation, competencies, and knowledge*-Research project on life skills development of children and youth in North Macedonia and Kosovo. Final report at Zurich University of Teacher Education.
- World Health Organization (1994): *Life skills education for children and adolescents in schools*. Online: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> (Accessed: 20/09/2023)
- World Health Organization (2001): *Partners in Life Skills Education*.

ПОГЛАВЈЕ 3

Како е поврзана играта со животните вештини

Лена Дамовска
Светлана Лазик
Ивана Игњатов Поповиќ
Наташа Станојковска-Трајковска
Алма Тасевска
Јованка Улиќ

Вовед

Аспектите на учење во контекст на животни вештини обезбедуваат врска помеѓу социјалните, емоционалните, когнитивните и физичките вештини. Влијанието на сите нив е важно во секоја развојна фаза на децата. Современата педагогија ги следи потребите на децата за соодветна развојна пракса и за различни форми на игра за зголемување на различните вештини. Се чини дека третманот на различни вештини во градинка има влијание врз различните аспекти на учењето, но и врз различните аспекти на личноста на секое дете. Напорите на воспитувачите во градинка треба да обезбедат стимулативна средина и секогаш да го следат концептот на холистички педагошки пристап.

Главните прашања во ова поглавје наменети да ги инспирираат наставниците во градинка се:

→	Зошто социо-емоционалните вештини се важни за децата?
→	Како можеме да ги зголемиме когнитивните вештини за секое дете?
→	Како физичките вештини имаат корист за сеопфатниот развој на децата?

Содржината на ова поглавје е напишана на теоретска основа и е дизајнирана да обезбеди практични пристапи за нејзино спроведување во градинките и директна работа со децата. Таа, исто така, обезбедува поддршка за рамката на СЗО за животни вештини и рамката за учење на OECD во обработката на свеста за значењето на животните вештини. Презентираните аспекти на учење се тесно поврзани со три категории на компетенции, „трансформативните компетенции“ кои, кога ќе се погледнат заедно, се однесуваат на растечката потреба младите да бидат иновативни, одговорни и свесни:

→	Создавање нова вредност;
→	Помирување на тензиите и дилемите;
→	Преземање одговорност.

Клучна точка е како да се спојат животните вештини и аспектите на учењето во секојдневниот живот на децата. Клучната врска помеѓу

животните вештини и учењето на децата меѓу 4 и 8 години е секако играта.

Отворена игра и насочената игра (со посебен акцент на драмската игра) - сите овие видови на игра ги поттикнуваат децата да комуницираат ефективно. Дополнително, игрите ги поттикнуваат да размислуваат креативно и критички за да донесат одлуки кои водат кон решавање на одредени проблеми, а со тоа и до развивање на вештини за меѓучовечки односи. Кога зборуваме за игри со улоги или драмски игри, покрај сето горенаведено, се покажа дека тие се особено погодни за развој на моторни вештини и чувство за просторни односи, како и за развој на само- свесност и емпатија кај учесниците (тимскиот дух е важен бидејќи целта што е во корист на сите може да се постигне само кога сите играат заедно, без конкуренција). Дете кое е самосвесно и емпатично е дете кое има контрола над своите емоции и потенцијалниот стрес. На овој начин се поставуваат добри основи за идниот развој на демократски свесен поединец.

Видео 1:
Градиме
замок
Види
Поглавје 3.4

3.1 Социо-емоционални вештини

Зошто социјално-емоционалните вештини се важни за децата?

Децата од најмала возраст се општествено компетентни суштества, подготвени да одговорат на допирот, гласот и звукот или друга личност во нивна близина. Квалитетот на социо-емоционалните контакти во раното детство влијае на способноста за воспоставување квалитетна комуникација и социјална интеракција со другите луѓе во текот на животот. Стекнување квалитетни вештини и способности за развој и поттикнување на социо-емоционалното учење во раното детство значи да се има можност да се создаде позитивна слика за себе, да се развие просоцијално однесување и емпатија, да се зајакнат самовербата и социјалните вештини, но и да се поседуваат компетенции и способности за препознавање и именување на емоциите и чувствата кај себе и кај другите, разбирање и правење разлика меѓу нив.

Позитивен себе-концепт

Развојот и зајакнувањето на позитивната себеконцепција е важна цел на образованието. Концептот за себе или „слика за себе“ подразбира перцепција што детето ја создава за себе, за сопствените способности и лични карактеристики, за сопствената вредност и односите со другите. Се формира преку меѓусебни искуства и интеракција со другите, пред сè во средината во која детето живее, расте и се развива, односно родителите, а подоцна и врсниците, воспитувачите, наставниците итн. Развојот на самоконцептот е во голема мера условено од влијанието на сите други личности и предмети со кои детето ќе има можност да стапи во контакт во текот на својот живот.

Концептот за себе подразбира поседување на информации кои се однесуваат на нас лично, ситуации кои се случуваат во непосредната околина и се поврзани со нас, променлива перцепција за нас самите. Тоа зависи од возраста и е нестабилна, променлива категорија која

генерално се однесува на „физичкото јас“ – физичката претстава за нас самите (како нашето тело се движи и комуницира со други предмети) – и „психолошкото јас“ – или психолошкото претставување на нас (нашите емоции и однесувања).

→ Физичко јас - физичка претстава за себе, сопственото тело и како тоа се движи и комуницира со други предмети;

→ Психолошко јас - нашите емоции и однесувања.

Самосвеста за „физичкото јас“ започнува уште од рана возраст со истражувачки активности, пред сè, со откривање на сопственото тело, можностите што ги имаме и што можеме да направиме со рацете, нозете и прстите за да го откриеме просторот во кој се наоѓаме за да ги откриеме границите на нашето „физичко јас“. Во најраната возраст, во сензомоторната фаза на развој, децата го користат сопственото тело за да научат повеќе за „физичкото јас“. Како се перципираат децата и колку ќе се стимулираат да изградат позитивен став кон себе ќе зависи од личностите и просторот во кој детето ќе има можност да стои, да се движи и да комуницира со другите (во најширока смисла на зборот) на дневна основа. Разликувањето од другите е првата фаза од забележувањето на своето постоење како посебна индивидуа. Постепено, детето почнува да прави разлика помеѓу предметите и разликите меѓу луѓето околу него. Ова му овозможува на детето полесно да го забележи и доживее сопственото „јас“ како нешто реално, одвоено од сè друго околу него.

Јасно формираната слика за себе подразбира и свесност за сопствениот родов идентитет и постепено формирање на јасна слика за светот и прифаќање на вредности кои се однесуваат и на полот на детето. Во формирањето на овие вредности одлучувачка улога ќе има средината во која детето расте и се развива.

Развојот на емоциите кај децата се одвива постепено, а овие емоции секогаш оставаат длабок впечаток на односите со другите луѓе околу нив и на социо-културната средина во која детето се движи, расте и се развива. До двегодишна возраст од секое дете се очекува да препознае страв, лутина, задоволство, љубомора и приврзаност. Силата и длабочината на емоциите и како тие се изразуваат (позитивно или негативно) се различни. Децата ќе реагираат различно, од задоволство до рамнодушност на сосема иста појава или ситуација. Како и да се манифестираат, тие сè уште се однесуваат целосно искрено и отворено.

Исто како и возрасните, децата исто така се справуваат и ги изразуваат своите чувства и емоции на различни начини. Секое дете има свој начин на изразување на емоциите и личните искуства. Способноста да се разберат сопствените емоции претпоставува развој на основна емоционална култура, препознавање и справување со емоциите, нивно споделување со блиски луѓе и развивање

Видео 2:
Радост со
огледалото
Види Поглавје
3.4

чувство на одговорност за сопствените емоции и искуства, пред се развивање на позитивен став кон живот – постепено градење на автентичен критериум за оценување и соочување со емоциите на другите околу нас.

Конструктивниот пристап во разбирањето и прифаќањето на детските емоции, развивањето чувство за справување со нив и постепено развивање на самоконтрола и почитување на нивните емоции или начинот на нивно доживување е значајна претпоставка за правилен социо-емоционален развој на детето и неговата личност.

Покрај емоциите, однесувањето и вредностите на детето се значаен дел од психолошкото јас. Образованието во раното детство треба да поттикне создавање на нови демократски вредности кај децата. Нашето однесување обично покажува како ги доживуваме работите (како чувствуваме нешто) и како реагираме. Нашите ставови и мислења се, пред сè, вербален израз на нашите верувања. Детето се реализира себеси како личност преку стекнување знаење, усвојување ставови и усвојување вредности. Детето на рана возраст е вредносно неформирана личност, отворено за различни можности во образовниот процес.

Поставените програмски цели во сите домени на развој се всушност вредности кои се состојат од желба, труд и акција што треба да се реализира. Педагогијата во раното детство е насочена кон градење и менување на вредносни идеали, цели и модели кај децата. Децата уште од мали треба да имаат јасна слика за своите вредности и што сакаат да постигнат. Кои вредности ги усвојуваме во раното детство? Кој влијае на нас? Како да изградиме сопствени системи на вредности? Колку е прифатливо за средината во која живееме, растеме и развиваме? Дали ги прифаќаме и почитуваме вредностите на другите луѓе околу нас?

Одговорите на овие прашања не водат кон согледување на потребата од постојано зајакнување на знаењата, вештините и способностите на децата за почитување на другите деца и нивните вредности, односно зајакнување на нивните меѓукултурни компетенции. Децата кои имаат силно чувство за себе се подготвени да учат и да живеат со другите деца.

Способноста за комуникација во раното детство е почетна точка за дружење, играње и учење со „други“ деца.

Важни социјални вештини, покрај комуникацијата (вербална и невербална), се и способноста за споделување, соработка и учество во демократска средина, што ќе генерира создавање на нови демократски вредности за децата на рана возраст. Квалитетот на социјалната интеракција во училишната ќе ги подготви децата за активно учество во демократско општество.

Способноста да се биде одговорен за сопственото однесување и да се учествува во создавањето на заеднички вредности е карактеристика на секое демократско општество. Затоа подготвувањето на децата да бидат продуктивни граѓани во новото демократско општество е значајна задача на образованието во раното детство. Однесувањето на возрасните и нивните повратни информации во секојдневните активности со децата испраќаат јасна порака за прифатливи начини на однесување во образовна средина, односно промоција на нови модели на воспитувачи и наставници за децата кои ќе живеат и работат во втората половина на 21. век.

Самодовербата во раното детство е само еден аспект од „себе-концептот“. Тоа претставува афективна реакција, проценка на сопствената вредност како личност. Самопочитта обично се однесува на начинот на кој се оценуваме себеси како човечки суштества. Синоними за самопочит се самоперцепција, самоприфаќање, самопочит и свесност за сопствената вредност: самоконцептот е когнитивна структура, верување за „кој си ти“.

Понекогаш вербата во себе се однесува на еден аспект на концептот за себе (кога се цениме себеси). Тоа во голема мера е условено од социо-културната средина, од вредностите кои се негуваат во неа

и од личните карактеристики на децата и нивните компетенции, способности и вештини. Како што растат децата, концепцијата за себе постојано се надополнува со нови настани и активности, кои се развиваат во различни ситуации.

Со текот на времето, децата ја зајакнуваат својата самодоверба врз основа на лична проценка на сопствените достигнувања во секојдневните активности дома, во градинка или на училиште – така создаваат позитивна слика за себе. Моделите кои имаат моќ на влијание и понатаму се значајни за нив, но со текот на времето и развојот на идентитетот на децата се зајакнува самопочитта и позитивниот однос кон себе како личност – одвоена и различна од другите. Децата постепено ја преземаат одговорноста за своите постапки и однесувања и стануваат свесни за тоа како другите се однесуваат кон нив и начинот на кој тие се гледаат себеси.

Емпатија

Заедно со искусувањето на сопствените емоции, децата стануваат чувствителни и на чувствата на другите луѓе околу нив. Способноста да се детектираат различни емоции кај другите луѓе, да се прифати различна емоционална перспектива и да се сочувствува со „другите“ е карактеристика на емпатичното дете. Емпатијата се забележува уште од рана возраст и подразбира способност: да се разбере туѓото гледиште, да се биде чувствителен на туѓите емоции, да се биде отворен и подготвен да се слушне мислењето на другите луѓе и да се има зголемена толеранција за нештата. Емпатијата не значи изразување на сочувство, грижа или сожалување кон другиот поединец. Во раното детство тоа се препознава во емотивниот контакт што детето го ужива со најблиските луѓе, пред сè со мајката, а потоа со воспитувачот и со наставникот. Првите позитивни контакти со другите деца се основа за развивање емпатија и грижа за другите. Децата на возраст од три или четири години, во воспитно-образовниот амбиент во градинката, секогаш се најголема поддршка за себе. Квалитетот на воспоставената интеракција дете-дете истовремено им користи на сите деца во надминување на стресот или намалување на агресивноста. Во исто време, можноста за избор и донесување одлуки ја зајакнува нивната социо-емоционална чувствителност, односно разбирањето на сопственото однесување и различното верување за нештата.

Емпатијата во раното детство може да се толкува и како мотивација за просоцијално однесување. Возрасните треба да им овозможат на децата да учат од сопствените искуства и да се справат со последиците од сопствениот избор. Со зголемувањето на возраста, генерално се зголемуваат можностите за развивање емпатија и алтруистичко однесување во животот.

3.2 Когнитивни вештини

Многу студии во текот на многу децении покажаа дека когнитивните вештини - перцепција, внимание, меморија и логично размислување - ја одредуваат способноста за учење на поединецот; според канадската турска компанија Oxfordlearning.com, тие се вештините што ги „одвојуваат добрите ученици од оние што учат“. Во суштина, кога когнитивните вештини се силни, учењето е брзо и лесно. Спротивно на тоа, кога когнитивните вештини се слаби, учењето станува предизвик. Бидејќи когнитивните способности се клучни за читањето, пишувањето, математиката и учењето, тие обично може да бидат нарушени во развојот на вниманието, јазикот, читањето и математиката, како што се АДХД, дислексија, дискалкулија и дисграфија.

Основните когнитивни вештини се:

Перцепција:	Внимание:	Меморија:	Логично расудување::
→ Визуелна перцепција; → Аудитивна перцепција; → Фонолошка свест; → Брзина на обработка	→ Фокусирано внимание; → Одржливо внимание; → Поделено внимание.	→ Сензорна меморија; → Краткорочна меморија; → Работна меморија; → Долгорочна меморија; → Визуелна меморија; → Аудитивна меморија; → Секвенцијална меморија.	→ Дедуктивно расудување; → Индуктивно расудување.

Табела 1

Основни когнитивни вештини

Основните когнитивни вештини се дефинирани преку голем број истражувања и теории. Исто така, можно е да се поклопат теоријата и практиката, со главните аспекти прикажани во табелата подолу.

Теорија и истражување	Развоен пристап
Теорија на когнитивен развој Жан Пијаже	→ Сензоримоторна фаза (раѓање до 2 години) → Предоперативна фаза (2 до 7 години) → Конкретна оперативна фаза (7 до 11 години) → Формална оперативна фаза (12 години и повеќе)
Теорија на когнитивен развој Виготски	Влијанието што културата и јазикот го имаат врз когнитивниот развој на децата.
Ученици со посебни образовни потреби	→ Ученици со попреченост ученици со интелектуална попреченост, → ученици со аутизам, ученици со оштетен вид, → ученици со оштетен слух, ученици со моторни нарушувања и тешки хронични заболувања, → ученици со говорно-јазични проблеми.

	Ученици со потешкотии: → ученици со проблеми во однесувањето или емоционалните проблеми, → ученици со специфични потешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија, диспраксија).
	→ Студенти кои доаѓаат од социјално, културно и материјално лишена средина, → ученици без родителско старателство, жртви на семејно насилство, бегалци.
	→ Како посебна група се издвојуваат и талентираниите ученици.
Класификација според ризикот од исклучување од редовните училишта	→ Со посебни потреби/инвалидност (специфични предизвици во развојот); → „Различно“ (по религија, етничка припадност, возраст, пол, социјална класа итн.); → Надарена, натпросечна интелигенција; → Хронично болен; → Бездомници, образовно запоставени; → Со емоционални и проблеми во однесувањето; → Од маргинализирани семејства/заедници; → Кој не го зборува/разбира наставниот јазик.
Вид и степен на попреченост на лицата во ментален или физички развој	→ Лица со оштетен вид (со оштетен вид и слепи); → Лица со оштетен слух (наглуви и глуви); → Лица со пречки во гласот, говорот и јазикот; → Лица со попреченост во физичкиот развој; → Лица со попреченост во менталниот развој (благи, умерени, тешки и длабоки); → Лица со нарушување на спектарот на аутизам; → Лица со хронични заболувања; и → Лица со повеќе видови на попреченост – лица со комбинирани пречки во развојот.
Учениците со развојни попреченостите на училишна возраст може да се поделат во две големи групи	Влијанието што културата и јазикот го имаат врз когнитивниот развој на децата. Ученици со пречки во развојот со висока стапка на инциденца: → нарушувања на говорот и јазикот; → потешкотии во учењето; → емоционална нерамнотежа; → блага интелектуална попреченост.

	Ученици со попреченост со мала инциденца: → нарушувања на слухот; → ортопедски нарушувања; → нарушувања на видот, вклучително и слепило; → глувост – слепило; → други здравствени нарушувања; → регресија; → трауматски повреди на мозокот; → ааутистичен спектар; → умерена до тешка интелектуална попреченост; → комбинирани пречки.
--	--

Табела 2 Преглед на теоријата и истражувањето за когнитивни вештини (компаративен пристап)

Нарушувањата на артикулацијата покажуваат варијабилност во однос на степенот на интелектуална попреченост, односно, ако степенот на интелектуална попреченост е поголем, фреквенцијата на нарушувања на артикулацијата кај децата со интелектуална попреченост е исто така поголема. Конкретни примери и предлози за зајакнување на различни когнитивни вештини од гледна точка на инклузивно образование се дадени во Поглавје 7 од овој прирачник.

3.3 Физички вештини (крупни моторни вештини [координација], фина моторика)

Развојот на детето, особено до тригодишна возраст, целосно одговара на биолошките импулси кои се релевантни за одредена возраст, но и на интеракцијата што постои меѓу возрасните кои се грижат за детето. Примањето впечатоци од околината преку сетилата, нивната обработка и организација формираат сложена психолошка функција позната како перцепција, која ги обединува чувствата и искуството (Војводиќ, 2016). Перцепцијата е почетна точка на која се гради манипулацијата со предметите со цел да се запознаат звуците, движењата, мирисите, вкусовите, однесувањето на предметите и многу други карактеристики.

Во контекст на размислувањето што е предмет на ова поглавје, важно е да се направи разлика помеѓу растот и развојот. Растот се однесува на промена во количината и претставува физички забележлива промена во големината и изгледот на детето, додека развојот има квалитативна компонента за него и не е видлив, но може да се забележи во однесувањето, способностите и сложеноста на движењата на детето.

Бидејќи критичните периоди за појава на способност во голема мера се совпаѓаат со стимулацијата што доаѓа од околината, може да се каже дека растот и развојот се меѓусебно зависни. Ова кореспондира со заклучоците на развојните невролози дека мозокот е социјален орган кој се развива во текот на животот (Siegel & Payne-Bryston, 2014).

Развојот на бруто моторни вештини во првите две години од животот на детето значи дека во тој период детето се бори со бројни предизвици на раст и развој, паѓа, станува, ползи, стои на нозе и

продолжува неуморно и со радост (Тајниот живот на бебињата, 2014 година). Важна пресвртница во животот и постоењето на детето е совладување на исправено држење и одење.

Пред да научи да оди, целиот живот на детето се одвива во неговата физичка способност. „Управувањето со одење овозможува откривање на објективниот простор и односите што владеат во него. Детето почнува да се перцепира себеси, односно своето тело како „објект меѓу другите предмети“, што доведува до натамошно ослободување на мисловните процеси и до натамошна децентрализација на размислувањето“ (Ишпановиќ-Радојковиќ, 1986, стр. 75).

Иако се појавува како едно и исто, развојот е повеќеслоен и сложен процес. Го опфаќа физичкиот, моторниот, сензомоторниот (психичкиот) и (социо-)емоционалниот развој (Чутуриќ, 1993).

Секој од нив ги изразува своите специфичности, така што во објаснувањето на целокупниот развој на детето, неопходно е да се прикажат поединечни аспекти, карактеристики, проценки и отстапувања.

Наслов		
Аспект	Карактеристики и проценка	Отстапувања
Физички развој	Се рефлектира во степенот на развој на телото и организмот. Предмет на опсези погодни за деца на одредена возраст. Показува отстапувања во позитивна и негативна насока. Проценка на физичкиот развој: → Физичкиот развој одговара на возраста на детето; → Новороденчињата, доенчињата и децата вршат дејствија врз основа на кои се проценува физичката зрелост; → Надворешни знаци кои укажуваат дека детето е здраво.	→ Намален или зголемен физички развој со тенденција кон напреден или забавен развој; → Доцнење во движењата кои се вообичаени за дете на одредена возраст; → Надворешни знаци кои укажуваат дека детето не се чувствува добро.

Моторен развој	Се рефлектира во мобилноста на телото. Поврзани со груби моторни вештини (одење, трчање, седење, вртење, фаќање, фрлање итн.) Тесно поврзано со психолошкиот развој на детето, особено во првите две години. Предмет на опсези погодни за деца на одредена возраст. Показува отстапувања во насока на растење и опаѓање. За да дојде до движењето што го врши детето, прво мора да се појават сензомоторни нервни дразби на кои се реагира со дејство на централниот нервен систем кој ги прима дразбите. Проценка на моторниот развој: → Цврсто држење на главата без кимање (по третиот месец); → Симетрични движења на рацете и нозете, живост на движењата во периоди на будност; → Самостојно седење (по седмиот месец); → Одење без поддршка (по 15 месеци).	→ Бавно држење на главата; → Асиметрија во движењата и/или недостаток на живост; → Бавност во развојот на седењето; → Неможност за одење или тешкотии при одење.
---------------------------	--	---

Сензомоторен (ментален) развој	Го претставува целиот интелектуален и когнитивен развој што се случува во првите три години од животот. Тесно поврзана со физичкиот и моторниот развој и укажува на тесна врска помеѓу сетилата и движењето, особено видот и раката (сензомоторен развој). Поради изобилството на информации кои детето од најрана возраст ги добива преку видот, како и поради важноста што сетилото за вид го има врз севкупниот развој на детето, се смета дека ја врши функцијата на сетилна интелигенција. Проценка на сензомоторниот развој: → По раѓањето, детето реагира на светлина и промени во осветлувањето. Детето се насмевнува кога светлината на светилките го зголемува; → Накратко следи стоечки и подвижни предмети (во првиот месец од животот); → Визуелната перцепција влијае на вештината на ракување со предмети, па често се нарекува визуелно-моторна перцепција; → Учење преку случајни активности и потоа нивно вежбање (ментален развој); → Постоене на ментална слика за субјектот (ментален развој); → Генерализирање на дејствувањето и развој на учењето преку увид (психички развој).	→ Недоволен развој на очите (слаб вид или слепило); → Бавен моторен развој, т.е. ракување; → Побавен психолошки развој и дејствување со цел совладување на средината каде што се наоѓа; → Подолго присуство на рефлекс (рефлекс на фаќање, рефлекс на гушкање, рефлекс Бабински).
---------------------------------------	---	--

Социо-емоционален развој	Се јавува исклучиво поради човечката потреба за комуникација и размена. Рефлектирано преку говор и дружељубивост бидејќи детето ги посочува своите потреби преку способноста за комуникација и ја сфаќа потребата за дружељубивост. Богатството на говорот е тесно поврзано со интелигенцијата и развојот на слухот. Друштвеноста е тесно поврзана со развојот на емоциите кои се појавуваат во односот со околината, но и со сетилниот развој. Проценка на социо-емоционалниот развој: → Визуелните и звучните дразби се комбинираат во еден стимул на кој детето реагира со вртење на главата кон изворот; → Употреба на говор за да се комуницира во согласност со возраста; → Изразување на емоции во согласност со ситуацијата и врз основа на сетилна приемчивост.	→ Недоволен развој на слухот (наглувост или глувост); → Отсуство на појава на реченици по 3-годишна возраст; → Нарушувања во изговорот (кои треба веднаш да се проверат, со цел да се најде причината); → Дете од спектарот на аутизам (контекст на дружељубивост); → Средината која недоволно го поттикнува емоционалниот и сетилно-перцептивниот развој.
--------------------------	---	--

Табела 3

Севкупен развој на детето

3.3.1 Моторен развој

Рефлексното созревање и воспоставувањето на реакции на рамнотежа „му овозможуваат на детето да совлада посложени моторни активности и вештини, со значително зголемување на рамнотежата и координацијата за време на нивното изведување“ (Николиќ, 2012). Моторниот развој е главно спонтан. Сепак, опкружувањето има значајно влијание врз поттикнувањето на нејзината практика и обука со цел поуспешно, целосно и независно извршување.

Видео 3:
Фудбал
Види Поглавје 3.4

3.3.2 Придобивките од драмската уметност врз моторниот и социјалниот развој на детето

Со користење на драмата во учењето на децата, вклучувајќи ги во процесот на создавање игра или само користење на таа форма како игра – покрај тоа што им овозможуваме на децата да стекнат самоспознавање преку запознавање на светот околу нив и нивната позиција во него – им овозможуваме да ја прифатат одговорноста за своите постапки.

Првата форма на комуникација на децата со околината е самата игра. Преку играта, детето ги покажува сите свои способности. Додека играат, тие истражуваат, откриваат и го запознаваат светот околу себе, комуницираат и решаваат можни проблеми. Затоа, играта има „специфична улога во човечката онтогенеза“ (Дуран, 2003, стр. 23).

И ако и дадеме на играта посериозна форма, таа станува драматична игра што можеме да ја сметаме за одраз:

“целокупниот човечки репертоар за пренесување пораки: зборови, гестови, изрази на лицето, држење на телото, брзо, тешко и лесно дишење, стилизирани движења, пропишана тишина итн [...] можеме да кажеме дека овде се среќаваме со комбинација на вербални и невербални симболични дејствија”

(Дуран, 2003, р. 127).

Прашањето е - на кои аспекти од развојот на децата влијае добро осмислениот процес на создавање игра? Одговорот може да се најде во сите глаголи што ги користиме за да го опишаме создавањето на игра: измисли, дизајнира, направи, црта, исецка, лепи, приближи, оддалечи, осветли, подигнува, спушта, премести, споредува, брои, опкружува, изговараат, пеат, слушаат, покажуваат, се потпираат, помагаат, чекаат, поддржуваат итн. Со користење и демонстрирање на сите горенаведени дејства (и многу други), децата ги активираат и нивните ментални и нивните физички функции. Така, драмската игра се јавува како сложена, мултифункционална активност. Преку ова се вклучени моторните, сензорните, афективните, социјалните, когнитивните и конативните способности на детето.

Куклена претстава

Со помош на кукла, детето може полесно да стекне знаење, да ги изразува и доживува своите стравови и дилеми и да го запознае светот околу себе. Користејќи кукла при комуникација со околината, детето се чувствува побезбедно, бидејќи куклата изгледа како да има функција на еден вид штит. Со куклата детето се движи, а со постепено совладување на движењата детето добива самодоверба и станува посамостојно. Во својата книга Верба во кукла (2014), Еди Мајарон – кој е куклар и професор на Педагошкиот факултет во Љубљана – нагласува дека игрите со движење (на пр. игри со топка или игри со вода) често предизвикуваат натпреварувачки дух кај врсниците, што може да предизвика стрес и сомнеж во себе поради евентуален неуспех. Од друга страна, анимирањето на сценска кукла ја поттикнува креативноста и тимскиот дух кај децата, бидејќи сите имаат иста цел – да изведат претстава..

Наједноставната форма на игра во градинка се изведува со наједноставните кукли – кукли со прсти. Прстот станува лик ако само нацртате лице на него, ставите топче за пинг-понг или сошите посебен костим.



Сликата прикажува куклена игра (Висока школа за стручни студии за образование на воспитувачи, Нови Сад) Следни меѓу лесните за правење и едноставни за анимирање се **куклените театри на маса**. Тие може да бидат направени од колажи или картон на кои е закачено стапче (кој ќе се користи за негово анимирање) а самата сцена може да биде обична маса, гајба што се користи за поставување на сценографијата или која било рамна површина. Следниот чекор нагоре се куклите влечени преку рака (кукли од чорапи/„гињоли“) и кукли направени со обликување на предмет (и често пластично шише кое му дава на телото на куклата цилиндрична форма). Куклите со куки може да станат сложени за анимирање ако на нив се додадат раце. За добро да ги анимира овие кукли, детето мора да има добра синхронизација на движењата, што ги прави посоодветни за постарата група или за деца од предучилишна возраст. Неколку вештини ќе им помогнат на децата подоцна во слободното играње, кога на пример ќе се вклучат во имагинативна игра со дрвена фарма и мали фигури.





Сликите покажуваат имажинативна игра
(Бурки, 2022)

Театарот на сенки е посебна форма на кукларство токму поради убавината на сценскиот израз. Кога ги прават рамните кукли (кукли во сенка), но и кога ги анимираат (особено ако некој дел од фигурата е направен да биде подвижен), децата развиваат фина моторика на раката, а исто така и моторни вештини до целата рака и до рамото. Во претставите на театарот на сенки, аниматорите се кријат зад бел екран. Токму ова е причината зошто овој медиум (како и сите форми на куклени претстави каде што аниматорите се скриени со екран) е особено погоден за деца кои имаат проблем со јавниот настап, се срамежливи или имаат потешкотии во говорот. Самиот факт што учествуваат во претставата, но не се изложени на погледот на гледачите, им овозможува да се ослободат.

Видео 4:
Театар на сенки
Види поглавје
3.4





Сликите покажуваат театар на сенки (Висока школа за стручни студии за образование на воспитувачи, Нови Сад)

Класична игра

Терминот класична игра (често се нарекува едноставно како „училишна претстава“) се користи во овој случај за да се истакне претстава во која на сцената се појавуваат деца актери (тие ги играат улогите „во живо“ - терминот на Е. Мајарон) во споредба со оние во која куклата е во преден план. Факт што добро го забележува Мајарон е дека со оваа форма на сценско изразување егото на поединецот (актерот) е во преден план. Ова е причината зошто тој верува дека класичната игра ги фаворизира децата на кои им треба лидерство во групата, додека другите - поповлечените деца - се потиснати. Меѓутоа, во пракса, се покажа дека класичните претстави се општиот формат што се користи за „завршни“ изведби, односно кога децата ја напуштаат градинката и се подготвуваат за училиште. Во такви моменти, на секое дете од групата му е драго што има барем некаква улога во играта. Овие класични претстави, поради својата структура, даваат широк спектар на идејни решенија кои го активираат сиот потенцијал кај децата.

Гледано од перспектива на психофизичкиот развој на детето, класичната игра е идеална за: разбирање на просторните односи меѓу учесниците; развој на движењето (особено ако е вклучена и танцова кореографија), каде особено е развиено чувството за поимите лево – десно, напред – назад, дијагонала; гестикација и мимикрија кои, за разлика од куклена претстава, во оваа форма доаѓаат до целосен израз.

Игра со мимики

Од гледна точка на комуникација, она што овде го подразбираме под пантомима е форма на невербална комуникација и се вбројува како форма на кинезика. Ако гледаме од уметнички аспект, тоа е стилизирана и драматизирана невербална комуникација која најчесто се поврзува со балетот. Неговата важност во примената во градинка е што ја поттикнува свесноста на децата за телото. Може да се користи во форма на обична дневна игра – на пр. играта со огледало (кога ги имитираме

движењата на личноста спроти нас) или кога користиме пантомима за да се обидеме да евоцираме движења на одредени животни, да објасниме некои професии, имиња на книги или филмови, да укажеме на емоции или ментални состојби. За да може публиката да се фокусира само на претставата, актерите (децата) обично се облечени во црни трико, така што нивната индивидуалност е целосно подредена на изразувањето преку гест и мимика.

Предностите на пантомимата се видливи кај децата кои тешко се изразуваат вербално, а преку пантомимата наоѓаат поинаков начин да се изразат. Општите цели за употреба на пантомимата во градинка може да бидат – како и во секоја друга форма на драматична креативност – развивање имагинација, запознавање со сопствените можности (што може телото да направи), поттикнување на креативноста на децата и поттикнување на перцепцијата на деталите (промени во туѓите движења, но и нивната сопствена емоција [израз на лицето]). Сепак, можеби најважната ставка што децата ја учат индиректно преку пантомимата е како им е на оние кои имаат потешкотии во говорот предизвикани од нарушувања на слухот или разни неправилности на говорниот апарат. Пантомимата е еден од начините да се прифатат разликите и да се развие толеранција кон другите начини на комуникација, не само вербална.

Имагинативна игра и игра со улоги:

Преку имагинативна игра, децата користат предмети или играчки и се преправаат дека се нешто друго (на пример, картонска кутија може да претставува автомобил или дрвен стап може да биде телефон).

Во играта на улоги, социјална игра или социодрамска игра, децата се преправаат дека се други луѓе или имаат други улоги отколку во реалниот живот. Тие се во интеракција со други деца во различни социјални контексти и демонстрираат други форми на однесување.

Со можноста за развивање на овие видови игра, децата можат да стекнат компетенции како што се имитација и имагинација. Со интеракција со другите, тие можат да ја подобрат емпатијата, комуникацијата и соработката.

Видео 5:
Циркуска игра
Проект
 Види поглавје 3.4



Видеото за „проект за игра во циркус“ покажува практичен пример како да се охрабрат децата во игра со имагинација и улоги www.spielenplus.ch/english

Форма	Целна група/години	Потребни материјали	Ефект / резултат	Предности/предизвици
Кукли на прсти	2 – 4 години Исто така погоден	→ Боички → топче за пинг-понг → материјали за шиене (да се направи „костим“)	Намалување на агесијата Фини моторни вештини Креативност Решавање проблеми	Лесно се прави и анимира
Марионетски театар на маса	за постари деца	→ Картонски ролни → материјали за колаж → гајба → табела → дрвен стап	Фини моторни вештини Чувство за простор и меѓусебни односи во него Креативност Демократија	Лесно се прави и анимира

Чорап кукла	Од 6 години па нагоре	→ Чорапи, материјали за шиење (костим за кукла)	Целата рака е ангажирана до рамо Креативност Чувство за простор и меѓусебни односи во него	Потребен е дополнителен физички ангажман Потреба за посебна креативност
Театар на сенки	Од 6 години па нагоре	→ Пастелна хартија → потенок картон → рефлектор → стап за кукла → бело платно на рамка	Фини моторни вештини Чувство за простор и меѓусебни односи во него Креативност Демократско чувство за движење во затворен простор	Бара дополнителни физички ангажман Потреба за посебна креативност Погоден за деца кои имаат проблем со јавниот настап, се срамежливи или имаат потешкотии во говорот
Класична игра	Од 4 години па нагоре	→ Костими → сценографија	Разбирање на просторните односи меѓу учесниците Развој на движење Гестикулацијата и мимиката доаѓаат до целосен израз во оваа форма Креативност Демократија	Бара дополнителни физички ангажман Потреба за посебна креативност

Пантомима	Од 5 години па нагоре	→ Специјален костим или само црни трико	Ја поттикнува свесноста на децата за телото, изразувањето преку гест и мимика, развивање имагинација, запознавање со сопственото можности, изразување на емоции, прифаќање разлики и развивање толеранција кон други начини на комуникација, не само вербална	Потребен е дополнителен физички ангажман Потреба од посебна креативност Добро е за деца кои имаат потешкотии да се изразат вербално. Детето може да разбере како е им на оние кои имаат потешкотии во говорот
Имагинативна игра	Од 3.5 години па нагоре	→ Неструктуриран материјал → Специјален костим	Ја поттикнува имагинацијата Креативност Емпатијата за другите улоги, луѓето (исто така групи), комуникација	Во рамките на слободната игра или водена игра, наставниците можат да им помогнат на децата да ги развијат своите вештини за игра и интеракција во овие видови игра
Игра со улоги	Од 4.5 години па нагоре			

Табела 4

Различни форми на игра

Како што истакнува Ида Хамре во нејзината книга Естетички и социјални аспекти на театарската анимација (2010), „контактот со уметничките процеси му овозможува на поединецот да научи како да замисли нешто и да се осмели да експериментира и да користи имагинација“ (Хамре, 2010). Затоа, кога зборуваме за примената на драмската уметност во градинка и нејзиното влијание врз развојот на децата, најважно е да се истакне нејзиниот позитивен ефект врз духовниот и физичкиот развој на поединецот. И класичните и куклените претстави, како и пантомимата (кои се користат самостојно или интегрирани во класична изведба), поттикнуваат развој на естетски чувства, емоции, емпатија и критичко расудување, како и груба и фина моторика. Работењето на претставата го поттикнува тимскиот дух во групата, но и самодовербата на поединецот (детето).

3.3.3 Улогата на уметноста и музиката во моторниот и емоционалниот развој на детето

За да се олесни рамномерниот интелектуален, емоционален, физички и психолошки развој на децата, како и на општеството во целина, неопходно е да се воведат сите уметнички области во образовниот процес. Со помош на уметничката креативност не само што се зајакнува когнитивниот развој, туку се стекнуваат и вештини кои се важни за животот. Денес, сите форми на уметност, во повеќето култури, стануваат составен дел од животот и образованието (UNESCO, 2012).

Детето, неоптоварено со различни информации и научено знаење, го перцепира светот потопен во широк спектар на нијанси на форми, бои, мириси, вкусови, тактилни и сите други сетилни дразби. Токму поради овие причини, детето секојдневно го доживува светот многу посеопфатно, посеопфатно и побогато од возрасен, до ниво каде што можеме да кажеме дека децата „всушност не живеат во истиот свет како нас“. Ова богатство на искуство детето го толкува и изразува преку различни форми на изразување и преку различни медиуми (Слуњски, 2008).

Уметничкото, музичкото и драмското изразување е потреба на детето и основен начин на комуникација со светот околу него. Децата спонтано земаат прибор и цртаат, пеат без разлика дали песната има стих или не, дали е наменета за слушателот или не, танцуваат по шаблон што само ним им е познат, глумат претстава која само ним им е позната, итн. Ваквото изразување, без интервенција на наставникот, е карактеристика на отворената игра. Децата уживаат во самиот процес, неоптоварени со крајниот производ на играта и ни даваат можност на нас возрасните да го запознаеме светот онака како што детето го гледа. Таквата игра содржи најоригинални примери на уметничко и драмско изразување, креативно пеење, резултира со танцови импровизации, каде што движењата претставуваат слика (тек на реката), идеја (летање) или чувства.

Детската игра со ликовни материјали е развојна алатка и неопходност, условена од развојот на целокупната личност на детето и директно влијае на менталниот, психо-моторниот и социо-емоционалниот развој, развојот на перцепцијата и чувството за убавина (Филиповиќ и Каменов, 2009).

Стектите искуства кои се манифестираат преку ментално и физичко дејствување во уметноста воопшто, а со тоа и во музиката, ги зајакнуваат емоционалните реакции на поединецот. Музиката овозможува, но и предизвикува емоционални реакции кои влијаат на промените во однесувањето (Матовиќ и др., според Тримблер и Хесдорфер). Емоциите се силна мотивација за влез на децата во светот на уметноста, во светот на музиката и уметноста, како и преку драмата како конкретна форма на уметничко изразување (Матовиќ, Улиќ и Галиќ, 2022).

Врз основа на досегашните истражувања во работата со музика и движење (моторни вештини и координација) во рамките на предучилишната образовна програма во Србија, кои покажаа дека музиката е потврдена како стимулирачка активност во афирмација на посложени движења, координација и рамнотежа (Лазик, Матовиќ & Јанковиќ, 2022, стр. 56), беше спроведена нова студија со наслов „Ефектите на музиката и визуелните уметности врз развојот на децата од предучилишна возраст“.



Сликата покажува „работа со музика“ (Висока школа за стручни студии за образование на воспитувачи, Нови Сад)

Целта на истражувањето беше да се утврди оценката за употребата на музиката и визуелните уметности во функција на финиот моторен развој и координација на движењата кај децата од предучилишна возраст, како и да се утврди застапеноста на минималните невролошки дисфункции во споменатите области (од методот Touwen) спроведено во текот на мај 2022 година. Истражувањето опфати деца од градинката Веверица на предучилишната установа Радосно детинство. Во примерокот беа вклучени 43 деца, од кои 21 беа од помладата возрасна група и 22 беа од повозрасната група.

Во истражувањето спроведено по двонеделна работилница со деца од помлади и постари возрасни групи, добиените резултати покажаа дека учеството во музиката и визуелните уметности има двојно стимулирачки ефект: во насока на континуиран интерес за уметноста и во насока на непречен развој на фини моторни вештини и координација на движењата кај децата од предучилишна возраст.

Резултатот од целиот истражувачки дел на проектот се рефлектира во интегрираниот пристап на две уметнички полиња и нивното позитивно влијание врз психомоторниот развој на децата од предучилишна возраст, особено во областите на фини моторни вештини и координација и рамнотежа. Поради сето наведено, се истакнува важноста од раното тестирање на децата за постоење на минимални невролошки дисфункции, како и навремено и соодветно стимулирање на развојот на децата од предучилишна возраст.

3.4 Виеа



Видео 1:

Градиде замок

Отворена игра, продолжена игра и конструктивна игра

Градење од пластични блокови, приклучување на претставата преку различни улоги, збогатување на претставата со вклучување на уште едно дете, кое ги носи блоковите, заедничка градба, партнерска работа, надградба, договор за процесот на градење, прашање за мислење, користење на бонтон изрази „Благодарам“ комплименти еден со друг „Добри сте“. Се гледа партнерска работа, соработка, договор за процесот на конструкција.

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



Видео 2:

Радост со огледалото

Развојот на емоциите кај децата се одвива постепено... Емоциите секогаш оставаат длабока трага на односите со другите луѓе околу нив, на социо-културната средина во која детето се движи, расте и се развива. На двегодишна возраст од секое дете се очекува да препознае страв, гнев, задоволство, љубомора, приврзаност. Силата и длабочината на емоциите, начинот на нивното изразување (позитивен или негативен) е различен. Децата различно реагираат на исти работи, од задоволство до рамнодушност кон истиот феномен или ситуација. Притоа тоа го манифестираат, многу искрено и отворено. Исто како и возрасните, децата се справуваат и ги изразуваат своите чувства и емоции на различни начини.

<https://youtu.be/p9ziveAV7bQ>



Видео 3:

Фудбал

Отворена игра и игра со правила

Децата што си играат слободно на отворен простор (двор во градинка) ја рефлектираат нивната спонтаност во организирана игра. Се грижат еден за друг и се почитуваат додека играат - вклучување во претставата, секој е соиграч (коиграч). И покрај ограниченото движење на момчето со хендикеп, децата сосема слободно организираат и градат игра. Разговорот е на два јазика (српски и руски). Во оваа претстава е видлив висок степен на толеранција и вклученост на сите деца

https://youtu.be/5xZ3nAeiO_M



**Видео 4:*****Театар на сенки*****Драмска претстава**

Претставата на театарот на сенки е забавна претстава која децата лесно можат да ја создадат и да ја изведат за своите пријатели. Во овој случај е изведена познатата приказна „Дедо и репата“ каде што се прикажува како дедото не може сам да го бере зеленчукот, па ја вика бабата, па таа им вика на внуците, а има актери кои помагаат. Но успехот се постигнува само штом ќе се вклучи глумчето – најмалото суштество. Убавината на оваа приказна е што им укажуваме на децата колку е важен секој, без разлика колку е мал.

<https://youtu.be/UIPpBIW5gbM>

**Видео 5:*****Проект за играње циркус***

Играта со улоги вклучува деца кои преземаат различни улоги и глумат сценарија. На пример, преправајќи се дека сте родител или суперхерој. Децата учат да разбираат различни перспективи и развиваат емпатија кон другите. Тие исто така развиваат социјални вештини како што се комуникација, соработка и решавање проблеми.

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

***Проект за играње циркус***

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

3.5 Референци

Art. 4, Official Gazette of the Republic of Macedonia No. 172/2016 <https://www.refworld.org/pd/5b3f3e5c4.pdf> (Accessed: 20/09/2023)

Bond, Edward (2000). *Selections from the Notebooks of Edward Bond*. Vol. One 1950 – 1980, Ed. Ian Stuart, London: Methuen.

Bureau for the Development of Education, Republic of Macedonia (2015) Čuturić, N. (1993). *Prve tri godine života*. Zagreb: Školska knjiga.

Duran, Mirjana. (2003). *Dijete i igra* (3. izd.). Jastrebarsko: Naklada Slap.

Filipović, S. Kamenov, E. (2009). *Mudrost čula, III deo, Dečje likovno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon

Hamre, Ida. (2010). „Estetski i socijalni aspekti pozorišne animacije“. U: *Pozorište za decu – umetnički fenomen (zbornik radova)*, urednici Henrik Jurkovski i Miroslav Radonjić. 2010. Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine; Subotica: Međunarodni festival pozorišta za decu: Otvoreni univerzitet: 23–36.

Ignjatov Popović, Ivana. (2010). „Mogućnosti pozorišta senki u procesu edukacije (Pozorište senki kao preteča crtanog filma)“. U: *Má (mať) divadlo zmysel?* Zborník referátov zo VII. medzinárodnej Banskobystricej teatrologickej konferencie v cykle DNES A TU, ktorú pripravila Fakulta dramatických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici, 3. a 4. decembra 2010, Banská Bystrica 2010, 101 – 112.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. 1400 (2004)

Ignjatov Popović, Ivana <https://www.hep-verlag.ch/spielen-plus>. (2018). *Dramska umetnost u korelaciji sa drugim vaspitno-obrazovnim aktivnostima u vrtiću*. „Norma: časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja“, br. 1, Sombor: Pedagoški fakultet, Sombor 2018, str. 99 – 111.

Išpanović-Radojković, V. (1986). *Nespretno dete, poremećaji praksije u detinjstvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Majaron, Edi. (2014). *Vera u lutku*. (M. Mađarev, prev.), Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine; Subotica.

Matović, M., Ulić, J., Galić, M. (2022). *Efekti muzičke i likovne umetnosti na razvoj dece predškolskog uzrasta*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu <https://www.vaspitacns.edu.rs/obavestjenja/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%98%D0%B0.pdf> Međunarodni festival pozorišta za decu: Otvoreni univerzitet. (Accessed: 07/09/2023)

Nikolić, S. (2012). Senzorni i motorički razvoj. U: Aleksandar Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, (67 – 80). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta; UNICEF Serbia.

OECD (2018a): The OECD Learning Compass 2030. Online <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>. (Accessed: 03/08/2023)

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

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

ПОГЛАВЈЕ 4

Квалитетна игра – Критериуми

Лена Дамовска
Алма Тасевска
Отилија Велишек-Брашко
Вилтруд Вајдингер

Вовед

Игровните активности можат да доведат до успешно учење кај децата. Сепак, начинот на кој играта се имплементира во образовните услови може да значи и предизвици, но и потенцијал. Прашањето за тоа кога играта навистина придонесува за значаен процес на учење кај децата е централна тема на ова поглавје. Улогата на наставникот е да ја планира, имплементира и рефлектира играта на нивните содржини, што значи дека поимот и разбирањето на суштинските критериуми за квалитет е од големо значење. Во ова поглавје, ги разгледуваме критериумите за планирање, спроведување и рефлексивност на игровните активности, со следните прашања како негов фокус:

- Кои се критериумите за квалитетна игра и во градинка и во училиште?
- Што треба да се земе предвид при планирање и спроведување на можностите за игра?
- Како играта може да се гледа од инклузивна перспектива, и што значи тоа за наставниците?
- Како квалитетната игра придонесува за „квалитетно детство“?
- Како може родителите да се вклучат во промовирањето на квалитетни активности за игра кои ги поддржуваат животните вештини?

Во ова поглавје, ја дискутираме играта како холистички развој и како алатка за поддршка за благосостојбата на децата и ги презентираме импликациите на оваа перспектива врз планирањето, спроведувањето и размислувањето за активностите за игра и процесите на учење. Рамката за рефлексивна педагогија која има за цел вклучување на сите деца се користи како професионален начин за преземање на метаперспектива на сопствените наставни компетенции. Поголавјето дава и неколку совети за тоа како да се интегрираат родителите во задачата за промовирање квалитетна игра за развој на животни вештини.

4.1 Играта како можност за сеопфатен развој на детето

Перцепцијата на децата – од која започнува новата образовна парадигма во раното учење и во програма за рано учење и развој – постулира дека децата се единствени и холистички човечки суштества. Новиот пристап смета дека децата реагираат холистички, со целото свое битие.

Играта отвора простор за развивање на компетенции кај децата од предучилишна возраст во контекст на холистички пристап (Велишек-Брашко и Милошевиќ, 2017), бидејќи игрите го поттикнуваат севкупниот развој на децата. Во овој нов пристап, играта е дефинирана како доминантна практика за децата. Преку играта децата градат односи и учествуваат во процесот на усвојување и трансформација на културата. Играта е форма на изразување на најзначајниот креативен потенцијал на човечките суштества (Марјановиќ, 1979). Виготски вели дека играта е извор на развој бидејќи создава зона на понатамошен развој – „За детето играта е повеќе отколку што мислиме!“ (Каменов, 2009). Во националната научна литература според Каменов, играта е основна, доминантна активност на детето.

Ова е особено важно, бидејќи раното детство е чувствителен период на развој кој носи оптимални можности за учење од искуство: социјалните интеракции играат клучна улога во развојот на децата. „Децата се разиграни суштества“ е главното мото на програмата Години на искачување (2018). Играта е можност за сеопфатен развој на детето, бидејќи тоа е вроден начин на кој децата се поврзуваат со светот за да создаваат, да ги прошират и обработуваат сопствените искуства, да конструираат знаење и да го обликуваат својот идентитет и светот, а со тоа да го развијат својот потенцијал. за отвореност, флексибилност и креативност како основа за сеопфатно учење и развој.

Во овој нов пристап, карактеристиките на детската игра се слободно избрани, саморегулирани, суштински мотивирани дејства во кои децата се чувствуваат добро. Играта е секогаш доброволна, договорена од учесниците кои играат, одредена со планот и правилата на игра и е цел сама по себе. Децата во играта градат идентитет и врски, истражуваат и реконструираат значење, создаваат симболи и уживаат и се забавуваат.

Играта го „влече“ напред развојот на децата (Каменов, 2009).

Детската игра е важен сегмент од педагогијата, имајќи предвид дека детето е активно со целото битие во играта. Играта има свое место и во концептот на рефлексивна педагогија, бидејќи го почитува детето како активен учесник во сопственото учење и развој.

4.1.1 Играта ги поддржува сите димензии на благосостојбата на детето

Благосостојбата е повеќедимензионална конструкција. Во новиот образовен систем, благосостојбата се подразбира како доблест за успешно лично и меѓучовечко функционирање, изразување и негување на човечкиот потенцијал за развој и напредок. Концептот на благосостојба вклучува три димензии: лична димензија (да се биде добро и успешно да функционира), димензија на активност (да се биде способен и да се биде подготвен) и социјална димензија (да се припаѓа, да се прифаќаат другите и да учествуваат).

Играта е основа за развој и изразување на сите димензии на благосостојбата на детето. Поддршката за благосостојбата на децата се манифестира во реалната наставна програма преку врски и учество

Видео 1:
Градење гнездо
и игра во
паркот
Види Поглавје
4.6

во акција. Односите што ја поддржуваат детската благосостојба и постапките се движечките сили зад развојот и учењето на децата. Детската игра вклучува односи и акција, кои претставуваат предуслов за учење и развој, што пак вклучува напредок на природен начин.

4.2 За планирањето, спроведувањето и рефлектирањето на активностите во играта

Рефлексивна педагогија – нови практики во раното учење

Потрагата по нови вредности во образованието го освежува прашањето за создавање нов дидактички методолошки дискурс во раното образование. Околината во која денешните деца учат и стекнуваат нови знаења, вештини и способности сериозно ќе ги разликува нивните образовни потреби.

Значи, како можеме да дојдеме до реалниот животен контекст на секое дете – до неговите претходни искуства и знаења и до културниот контекст на детето и неговото семејство?

Суштинската улога на воспитувачот/наставникот е да му помогне на секое дете да најде свој пристап кон учењето и на крајот да стави акцент на тоа како детето учи, наместо на она што го учи.

Рефлексивната педагогија промовира педагошки концепт за постојано преиспитување на сопственото педагошко дејство во воспитно-образовната работа со децата. Тоа подразбира постојано „заокружување“ на ефектите од учењето кај децата, и поконкретно на резултатите и достигнувањата на децата – соочување со реалноста во образовен контекст. Процесот на размислување, исто така, значи постојано преиспитување на сопствените верувања за учењето на децата и за процесот на настава воопшто: рефлексивната практика обезбедува реален преглед на сопственото педагошко дејствување и соочување со себе. Процесот на размислување дополнително влијае на педагошките активности, како корективна акција кон сè што не е идеално и што може да се подобри.

Рефлексивната практика, исто така, им овозможува на сопствените педагогии да имаат вистинско значење за децата, или педагошка свест за секоја преземена акција и организација и планирање на воспитно-образовната работа со деца, како и избор на стратегии за работа со деца.

Овој педагошки пристап вклучува промени во начинот на кој ние генерално го перципираме процесот на учење кај децата, промовираме критичко мислење, поттикнуваме самосвест и свесност за потребите на другите и самокритичност. Во исто време, рефлексивната педагогија придонесува и кон преиспитување на сопствената улога во начинот на кој децата ги стекнуваат сите нови искуства кои се значајни за нивниот развој и учење. Новостекнатите искуства се исклучително важни за секој воспитувач и наставник, бидејќи тие можат да бидат моќна алатка за сопствен педагошки напредок и професионален развој. Знаењата за нови квалитативни чекори постојано се стекнуваат преку лично искуство во воспитно-образовниот процес со децата, условени од одлуките, а преземени во сопствените, последователни педагошки дејствија. Рефлексивното учење им помага на практичарите да разберат како да создадат добри педагошки практики, во активен процес на

постојано филтрирање на сè што не е добро или недоволно добро за одредена група деца со кои имате можност да работите.

Видео 2:
Детската
благосостојба
во пракса
Види
Поглавје 4.6

Рефлексивната педагогија го почитува детето како активен субјект во воспитно-образовниот процес. Детето е во центарот на вниманието, а токму тие го водат воспитно-образовниот процес. Изборот на педагошките стратегии за дејствување произлегува од нивните интереси, потреби и можности. Постојаното размислување дава повратна информација за тоа како да се биде поефикасен во секоја наредна педагошка акција, во креирањето на средина за учење, во изборот на материјали и средства и во прифаќањето на децата како рамноправни партнери во процесот на стекнување нови знаења, вештини и способности.

Повратните информации од децата се многу важни. Во образовното опкружување засновано на стандарди засновано на исходите на децата, секојдневните повратни информации за нивниот напредок се клучни за секој посветен едукатор или наставник. Поставувањето на прашањата „како да“, „зошто“ и „што“ на дневна основа ќе им даде предност на практичарите во изборот на следните педагошки стратегии за работа со деца. Така, постепено се зајакнува стручноста во наставата, се стекнува поголема самоверба, се стекнуваат вештини за правилно оценување на потребите на децата кои доаѓаат од различни општествени и културни средини и се избираат најдобрите педагошки практики.

4.3 Рефлексивна педагогија: значењето на партиципативната педагогија – активно учество на децата

Учеството на децата во образовниот процес се третира како врвна суштинска вредност. Почитувањето на ова право значи дека тие се компетентни во сопствениот развој и имаат можност да влијаат на секојдневните образовни активности во кои активно учествуваат. Партиципативната педагогија се однесува на партиципативните права наведени во документот на Конвенцијата на ОН за заштита на правата на децата од 1989 година, конкретно член 12 кој вели: „Државите членки ќе му обезбедат на детето, кое е способно да формира свои ставови, право на слободно изразување на ставови за сите прашања што го засегаат детето, при што на ставовите на детето им се дава соодветна тежина, во согласност со возраста и зрелоста на детето“. Обединети нации, Човекови права (1989). (Конвенција за правата на детето.)

Партиципативното учење е блиску до социо-културната парадигма, која го третира детето како компетентно, како актер и во исто време значаен фактор кој самостојно го обликува сопствениот развој – преку споделување и репродуцирање на неговото знаење – во процесот на учење. Отвора нови образовни перспективи со критички пристап кон дискурсот на реалниот дидактички метод. Недостатокот на лично искуство во образовниот процес кај децата на рана возраст укажува на потребата да се ажурира партиципативната педагогија и да се третира детето како значаен фактор во сопствениот развој и учење. Учеството на децата во образовниот процес ја промовира партиципативната педагогија како модерна педагошка доктрина. Можноста за

активно учество на децата во сопственото образование значи да им се даде можност да влијаат на сопственото учење и да ја почитуваат сопствената личност. Тоа им овозможува на децата да бидат слушнати од возрасните, воспитувачите и наставниците, да развијат самоконтрола и способност за саморегулирање на сопственото однесување. Секое дете во образовниот процес рефлектира одредени културни вредности од сопствената социјална средина, но истовремено е отворено за прифаќање на нови културни вредности, споделени во групата со други деца и возрасни, каде што секојдневно учат и се развиваат. Учесството на децата во секојдневната образовна работа значи преземање улога во активностите, знаејќи дека нивната (т.е. активната на детето) е препознаена и ценета. Тоа значи да им се овозможи на сите деца да учествуваат во донесувањето одлуки што ги засегаат. Истовремено, важно е да се препознаат и да се поддржат нивните мислења и идеи и да се поттикнат новите мисловни процеси на децата. Новите сфаќања за детето и општо за детството го промовираат концептот на целината: за перцепирање на детето како целина. Притоа, се земаат предвид социјалниот и културниот контекст на секое дете, интеракцијата и етичките прашања.

Партиципативна педагогија значи давање можност за слободно изразување, право на слободно мислење, право на навремено информирање поврзано со процесот на учење и стекнување нови знаења, вештини и способности на секое дете. Учесството значи можност да се влијае врз сопствениот развој. Тој се стреми да ги зајакне децата и во исто време е директно поврзан со други важни вредности во образованието – особено демократијата – како педагошко право со позитивни образовни резултати за децата, развивање важни животни вештини, споделување моќ, одговорност и право на избор.

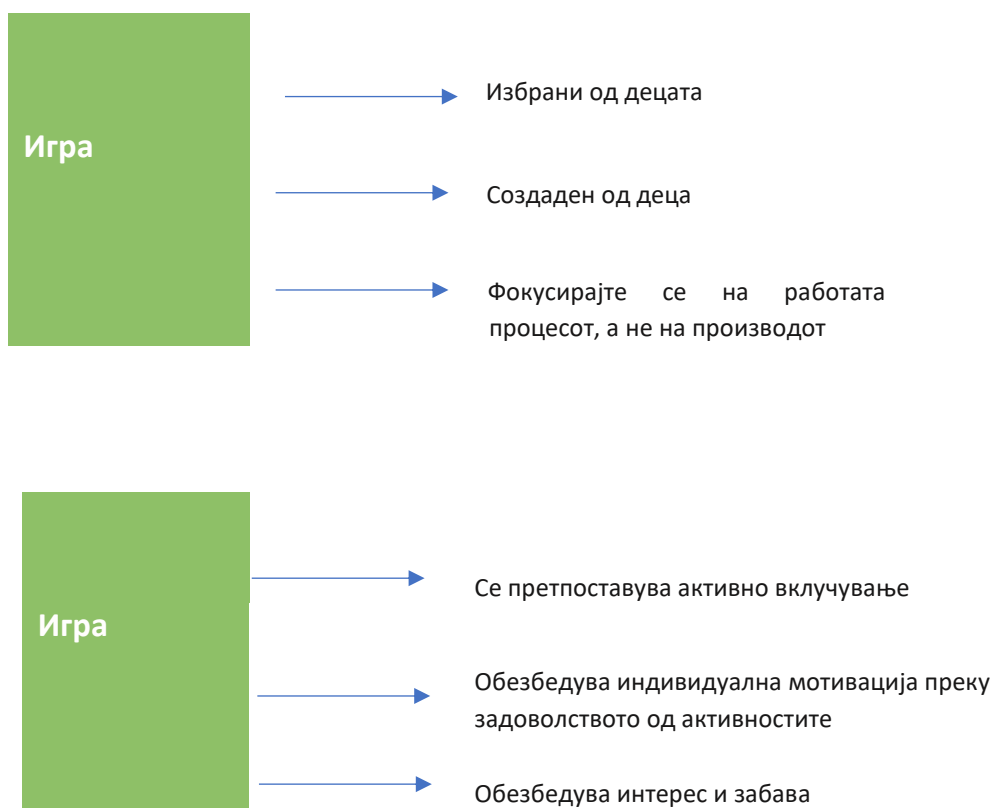
Тоа претпоставува да се има одговорност да се слушаат мислењата на децата, да се поддржат нивните мислења и ставови, да се овозможи интеракција и соработка и да се нагласи чувствителноста и одговорноста во воспитно-образовната работа со децата.

4.4 Квалитетна игра за квалитетно детство

Дури и по многу години, професионалците во светски рамки сè уште дебатираат за улогата и вредноста на играта и нејзиното влијание врз ефективно учење и поучување. Одлуките за и против играта во образовниот контекст произведуваат аргументи кои ја одржуваат високо во програмата на образовните политики, истражувањата и практиката. Играта и понатаму добива сериозен третман, а тоа го потврдуваат современите истражувања кои даваат нови теоретски рамки и насоки за праксата. Научниците и практичарите гледаат на проблемот кон играта со интерес, особено поради неговата идеална комбинација на теорија и практика, како и обезбедување квалитетно детство во процесот на учење и настава. Толкувањето на улогата и значењето на играта во раното детство поаѓа од традиционалниот пристап како слободна, спонтанa активност која се одвива без никаква надворешна неопходност. Претставува активност која е природна и основна, но сепак специфична и – во тој процес – изразува желби, стремеж, забележување, размислување и потреба од активно дејствување. Играта се смета дека се разликува од сите други активности поради некои нејзини карактеристики: затоа што произлегува од внатрешните потреби и има своја логика која се разликува од логиката на надворешната реалност. Логиката на играта, од друга страна, се гледа во нејзината реалност, која е преработена и е во склад со детските искуства. Преку играта, детето го запознава светот околу него и може да почне да ги препознава односите меѓу луѓето и работата и врз основа на тоа може да формира свој однос кон средината во која се одвиваат неговите постапки. Преку играта, на децата им

се нуди можност да научат за светот и нивната околина, и да стекнат нови идеи, концепти, знаења, искуства и навики, да вежбаат, да го збогатат своето емоционално искуство, говор итн. Една од целите што обезбедуваат безбеден почеток, но и квалитет на детството е: „да се осигура дека децата имаат пристап до висококвалитетни можности за игра и учење, така што тоа ќе го поддржи напредокот кон постигнување на целите за рано учење и развој“ (Weinberger et al., 2005, p. 131) Во модерната теорија и практика, грижата и образованието се ставаат во контекст на односот помеѓу играта, учењето и наставата. Играта е секогаш поврзана со внатрешните потреби, интереси и желби на детето; тоа претставува нивно специфично задоволство. Затоа, децата многу поинаку се однесуваат на задачите и правилата што се појавуваат во играта отколку на оние задачи и правила што се поставени на поинаков начин. Во оваа смисла, активностите за игра содржат широк опсег на однесувања кои можат да се стават во различни контексти и да имаат различно значење за децата и возрасните. Активностите за игра обезбедуваат различни можности за децата да пристапат кон процесот на учење на помотивиран и покорисен начин. Во стручната литература често се користи терминот „ориентации кои не може да се направат“ - и има за цел да ги дефинира активностите за игра како промотор и поддршка во развојот на позитивни склоности за учење. Тенденцијата не е да се докаже дека децата учат само преку игра, или дека наставната програма заснована на игра е најдобриот или единствен пристап кој го поддржува раното учење. Напротив, целта е да се позиционира играта како можност за развој на различни активности со различни модели на дејствување, интеракција и комуникација помеѓу субјектите за да се обезбеди квалитетно детство.

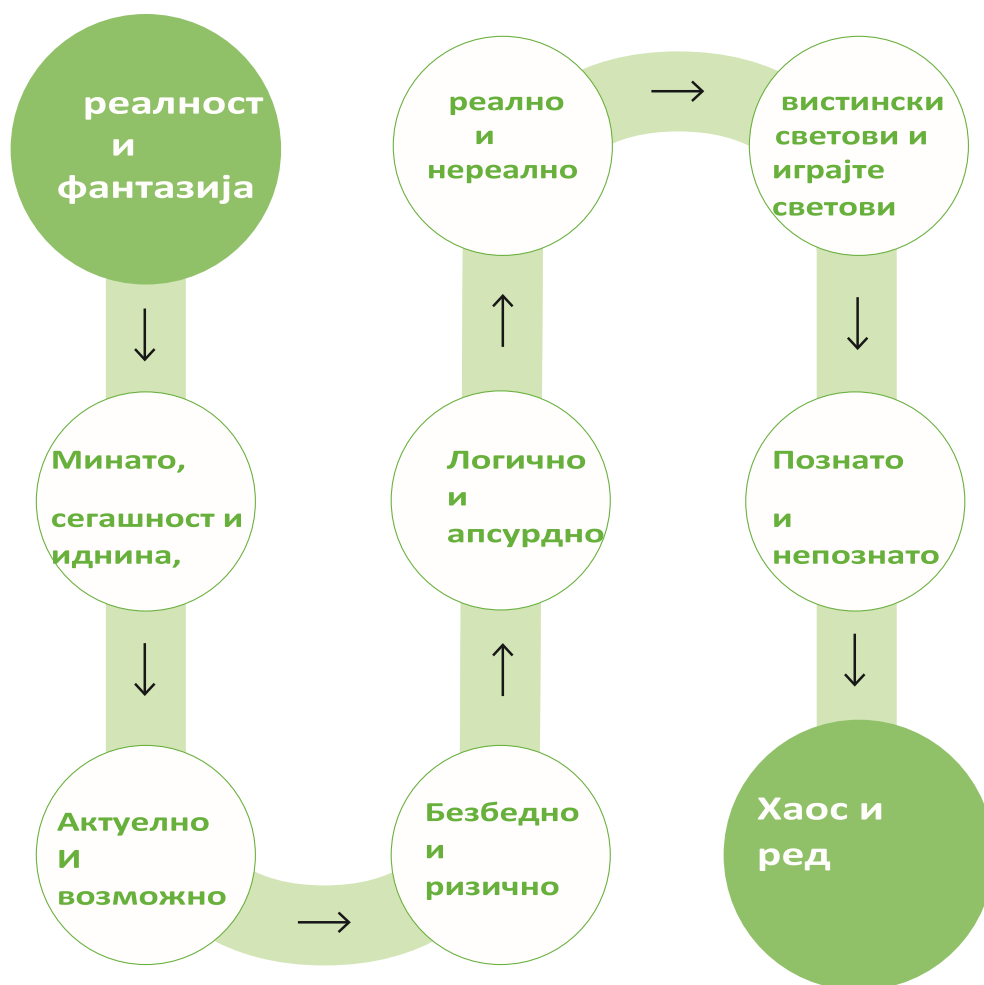
Според Вуд и Атфилд (2005), модерната рамка на игра треба да ги прикажува следните карактеристики:



Слика 1

Модерна рамка на игра

Секој обид да се дефинира или категоризира играта наидува на голем број тешкотии, кои воглавно произлегуваат од контекстот во кој се реализира, што го прави решението различно секој пат. Ова е главната основа за појавата на парадоксалната природа на играта: децата играат за да „бегаат“ од реалноста, но во исто време и да се доближат до реалноста. Играта овозможува когнитивни, културни, историски, социјални и физички меѓусебни врски, вклучувајќи го и дијалогот прикажан овде (Вуд и Атфилд 2005, стр. 7).



Слика 2

Квалитетни елементи за игра според Вуд и Атфилд

Покрај парадоксалната природа на играта, има уште една пречка или опасност во секој обид да се дефинира или категоризира играта, а тоа е фактот што децата имаат своја дефиниција за тоа што претставува игра. Во секој чекор, децата ги воспоставуваат можностите, методите и правилата на играта и ситуациите за игра, самостојно создавајќи симболи, редефинирајќи ги своите цели, трансформирање на нивните идеи и одредување на нивните постапки преку меѓусебни преговори и заедничко размислување. Во основа, тие ја доживуваат и создаваат играта за себе: тие

континуирано го пренесуваат реалниот свет на знаење, вештини и разбирање од други области од нивниот живот.

Во литературата, играта често се дефинира како „ексклузивен метод“ бидејќи децата учат да се концентрираат и да ја постигнат посакуваната цел. Еден од главните квалитети на играта како метод на образование е тоа што нуди можности за надминување на противењето: прифатената цел на играта значи послушност на детето кон одредени правила и дисциплина. Сето ова има стимулирачки ефект.

Од оваа гледна точка, можеме да зборуваме за друга димензија на играта: играта и учењето како комплементарни процеси. Од една страна, учењето придонесува за промена на однесувањето и збогатување на искуствата, а од друга страна, играта го збогатува детето со нови искуства. Специфичните педагошки и психолошки карактеристики на децата укажуваат на потребата од примена на игри и игровни активности не само во предучилишниот период, туку и во првите години од основното образование. Организирањето и реализацијата на активностите за игра може успешно да ги постигне целите и задачите на интелектуалното, моралното, естетското и физичкото образование, создавајќи основа за примарна социјализација и правилен социо-емоционален развој како главни фактори кои го обезбедуваат квалитетот на детството. Постојат три фази кои се специфични за интелектуалните структурни промени во детството од аспект на апликациите за игра, и тоа: пракса, симбол и правила.

Возраст (приближно)	Карактеристики
Рано до доцно детство	→ игри за вежбање без симболи
Рано детство (до 6 години)	→ Игри на фантазија и игри со симболи
Доцно детство (до 12 години)	→ Игри со правила

Табела 1

Фази на игра според Пијаже (Scarlett et al., 2005, стр. 9)

Наставниците се во најдобра позиција да создаваат игра која се заснова на образовни практики и теории, бидејќи тие се во срцето на подобрување на квалитетот на детството преку настава и учење во училиштата (видете го видеото подолу <https://spielenplus.webflow.io/english#Forest-PlaygroundAdventure>). Квалитетот на наставата и учењето преку игра може да се обезбеди ако наставниците ги земат предвид нивните перспективи и перспективите на учениците, постигнувајќи ја вистинската рамнотежа помеѓу нив:

Видео 3:
Шумско игралиште
Авантура
Види Поглавје 4.

Активности иницирани од деца	и	Активности иницирани од возрасни
Игра	и	Работа
Детска намера	и	Намерите на возрасните
Детско знаење	и	Интерпретации на возрасни
Потенцијални образовни резултати	и	Планирање на образовните резултати
Индивидуални потреби	и	Потребите на целата група
Слобода и безбедност	и	Предизвиците и ризиците
Флексибилност и спонтаност	и	Структура и рутина

Табела 2

Видови активности за деца и возрасни

Видео 4:

Разиграно истражување на околината

Видете Поглавје 4.6



Видео 5:

Градење со блокови, LEGO® и магнети

Видете Поглавје 4.6



Видео 6:

Играње заедно со децата

Видете Поглавје 4.6

Во стручната литература се дадени предусловите за средината во која се создава хармонија помеѓу играта, квалитетното детство, наставата и учењето. По пример на следниве:



Опкружување за учење што нуди висококвалитетни, разновидни ресурси како дидактички, креативни, природни, материјали или материјали создадени од воспитувачката во градинка и децата, кои водат до напредок;



Голем избор на материјали и извори кои ќе ја поддржат креативноста, инвентивноста и оригиналноста;



Искуство кое промовира самодоверба, соработка и меѓузависност и на тој начин учите да се вклучите во сопственото учење;



Наставници кои имаат стручност и имаат време да ја играат улогата на соиграчи;

- Наставници кои постојано споделуваат идеи и постојано споделуваат игри и можат да препознаат моменти од наставата;
- Наставници кои им помагаат на учениците да остварат контакт помеѓу областите на учење и искуство и ја поддржуваат независноста, меѓузависноста, изборот и одлуките на учениците;
- Менаџерски и организациски стратегии кои ги поттикнуваат учениците и ја развиваат нивната самодоверба како вешти учесници;
- Можности учениците да играат сами, во парови, во мали и големи групи;
- Играјте игри кои се богати со содржина, релевантни и значајни;
- Наставници кои го ценат и поттикнуваат детскиот начин на знаење, размислување, расудување и разбирање;
- Наставници кои им помагаат на учениците да ги совладаат техниките за учење и играње и им овозможуваат да бидат вешти учесници и успешни ученици
- Наставна програма која е јасна, која вклучува и ги одразува јазикот, традицијата, културата и начинот на живот на различните етнички групи;
- Наставна програма погодна за ученици и наставници и
- Наставна програма која вклучува родители и други возрасни во игра, настава и учење (Вуд и Атфилд, 2005, стр. 231)

4.5 Играта и животните вештини во контекст на квалитетно родителство

Во текот на изминатата деценија, многу се зборуваше за родителскиот контекст и педагошките аспекти кои треба да му обезбедат на детето квалитетно детство. Родителите денес имаат бројни можности да откријат кои се предусловите за комплементарен психолошки, емоционален, социјален и интелектуален развој на детето. Најновите научни истражувања од невронауката и развојната психологија ни даваат сознанија за важноста на раните искуства, како и за функционирањето на детето во текот на животот. Во оваа смисла, родителството претпоставува развивање контекст на взаемна врска со овие искуства за да се обезбеди квалитетно детство.

Прашањето на родителскиот контекст и неговото влијание врз развојот на децата преку литература и практични ситуации е разгледано преку неколку концепти. Многу автори ги нудат своите размислувања, идеи и програми насочени кон она што претставува добро родителство. Сега ќе разгледаме некои од овие теории со цел да овозможиме преглед на различните методи на воспитување кои влијаат на квалитетот на детството... како почеток на патот кон откривањето на (сопствено) родителството.

Авторот Томислав Кулиш, креатор на програмата Родителство од 0 до 6 и основач на Центарот за природно родителство, смета дека не е неопходно родителите да бидат совршени за да бидат добри родители. Тој верува дека на детскиот мозок и на животната филозофија му треба задоволување на основните потреби кои не се опипливи или видливи, бидејќи се работи за ситуации и односи; инсуфициенција или недостаток на резултати ќе резултира со тоа што потенцијалот на детето не е целосно реализиран. Природното родителство е едноставно нормално родителство, така што сите природни развојни процеси можат да се случат кај детето, особено во раниот детски развој. Според Кулиш, постигнувањето природно родителство не е прашање на образовни методи и техники, како што тоа го правеле родителите низ историјата. Во својата основа, природното родителство претпоставува создавање на предуслови за природен развој на ситот потенцијал на детето. Овде е важно да се направи разлика помеѓу природното родителство и попустливото родителство: тие не се едно исто, бидејќи ова е дел од квалитативните разлики во детството. Недостигот на родителски лични граници кои го ставаат детето во простор на дезориентираност, несигурност и исклучување, и без чувство за своите и туѓите граници и без добри социјални и животни вештини е карактеристика на попустливото родителство, но не и природното родителство..

Д-р Роберт Шо (детски и семеен психијатар), кој е автор на трудот Епидемијата: Воспитување безбедни, љубовни, среќни и одговорни деца во ера на отсуство и попустливо родителство (Шо и Вуд, 2013), верува дека квалитетот на детството лежи во отсуството/присуство на родители во животот на нивните деца и примена на (не)соодветни образовни методи.

Од друга страна, концептот на едноставно родителство е објаснет во студијата под наслов Едноставно родителство: Користење на извонредната моќ за одгледување помирни, посреќни и посигурни деца (Пејн и Рос, 2009) каде современите автори зборуваат за родителството, за детето и животниот контекст. Тие откриваат 4 категории на (т.н. нови стандарди во современото живеење) со кои треба да се справиме, а тоа се:

- премногу работи;
- премногу информации;
- премногу можност за избор и
- пребрз начин на живеење.

Според авторите, кога децата се премногу задоволни, немаат време за размислување, истражување и опуштање. Тие немаат можност да ги организираат своите мисли и впечатоци или да влезат во нивниот свет на фантазијата и имагинацијата (особено важно за предучилишниот период на детето), што доведува до тоа повторно да се чувствуваат несреќни и незадоволни. Еден од поразвиените концепти е позитивното родителство, кое наиде на големо разбирање и прифаќање не само од стручната јавност туку и од родителите. Кога зборуваме за позитивно родителство, всушност, зборуваме за разбирање или визија за родителството што се заснова на Конвенцијата на ОН за правата на детето, но и на научни сознанија од оваа област. Ова е научно сознание за карактеристиките на родителскиот контекст што претпоставува задоволување на основните психолошки потреби на детето за поврзаност, игра, компетентност и автономија, а се однесува на лична вклученост на родителите, создавање структура и поддршка на автономијата на детето.

Станува збор за увид во квалитетот на родителското водење, кое се заснова на еднаквото достоинство на родителите и децата, како и на карактеристиките на емпатичните интеракции меѓу родителите и децата. Концептот на позитивно родителство се спроведува преку програмата за позитивно родителство развиена од авторот Мет Сандерс. Во рамките на оваа програма се обезбедени пристапи, образовни концепти и конкретни стратегии кои ќе им помогнат на родителите да ги развијат сопствените вештини и способности за позитивна интеракција со нивните деца, а во функција на квалитетно детство.

Идејата на оваа програма е да се создаде холистички пристап во третманот на родителството кој претпоставува спојување на три меѓусебно зависни аспекти:

Видео 7:
Квалитетна игра
Околина:
Забавни средби
Одговорност
Види Поглавје 4.6

- развојни потреби на децата;
- способноста на родителите да одговорат на потребите на нивните деца и
- Родителски ситуациски контекст.

Во контекст на овој проблем, неопходно е да се даде одговор на следното прашање: колку е важно родителството и колку тоа може да има силно и позитивно влијание врз детето? Во оваа смисла, особено е важно секој родител да создаде семејна средина, родителски стил и пристап кој ќе биде поддршка и ќе има силно и позитивно влијание врз целиот процес на интеракција, раст и развој на детето.

Односите што родителите ги имаат со своите деца додека растат и се развиваат се особено значајни и стимулативната семејна средина што ги опкружува има големо влијание врз нивниот раст и развој, но стилот на воспитување што се применува остава длабок впечаток врз квалитетот на детството. Во литературата стиловите на воспитување се поделени според тоа колку е добар родителот и колку очекува или бара од детето. Еден или повеќе различни стилови на родителство може да се користат во одредено време, но секогаш постои еден доминантен стил на родителство кој се користи најчесто.

Кога станува збор за стиловите на воспитување, особено е важно да се препознае кој е доминантен родителски стил кој најчесто се применува и да се развие свеста за тоа како родителството влијае врз развојот на детето и квалитетот на детството. Стиловете на родителство се предмет на многу анализи и разгледувања од различни аспекти, а главно се фокусирани на општо прифатената класификација на четири типа, и тоа:

Погоре прикажаните аспекти даваат слика за позициите на родителите и нивната поврзаност со сопствените деца, а во исто време одговараат на две прашања: како и на кој начин постапуваат родителите? Во тој контекст се отвораат дилемите за самоперцепцијата на родителите поврзани со нивните компетенции, потреби и можности за воспитување на нивните деца. Од тие причини, програмата за позитивно родителство е насочена кон развивање на родителските компетенции поврзани со познавање на развојните карактеристики на детето, знаење за тоа што е најдобро за своето дете во рамките на своето семејство (но и надвор од него) и знаења, способности и вештини за примена на образовните процедури во различен родителски контекст. Во оваа смисла, родителските компетенции претпоставуваат развој на вредности, развој на одговорност на родителите кон нивните деца, почитување на правата на децата, почитување на автономијата и автентичноста и еднаков третман на децата, како и почитување на личноста на детето во целина. Современиот родителски контекст поставува очекувања од родителите: да работат на себе и да се развиваат во својата родителска улога, но и да го откријат својот родителски потенцијал и можности, со цел да им обезбедат квалитетно детство на своите деца.



4.6 Виеа



Видео 1:

Градење гнездо и игра во парком

Креативна игра и конструктивна игра (проектна игра)

Проектот „Кој се крие во јајцето? – истражувајќи го концептот на јајце и различните животински видови кои излегуваат од јајцето, децата го продлабочуваат тој концепт преку различни видови и модели на игра. Правење гнездо е градежна игра проширена со материјали и содржини собрани од децата, родителите и воспитувачката во градинка. Можеме да видиме тимска работа, соработка, екологија и емпатија.

Како симбол на животот, самото јајце е инспирација со генерации и создаде многу традиционални игри. Децата ја играа традиционалната игра „Обоени јајца“, организираа трка со јајца, тркалање јајца, мобилнтаа игра „Ringe Ringe Raja“ и играта „жешки јајца“, во блискиот парк.

<https://youtu.be/XmspOD5PNSE>



▶ **Видео 2:**

Детската благосостојба во пракса

Слободната игра како израз на желбата на децата да го откријат и истражуваат светот е во центарот на овие размислувања. Создавањето можност за слободна игра, во која ќе доминира внатрешната мотивација на децата и која е манифестација на сè што се случува во внатрешниот свет на детето, е многу важно за благосостојбата на секое дете.

https://youtu.be/SyZkUBpli_Y



▶ **Видео 3:**

Авантура на шумско игралиште

Играњето надвор е докажано дека го зајакнува физичкото, менталното, емоционалното и интелектуалното здравје и им помага на децата да развијат неколку важни животни вештини, како што се љубопитност, креативност или критичко размислување. <https://www.spielenplus.ch/english#Forest-Playground-Adventure>

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



▶ **Видео 4:**

Истражување на околината преку игра

Додека играат, децата учат да изразуваат желби и да ги согледуваат потребите на другите: Што е добро за мене? Што им треба на другите? Без да го знаат тоа, децата учат вештини кои се важни кога се справуваат со животот.

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

Istraživanje okoline kroz igru

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



**Видео 5:*****Градење со коцки, Лего и магнети***

Неструктурираните материјали и играчки можат да имаат повеќе функции. Преку играта, децата можат да развијат организациски вештини, когнитивни вештини и многу други животни вештини.

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



Grandnja s kockama, legom i magnetima <https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Bauen-mit-Kl-tzenLego-Co>

**Видео 6:*****Играње со децата***

Функционалната игра е одличен начин за возрасните да се вклучат со децата. Можете да ги поттикнете децата да истражуваат и експериментираат со различни предмети и играчки и да им дадете можности да ги развијат своите фини моторни вештини, когнитивни способности и социјални вештини.

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

***Igranje sa djecom***

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

**Видео 7:*****Квалитетни средини за играње: каде забавата се среќава со одговорност***

Идејата која е позади - Каде забавата се среќава со одговорноста- е да се создадат средини за игра кои не само што обезбедуваат моментално уживање, туку и оставаат трајно позитивно влијание врз развојот на децата и нивното чувство за одговорност кон светот околу нив. Создавањето квалитетни средини за игра кои ја интегрираат забавата со одговорноста може да помогне да се формираат одговорни и совесни поединци, а истовремено да им се овозможи на децата максимално да уживаат во своите години на формирање. Овие простори нудат вредни животни лекции, поттикнуваат љубов кон животната средина и поттикнуваат чувство на заедница и соработка меѓу децата.

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



4.7 Референци

- Bergen, D. Ed. (1988), *Play as a Medium for Learning and Development*, London: Heinemann Educational Books Inc
- Bežić, K. (1973), *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb
- Brady, L. (1992), *Curriculum development*, Sydney: Prentice Hall
- Child, D. (2004), *Psychology and the Teacher*, London: Continuum
- Curriculum guidance for the foundation stage-Investing in our future*, (2000), London: Department for Education and Employment & QCA
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (1999), *Beyond quality in early childhood education and care*, London: Palmer Press
- Developmentally Appropriate Practice in early Childhood Programs, serving Children from birth through Age 8*, (1992), Ed. Bredekamp, S. USA: National Association for the Education of Young Children
- Edwards-Carol, Linda. (2006), *The Creative Arts-A Process Approach for Teachers and Children*, New Jersey: PEARSON
- Einon, Dorothy (1986), *Kreative Spiele, kreative Kinder*. Verlag Ullstein GmbH
- Epstein, A. S. (2007), *The Intentional Teacher*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Evans, J. L. (2000), *Early childhood counts: a programming guide on early childhood care and development*, Washington, D.C.: The world bank
- Gallahue, L. D., Ozmun, C. J. (2006), *Understanding Motor Development- Infants, Children, Adolescents, Adults*, New York: McGraw Hill
- Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (1994), *Didaktičke teorije*, Zagreb: Educa
- Hamilton, D. S. & Flemming B. M. (1990), *Resources for Creative teaching in early childhood education*, New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Haylock, D. (2007), *Mathematics Explained for primary teachers*, London: SAGE Publications
- Joyce, B. Calhoun, E. Hopkins, D. (2002), *Models of learning-tools for teaching*, Philadelphia: Open University Press
- K. J. Payne, L. M. Ross, (2009), *Simplicity Parenting: Using the Extraordinary Power of Less to Raise Calmer, Happier, and More Secure Kids*, New York: Ballantine books
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra*, Beograd: Zavod za udžbenika (2009:30 – 32, 41 – 44)
- Kuljiš, T. <https://ipd-center.eu/cpr/> (Accessed 03/10/2023)
- Mallory, B. L. & New, R. S. Ed. (1994), *Diversity & developmentally appropriate practices-challenges for early childhood education*, New York & London: Teachers College
- Marjanović, A., Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta, *Predškolsko dete*, Beograd, br. 1 – 2/1979, (3 – 33).
- Moyles, J. (2005), *The Excellence of play*, London: OPEN UNIVERSITY PRESS

- Packer-Isenberg, J., Renck-Jalongo, M. (2006), *Creative Thinking and Arts-Based Learning*, New Jersey: PEARSON
- K. J. Payne, L. M. Ross (2009), *Simplicity Parenting: Using the Extraordinary Power of Less to Raise Calmer, Happier, and More Secure Kids*, New York: Ballantine books
- Petersen, M., Velte, U. *500 5-Minuten-Spiele*, Hamburg: Xenos Verlag
- Porter, L. (2003), *Young Childrens behaviour*, London: Paul Chapman Publishing
- Posner, J. G. (2004), *Analyzing the curriculum*, New York: McGraw-Hill
- Pugh, G., Duffy, B. (2006), *Contemporary Issues in the Early Years*, London: SAGE Publications
- Quintero, P. E. (2009), *Critical Literacy in Early Childhood Education*, New York: PETER LANG, p. 61 Carruthers, E. Worthington, M. (2006), *Children's Mathematics-Making Marks, Making Meaning*, London: SAGE Publications
- Riley, J. (2005), *Learning in the early years*, London: Paul Chapman Publishing
- Roberts, R. (2006), *Self-Esteem and Early Learning*, London: Paul Chapman Publishing
- Scarlett, W.G, Saloni-Pasternak, S.N.D., Ponte, I. (2005), *Children's Play*, London: SAGE Publications
- Seefeldt, C. & Barbour, N. (1994), *Early Childhood Education*, New York: Macmillan College Publishing Company
- Shaw, R., Wood, S., (2013), *The Epidemic: Raising Secure, Loving, Happy, and Responsible Children in an Era of Absentee and Permissive Parenting*, New York: Harper Collins Publisher
- Sutherland, R. (2007), *Teaching for Learning mathematics*, New York: Open University Press
- Thompson, I. (2004), *Enhancing primary mathematics teaching*, New York: Open
- Thompson, I. (2005), *Teaching & learning early number*, New York: Open University Press
- Tricia, D. Ed. (1998), *Researching Early Childhood Education: European perspective*, London: Paul Chapman Publishing Company. University Press
- United Nations, Human Rights (1989). *Convention on the Rights of the Child, Article 12*. Link: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child#:~:text=Article%2012,-1.&text=States%20Parties%20shall%20assure%20to,and%20maturity%20of%20the%20child> (Accessed: 11/09/2023)
- Velišek-Braško, O. i Milošević, T. (2017). *Igra kao metod podsticanja stvaralaštva. Darovitost i kreativni pristup učenju*. 23. Okrugli sto o darovitosti, Tematski zbornik. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Ward, H., Roden, J., Hewlett, C., Foreman, J (2006), *Teaching Science in the Primary Classroom: A practical guide*, London: Paul Chapman Publishing
- Weber, E. (1984), *Ideas influencing Early childhood education*, New York: Teachers College Press
- Weinberger, J., Pickstone, C., Hannon, P. (2005), *Learning from Sure Start*, London: Open University Press

Wenham, M. (2006), *Understanding Primary Science-ideas, concepts & explanations*, London: Paul Chapman Publishing

Whitehead, M. (2003), *Supporting Language and Literacy Development in the Early Years*, Philadelphia: Open University Press

Wood, E. Attfield, J. (2005), *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, London: Paul Chapman Publishing

Years of Ascent - Preschool Curriculum Framework / Godine uzleta – Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. (2018) Beograd: MPNTR.
<https://ecec.mpn.gov.rs/?p=6129&lang=en> (Accessed: 11/09/2023)

Payne, K.J., Ross, L.M., (2009), *Simplicity Parenting: Using the Extraordinary Power of Less to Raise Calmer, Happier, and More Secure Kids*, New York: Ballantine books

<https://www.triplep-parenting.net/global/about-triple-p/help-your-childmanage-challenges/>(Accessed: 11/09/2023)

ПОГЛАВЈЕ 5

Општествените промени и како тие влијаат на играта

Лена Дамовска
Наташа Станојковска-Трајковска
Алма Тасевска
Вилтруд Вајдингер

Вовед

Детството и играта се променија во текот на изминатите децении како резултат на различни општествени феномени, како што се менувањето на формите на семејството, дигитализацијата, климатските промени и одржливоста итн. Играта се одвива во различни контексти во европскиот свет, отколку пред дваесет години, при што децата растат со различни начини на живот од нивните родители и просторите за игра и состаноци кои постојано се менуваат оттогаш па наваму. Влегувањето на дигиталните медиуми во училиштата, училниците и детските градинки - како и во детските спални - исто така ги обликува средините за игра и учење. Важноста на образованието и барањата на родителите и старателите да им понудат на своите деца услови што се што е можно поповолни за учење, исто така ги менуваат навиките и можностите за играње. Во исто време, барањата од другите страни доаѓаат до израз, вклучително и важноста на здравјето на децата или апелите за одржлив начин на живот: игрите како главна активност и можност за учење за децата стануваат поважни. Процесот на развој на животни вештини преку игра е под влијание на неколку различни области на развој: социјални промени, дигитализација, еколошки прашања – климатски промени, миграција и влијанието на стравот за живот. Ова поглавје ќе даде поинаква гледна точка и ќе се обиде да даде форми за играта, животните вештини и различните влијанија кои влијаат на сегашниот начин и живот на децата.

Ова поглавје се занимава со прашањата како се развиваат детството и играта во денешното општество. Играта се смета како позадина на овие различни социјални динамики, а во прв план се истакнати грижата и поврзаните последици со адекватна имплементација во градинка, училиште :

- Како општествените промени воопшто но и во семејствата влијаат на активностите за играње на децата?
- Каква улога играат феномените како што се дигитализацијата, миграцијата и еколошките прашања во детството?
- Како ситуацијата на напнатост, криза и општ страв за живот влијаат врз играта на децата?

5.1 Општествени промени ¹

“Играта е одлучувачки мотор за развојот на детето и затоа е најважната за рана интервенција. Кога децата играат, тие учат доживотно. Колку е поразиграно учењето, толку е поодржливо за развој на интелигенција и ментална благосостојба. Физичките активности исто така имаат важно влијание врз физичкото здравје”, пишува швајцарскиот образовен истражувач Маргрит Стам во нејзиниот блог (Stamm, 2016). Во истиот блог, Стам, исто така, опишува уште еден феномен во нашето општество: децата сè поретко се гледаат на игралишта што се дизајнирани имајќи ги на ум децата, иако играњето сè уште е главен приоритет за децата во нивното рангирање. Децата претпочитаат да имаат места за играње кои возрасните не ги дефинирале како игралишта: природни пејсажи, дворови, необезбедени лулашки, кутии со песок или рамки за качување. Стам смета дека причината е заснована на два фундаментални општествени проблеми: нашата култура на страв и безбедност и возбудата околу курсевите за помош - и двата имаат влијание врз бесплатната игра на децата. Родителите се многу позагрижени за безбедноста на децата отколку порано, почнувајќи од прашања за сообраќајот или прашања како што се безбедноста на игралиштата и продолжување до страв од изгореници од сонце или опасности како што се педофилите.

Она што го опишува Маргрит Стам не е само промена на навиките и просторите за играње на децата, туку и променето детство воопшто. Оваа промена во детството е дефинирана во литературата со неколку карактеристики, од кои некои даваат мрачна слика за ситуацијата на играта денес (Zimmer, 2014, стр. 12ff):

- Пад на културата на играње на улица и зголемено припитомување на детската игра (Zinnecker, 2001).
- Губење на природните простори за игра и вежбање и замена со вештачки места до кои децата често не можат сами да стигнат. Играњето без надзор од возрасен веќе е тешко возможно.
- Аутсорсинг на игри со движење од секојдневниот живот на децата во институционализирани и организирани форми (спортски клубови, попладневни часови итн.).
- Одвојување на просторите за живеење на децата, при што децата се одведуваат од една активност на слободно време во друга или кај далечни пријатели.
- Преместувањето на секојдневната средина за живеење кон целодневна институционална грижа и услови за учење, зголемувајќи ја важноста на потребите на децата за релаксација, безбедност и игра во домот.
- Отривањето на децата како целна група за индустријата за стоки за широк потрошувачка, која не застанува само на „педагогизацијата“ на играчките.
- Монофункционалноста на материјалот за играње, кој обично е наменет само за одредени цели и остава малку простор за промена на децата.

¹ Делови од овој текст се преведени и адаптирани од Lieger, C. & Weidinger, W. (Hg.) (2021): Spielen Plus. Поглавје 8.

- Зголемувањето на медиумската потрошувачка и влијанието на дигитализираните форми на игра веќе во раното детство, а со тоа и поместувањето на можностите за слободна игра.
- Социо-културни промени во составот на семејствата. Помалку големи семејства, но различни семејни форми (Griepner, 2012).

Некој би можел да помисли дека овие феномени ги засегаат исклучиво децата од образовно повољни семејства. Сепак, децата од образовно обесправените семејства се исто толку погодени од овие општествени промени, иако социо-економските околности ги ограничуваат ресурсите достапни за помошни активности во нивното слободно време. Променетите простори за играње, институционализираните места за грижа и учење, како и тенденцијата – исто така засилена од индустријата за играчки и дигиталната револуција – „да се отргне“ и да се интелектуализира играта, исто така, влијае на образовно загрозените семејства. Игрите се сметаат за вредни само кога се чини дека го поддржуваат когнитивното учење. Но, дали овие феномени се чисто негативни или, исто така, отвораат нови можности за играње и учење на децата?

Како што видовме, детството и играта се променија во последните децении: во споредба со минатото, децата во денешно време го доживуваат светот „од втора рака“, наместо да го откријат преку нивните сопствени постапки и да ги испробуваат работите и да експериментираат (Цимер, 2014, стр. 13). Во овој контекст, Маргрит Стам зборува за феноменот на „деца неспособни за игра“ (Стам, 2016). Ним им недостига искуство во откривање, во моторни вештини и во истражување на границите во просторите за игра кои се заштитени (но не и презаштитени) и кои ја промовираат културата на страв кај возрасните наместо играта и однесувањето на децата за учење. Со други зборови, најсуштинската промена во детските услови може да се опише и како губење на автономијата и „посредување“ на искуствата (Rolff & Zimmermann, 2001). Во една емпириска студија за состојбата на ниво на градинки во кантонот Цирих од 2018 година, овие феномени се одслчуваат и во оценката на воспитувачите од градинка кои беа интервјуирани како дел од студијата: „Додека високата релевантност на слободната игра беше нагласена од сите интервјуираните воспитувачи од градинка, истовремено се свесни за одредени предизвици кои можат да се поврзат со тоа. Најголемата тешкотија што велат е дека во денешно време децата можеби повеќе не играат [...]. Во исто време, оваа тенденција се чини дека се зголеми во последните години [...]“ (Еделман, Ванак и Шнајдер, 2018). Социо-културните промени, како што се рефлектираат во различни форми на живот и семејства, исто така влијаат на развојот на детската игра. Овие индивидуални општествени феномени ќе бидат разгледани подетално во следниот дел.

Игра и менување на семејните форми и вредности

Структурите и формите на семејството кои станаа поразновидни и се променија поради други околности, исто така, имаат огромен ефект врз детството: родителите денес веќе немаат деца главно за да се грижат за нив подоцна во животот, туку од емоционални причини (Брундел и Хурелман, 1996; Конрад, 1998). Бројот на семејства со голем број деца (повеќе од три) со текот на времето постепено се намалува. Просечното семејство во германското говорно подрачје се состои од родител(и) плус едно до две деца, а се повеќе жени и мажи остануваат без деца (во Швајцарија оваа бројка е околу една четвртина) (Bundesamt für Statistik, 2018, стр. 10ff). Меѓу другото, овој

развој се должи и на зголемените очекувања во однос на родителските улоги, егзистенцијалните несигурности и потребата за индивидуално планирање на животот (Конрад, 1998). Како резултат на тоа се менува улогата на родителите, како и формата на интеракција и квалитетот на социјалното поврзување во семејството (ibid.). Врските стануваат поинтензивни и емотивни.

Семејствата, исто така, можат да имаат различни форми: семејства со еден родител, вонбрачни заедници, мешани семејства, семејства со истополови родители, трансродови семејства, маќеа, семејства посвоители, згрижувачки семејства итн. Идеализираната слика на нуклеусно семејство сè повеќе ја губи својата важност. Многу е поголема веројатноста да се вработат и родителите или старателите, што доведува до намалување на времето на семејството и зголемување на потребата за институционализирани форми на згрижување на децата. Како резултат на тоа, установите за дневен престој мора да преземаат сè покомплексни задачи: прво и најважно, институциите за згрижување на деца сега мора да обезбедат простор за децата да дејствуваат на начин на кој повеќе немаат можност да ги извршуваат надвор од овие институции, поради недостаток на семејно време (на пр. можности за играње, искуства во природа, готвење, експериментирање, играње улоги итн.) (Roßbach, 1996).

Како што се менуваат структурите и формите на семејството, така се менуваат и идеите и вредностите во врска со родителството. Од 1950-тите, општеството еволуираше од општество силно ориентирано кон потребите во „општество на изобилство ориентирано кон потрошувачката“ кое е повеќе ориентирано кон приватната сфера и става акцент на партнерските вредности (Бухнер, 1985). Затоа, детето преминало од материјална вредност во нематеријална вредност со која се поврзани смислата, среќата и животното исполнување. Ова, исто така, доведе до зголемени очекувања од родителството и улогата на родителите: родителите се плашат да не успеат во воспитувањето на своите деца и на тој начин се под огромен социјален притисок. Честопати, дефицитите на социјализација се наоѓаат и кај родителите (Конрад, 1998). Идејата за „добро“ воспитување во денешно време се карактеризира со фокусирање на детето. Германската образовна истражувачка Сузана Ру го пишува ова соодветно: „Целта на образованието е партнерски однос со детето. На семејството се гледа како на еднакво дружење на неговите членови“ (ibid., стр. 2). Ова е придружено со прекумерна заштита на децата со истовремена опасност од поставување прекумерни барања за изведба, како на детето така и на родителите. Неверојатниот број на прирачници за родителство на полиците, како и онлајн форумите за размена на совети за најдобрите можни начини за промовирање на децата, слободните активности, училиштата итн., го создаваат притисокот. Меѓутоа, во општество каде што најдобриот интерес на детето е на прво место, на родителите или старателите исто така мора да им се обезбедат услови што ќе ги ослободат од овој притисок (Борчард, 2008, стр. 82). Подобрувањето на компатибилноста на семејството и работата, подобри можности за згрижување деца (особено во руралните области) и услугите за советување со низок праг, се централни и се лесно достапни (ibid.). Враќањето на бесплатната игра, исто така, може да биде олеснување за родителите и семејствата со оглед на фокусот на првенствено когнитивните најдобри можности за поддршка. Сигурноста дека наједноставните можности за игра, исто така, можат да генерираат важни интеракции, плодни согледувања и одржливи процеси на учење кои мора да бидат дел од сеопфатните информации за родителите од сите социо-економски слоеви.

5.2 Дигитализација

Достапноста на информации (или брзиот проток на огромен обем на информации) ни помогна да уживаме во поблизок контакт со различни региони ширум светот, полесно разбирање и создавање заеднички вредности, идеи, интереси, верувања и убедувања: нова реалност, нова глобална цивилизација. Ова, пак, ја поттикнува глобалната конкуренција за знаење, технолошки развој, комуникации и доживотно учење. Оваа меѓузависност во светот резултираше со промени во образованието на децата: „Денешната генерација деца се потрошувачи на четвртата индустриска револуција. Веќе е започнато, а новите промени кои секојдневно ги чувствуваме се однесуваат на забрзаната примена на интернетот во сите сфери на животот, автоматизацијата, вештачката интелигенција, дигитализацијата и роботизацијата“ (Дамовска, 2021). Создавањето образовни цели и нивното спроведување значеше сериозна промена во технологијата на настава и учење кај децата и учениците: децата сега имаат пристап до различни алатки секој ден, кои им овозможуваат секојдневен контакт со нови информации. Кои информации се неопходни за нив? Како можеме да ги подготвиме да развијат критериуми за избор? Како можеме да ги зајакнеме децата – преку процесот на нивното образование – да избираат, препознаваат и прифатат прецизни информации кои се во согласност со нивниот сеопфатен развој? Какви нови знаења, вештини и способности им се потребни? Зошто се толку важни трансверзалните вештини или меките вештини (кои овозможуваат полесно стекнување и применливост на знаењето кај децата и учениците)? Некои од одговорите на овие важни прашања, поврзани со квалитетот на образованието на децата, значат сериозна потреба од промени во почетното образование на сите идни воспитувачи, наставници и вработени во образовниот систем денес. Тоа значи зајакнување на нивните ИТ компетенции и подготовка за сите предизвици со кои се соочуваат новите генерации деца кои ќе живеат и работат во втората половина на новиот милениум. Глобалниот развој наметнува примена на нови стратегии за учење и настава, а тоа значи постојано ажурирање на критичкото мислење, креативноста, логичното размислување, активно учење и пристапи за решавање проблеми за стекнување на нови знаења на сите нивоа на образование. Само овој пристап ќе ни овозможи да создадеме нов квалитетен човечки потенцијал кој е конкурентен на глобалниот пазар на трудот. Колку од стекнатото знаење, вештини и способности на децата во нашиот сегашен образовен систем може да се применат во други региони во светот? Дали нашиот систем ги подготвува децата да бидат граѓани на светот во кој лесно можат да го применат ова стекнато знаење?

5.2.1 Образовни промени и дигитална писменост

Дигиталната писменост подразбира развој на детските вештини за живот, учење и работа во новото дигитално доба, во нашата нова реалност или дигитално општество. Дигиталната писменост се заснова на знаења, вештини и однесувања кои им овозможуваат на децата и учениците да се развиваат во глобалниот дигитален свет и да бидат безбедни и овластени на начин што е соодветен на нивната возраст, локална култура и контекст. Визијата за дигитална писменост на децата и учениците значи интегриран пристап во поддршка на успешни иницијативи за развој на сите вештини поврзани со дигитализацијата како на пример:

→ основна писменост (јазик и математика);

→ животни вештини и

→ потребни работни вештини.

Во текот на следните децении од овој втор милениум, децата ќе поминуваат се повеќе и повеќе време со дигитални алатки, поврзани едни со други.

→ Прашањето е: кои се придобивките и кои се ризиците од сето она што ќе следи в нивното образование за потребите на оваа нова дигитална реалност?

Инвестирањето во дигиталната писменост денес значи градење одговорност и зајакнување на децата да бидат граѓани на светот. „Дигиталната писменост значи свесност, способност на поединецот соодветно да ги користи дигиталните алатки и способност да идентификува влез, истражување, анализа и синтеза на дигитални извори, конструирање ново знаење, создавање медиуми и комуникација со други, во контекст на конкретни животни ситуации, со цел да се овозможи акција и да се понуди размислување за овие процеси“ (Стергионалс, 2006).

Според Лиск (2018), дигиталната писменост значи „развој на способности што му овозможуваат на поединецот да живее, учи и работи во дигитално општество“. Квалитетното образование не смее да ги избегне клучните предизвици на глобалниот развој. „Образованието мора да ги предвиди потребите на децата најмалку две децении напред, во иднина“ (Дамовска, 2021). Во наредниот период, образовните системи треба да се подготват да создадат холистичка визија за дигиталната писменост на децата. Дефинициите за дигиталната писменост фокусирана на децата генерално укажуваат дека „дигиталната писменост сама по себе претставува значаен придонес за сите специфични предизвици и можности за нив во дигиталниот простор и како тие се правилно разбрани и адресирани“ (UNESCO, 2021). Пристапот до информации и нова технологија во процесот на учење значи зајакнување на децата за иднината и нивно прилагодување на новата реалност – веќе сме сведоци на големи достигнувања во науката, забрзан развој на вештачката интелигенција, автоматизација, роботика, генетика и генетски инженеринг

→ Кои се предизвиците за едно дете да живее и работи добро во 21 век?

→ Какви знаења, вештини и способности треба да развие детето за да може да одговори на дигиталната конкурентност и што да очекува детето?

Пошироко разбирање на овие точки е што значи да се биде дигитално писмен човек. Децата треба да бидат добро подготвени за што и да носи иднината. Тие активно ќе учествуваат во дигиталната ера и ќе станат идни креатори на дигитални содржини. Поради овие причини, тие треба да развијат критичност и дигитална креативност, а во исто време да останат безбедни од сите можни ризици и да бидат способни истите да ги препознаат навреме.

5.2.2 Документи на ЕУ – дигитализација и образование

Европскиот образовен акционен план 2021 – 2027 година, кој предвидува постигнување глобален консензус до 2027 година за дизајнирање и спроведување на ефективни образовни иницијативи за развој на дигиталната писменост кај децата и учениците, беше усвоен минатата година.

Што е акционен план за дигитално образование?

Пред сè, планот носи порака за „поддршка за одржливо и ефективно прилагодување на системот за образование и обука во земјите на ЕУ, во новата дигитална ера”.²

Постојат две приоритетни цели, кои се однесуваат на:

1. Забрзување на развојот на дигиталниот образовен екосистем, вклучувајќи:
→ Инфраструктура, поврзување и дигитална опрема; → Ефективен дигитален капацитет за планирање и развој, зајакнување на организациските капацитети; → Дигитална компетентност и доверба меѓу наставниците и обучувачите и Квалитетна содржина за учење, безбедни платформи за учење, со приватност, правила и етички кодекс.
2. Зајакнување на дигиталните вештини и компетенции за дигитална трансформација, вклучувајќи:
→ Основни дигитални вештини и компетенции од рана возраст; → Дигитална писменост, справување со дезинформации; → Добро познавање и работа со податоци и технологии како што е вештачката интелигенција, → Напредни дигитални вештини и Обезбедување еднаков пристап до стекнување дигитална писменост, знаење вештини и за девојчињата и за жените.³

Истражувањето на OECD на европскиот континент покажа дека помалку од 40% од едукаторите/наставниците во земјите на ЕУ се чувствуваат подготвени да користат дигитални алатки во нивната секојдневна работа со децата (OECD Организација за економска соработка и развој, 2018 година). Исто така, истражувањето на EUROSTAT покажува дека 1/3 од децата на возраст од 13 до 14 години во земјите на ЕУ немаат постигнато основно ниво на дигитални вештини (EUROSTAT, 2019 година).

² https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf (Accessed: 03/10/2023)

³ <https://www.oecd.org/sti/education-and-skills-in-bridging-the-digital-gender-divide-evidence-fromapec.pdf> (Accessed: 03/10/2023)

Дигиталната писменост како клучна вештина во 21 век подразбира:

креирање на нови програми за воспитно-образовна работа со деца/ученици;
 нови концепти за учење и оценување на постигањата на децата;
 нови национални политики за дигитална писменост и логистика;
 нов сет на компетенции за наставниците;
 нов сет на компетенции за деца и ученици;
 развој на трансверзални вештини и решавање проблеми;
 развојот на критичкиот ум и
 дигитална писменост за деца со специфични образовни потреби, обезбедување пристап до одредени права за игра и развој.

5.2.3 Прилагодување на наставната програма – создавање на нова содржина за развој и учење

Приспособувањето на наставната програма во услови на забрзана дигитализација во образованието значи создавање нови пристапи и можности за користење на дигитални уреди и софтвер во наставата и секојдневните образовни активности со децата и учениците. Во исто време, тоа значи и можност за конзумирање и создавање дигитална содржина или - уште поважно - за учество во дигитална комуникација.

Многу деца денес можеби имаат дигитални вештини за да ја завршат задачата, но имаат недостаток на познавање на контекстот или критички пристап кон реализација на поставените задачи. Децата користат дигитални уреди, но дали може да се опишат како дигитално писмени? Во образованието на која било возраст, на децата им е потребна поддршка и насоки за да развијат критички вештини за оценување на резултатите од учењето и за постојана саморефлексија во процесот на учење и стекнување нови знаења. Како резултат на тоа, неопходно е да се прилагодат наставната програма, стратегиите за учење и развој, средината и просторот за учење и потребната логистика за да се овозможи холистички пристап кон дигиталната писменост на децата во образовниот процес. Што значи ова во пракса? Наставната програма повеќе не смее да се заснова само на понудата на знаење што треба да се репродуцира и што поттикнува развој на прифатливо однесување на детето. Треба да се прошири надвор од оваа рамка и не смее да ги „ограничи детските умови“: дури и на рана возраст, наставната програма треба да развие збир на универзални морални вредности што ќе му овозможат на поединецот да се соочи со предизвиците на дигиталниот свет и да ги прилагоди според сопствените потреби. А тоа значи развој на основна дигитална писменост, поширок поглед на дискурсот за правата на децата во дигиталниот свет или директна врска со нивниот потенцијал за постојано истражување и реконструкција на сопственото знаење. Во исто време, неопходен е балансиран пристап во однос на негативните и позитивните аспекти на користењето дигитални алатки во образованието на децата од најмала возраст. Тоа значи соодветна заштита на децата – или како да се заштитат децата од можни ризици и очекување на позитивни можности во развојот на децата, пристап до нови информации, слобода на изразување и учество итн. Уште во 2014 година, Комитетот за правата на детето ги советуваше земјите-членки да ја вклучат дигиталната писменост како дел од националните наставни програми (Комитет за правата на детето, 2014).

Една од пораспространетите дефиниции за дигиталната писменост е онаа на УНИЦЕФ заснована на реалните потреби на децата во нашево време и според која: „Дигиталната писменост претставува збир на знаења, вештини, однесувања и вредности, кои треба да им овозможат на децата самоуверено и автономно играње, учење, дружење, подготовка за работа и учество во активности во дигиталната средина. Децата треба да бидат способни да ја користат и разбираат технологијата, да истражуваат и да управуваат со информации, да комуницираат, да соработуваат, да создаваат и споделуваат содржини, да градат знаење, да решаваат проблеми, безбедно, критички, етички на соодветен начин кој одговара на возраста, локалниот јазик и локална средина“ (UNICEF, 2020).

Според оваа дефиниција, дигитална писменост за децата значи:



Дијаграм 1

Значењето на дигиталната писменост за децата според УНИЦЕФ 2022

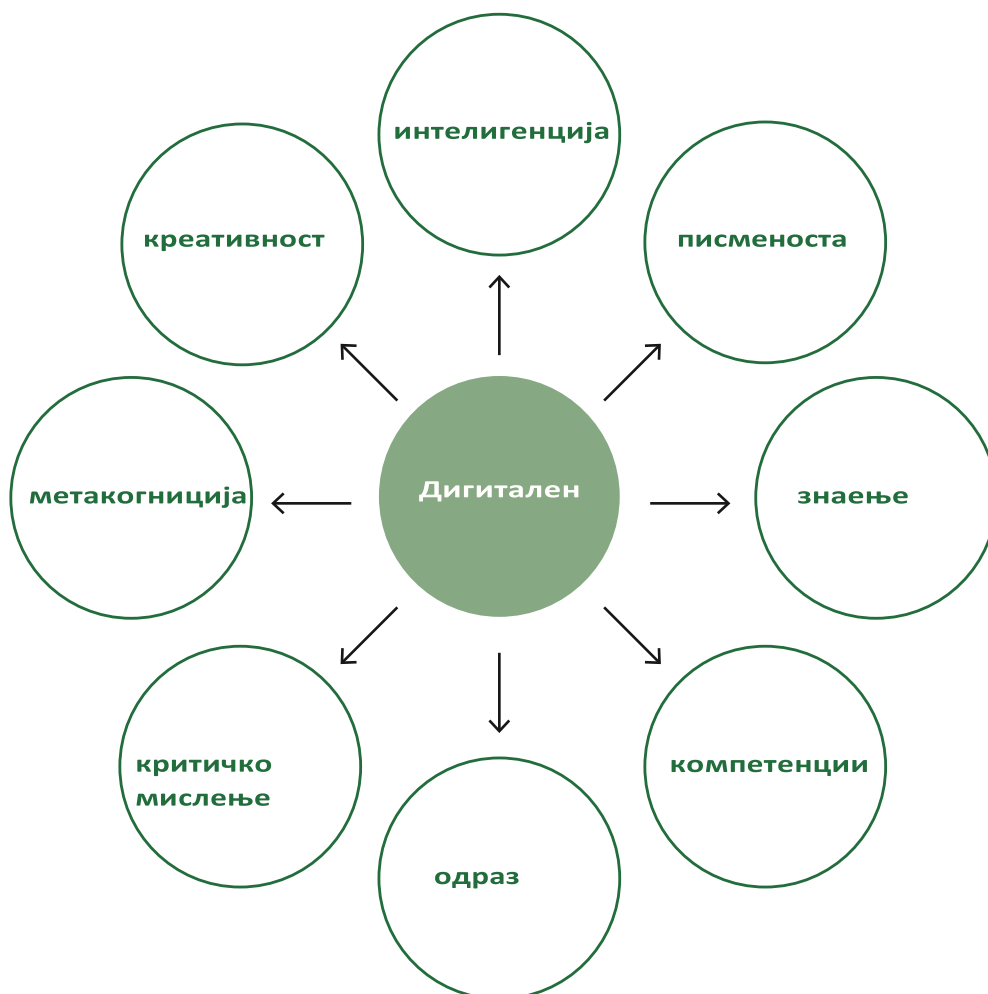
Постојат бројни предизвици кои директно ја условуваат реализацијата на целите на дигиталната писменост кај децата, ширум светот. Пред сè, развојот на дигиталните вештини кај децата е директно условен од:

- нивната социјална средина;
- секојдневни проблеми со кои се соочува детето;
- технички услови;

- слаби интернет конекции;
- недостатокот на компјутер или
- ограничувања со локалниот јазик што го зборуваат децата.

Ова е причината зошто – во многу региони во светот – растот на дигиталните вештини оди бавно и постои тивок отпор кон придобивките од нивната примена во образованието.

Развојот на дигиталната писменост кај децата зависи и од условите во семејната средина. Социо-економскиот статус на семејството, препознавањето на предностите на дигиталните алатки, опасностите од нивната секојдневна употреба и поседувањето компјутер или паметен телефон е исто така значајна претпоставка за тоа колку детето ќе биде поддржано во процесот на образование и стекнување основни дигитални знаења, вештини и способности. Според Ливингстон и Бирн (2015), улогата на родителите како дигитални посредници е многу зависна од локалниот контекст во различни региони во светот, во развиените и помалку развиените земји. Училиштата играат значајна улога во усвојувањето на дигиталните компетенции доколку креативно ги користат дигиталните алатки како средство за активно учење. Училиштата треба да бидат вклучени во зајакнувањето на јавната свест за важноста на дигиталната писменост на децата. Процесот на реализација на активностите и стекнувањето нови знаења треба да биде на начин што ќе го поттикне детското критичко мислење, препознавање и развивање отпор кон дезинформации. Училиштата треба да обезбедат обука за наставниците и нивна техничка поддршка, да ја зајакнат логистиката во училиштето и да овозможат брз и лесен пристап до интернет итн. Училиштето исто така треба да биде отворен форум за едукација на родителите и треба да обезбеди директна поддршка за примена на дигиталната алатки во домашна средина за учење на децата. Секако, за тоа е потребна поддршка од пошироката заедница и од приватниот сектор, кој се очекува да ги препознае потребите на овие генерации деца кои ќе живеат и работат во втората половина на 21 век. Можни проблеми во усвојувањето на дигиталната писменост кај децата во различни региони во светот (но и кај нас) се: наставници кои не се обучени и не поминале никаква обука, лоша ИТ инфраструктура, лоша интернет конекција на училиштето, дигиталната писменост не се препознава како дел од наставната програма, немање квалитетна дигитална содржина за учење, несоодветен јазик на кој се креирани дигиталните материјали, отпор од раководството на училиштето и отпор од наставниците итн.



Дијаграм 2

Елементи на дигитална писменост за деца според УНИЦЕФ 2022

5.2.4 Дигитална писменост и вештини за учење

Според трудот на UNICEF Дигитална писменост за деца од 2019 година, поширокиот педагошки пристап, кој се однесува на вештините за учење, значи прифаќање на холистичка визија за учење и развој на децата и учениците.

Во теоријата и практиката, постојат четири различни, меѓусебно поврзани, меѓусебно зависни групи на вештини кои ќе го подобрат долгорочниот развој и учење на децата и учениците насекаде во светот:

Основни вештини

суштински за развој и учење, се однесуваат на вештини стекнување основна писменост, јазик и математика) кои дополнително ни овозможуваат да стекнеме нови знаења, вештини и способности;

Трансверзални вештини	меки вештини, вештини за 21 век, социо-емоционални вештини, кои ни овозможуваат да бидеме агилни и прилагодливи, да се снаоѓаме во секојдневниот живот, во околината, во градинка, во училиште на работното место. Тие вклучуваат решавање на проблем, преговарање, емпатија, управување, комуникација;
Специфични вештини	вештини ориентирани кон извршување конкретни задачи, поврзани со одредени професии, на пр. пекар, лекар;
Дигитални вештини	се однесува на вештини и знаења кои ја поддржуваат дигитална писменост на децата.

Видови вештини, според рамката на УНИЦЕФ:

Основни вештини	→ лингвистички и математички
Трансверзални вештини	→ меки вештини, вештини од 21 век
Специфични вештини	→ ориентиран кон извршување на работни задачи
Дигитални вештини	→ помош за дигитална писменост

Табела 1 Видови вештини според рамката на УНИЦЕФ

Дигитална писменост и детски развој

Денешните генерации деца препознаваат ИТ уреди во својот дом и препознаваат едноставни ИТ уреди (компјутер, телефон, таблет) уште од најрана возраст. Тие секојдневно стекнуваат специфични вештини за ракување со ИТ уреди, што им помага на нивната дигитална писменост.

Децата знаат како да ги препознаат копчињата Enter, Space и Delete] и знаат како правилно да ги користат. Децата на возраст од 2 – 3 ги препознаваат апликациите од нивните икони (симболи што ја претставуваат апликацијата) и можат да ги контролираат движењата на дланките и прстите. Веќе на возраст од 3 – 4, детето има способност да креира и уредува слики и видеа преку апликации/платформи и има способност да работи со поставени опции и да препраќа видеа и слики до други корисници. Секое дете од предучилишна возраст знае да разликува звуци на различни животни, но и да црта на таблет со посебно пенкало или знае да уредува и модифицира фотографии. Ова дополнително подразбира можност за самостојно преземање апликации на паметни телефони, препознавање одредени сликички и правилно избирање илустрации, звуци итн.

Денешните деца лесно успеваат да илустрираат лево блокови на лаптоп, или успешно да конструираат фабрика со додавање слики на лаптоп, и можат правилно да ја отворат соодветната апликација и да бараат што конкретно сакаат да отворат во одредена апликација. Сите деца од предучилишна и рана училишна возраст се гладни за нови искуства директно поврзани со

стекнување нови дигитални вештини. Воспитувачите и наставниците треба да ги поттикнат децата да научат како да креираат слики и кратки видеа со музика и како да ги проследуваат со своите пријатели, притоа да бидат водени од видео демонстрација на екранот, преку соодветна платформа за учење за предучилишна и рана училишна возраст. Соодветното користење на дигиталните уреди уште од најмала возраст дава безброј можности за понатамошно надградување на дигиталните вештини на децата, дури и пред почетокот на формалното образование. Тоа значи и зајакнување на нивните основни и преносни вештини и секако стекнување на специфични вештини неопходни за собирање нови знаења од сите домени на развојот на децата. Тоа значи и секојдневна, континуирана примена на образовната технологија и доследност во постигнувањето на целите на наставната програма.

5.3 Еколошки прашања – климатски промени

Концептот за одржлив развој преку својата агенда до 2030 година се очекува да внесе големи промени во креирањето на политиките и добрите практики во европскиот простор. Во контекст на одржливиот развој, треба да се спомене дека на оваа тема веќе се зборуваше во далечната 1987 година, кога UNESCO почна да поставува цели за развој кои ги задоволуваат потребите на сегашните генерации без да ги загрозат потребите на идните генерации. Во 1992 година, Декларацијата од Рио де Жанеиро, исто така, зборува за теми поврзани со развојот на животната средина претставени преку принципи кои имаат за цел да ги поддржат општествата да бидат поодржливи места за живеење.

Концептот за одржлив развој се заснова и на основните вредности на Обединетите нации, кои се однесуваат на човечкото достоинство, основните слободи, човековите права, еднаквоста и грижата за животната средина. Во овој поглед, одржливиот развој е развиен во концепт заснован на промени насочени кон вредностите и почитувањето на другите, различноста, животната средина и ресурсите на нашата планета, имајќи ги предвид и сегашните и идните генерации. Перспективата на одржлив развој се доближува до глобалната визија, се доближува до начинот на кој луѓето треба да се поврзат со светот од различни агли значајни за глобалниот напредок. Во обид да се класифицираат разликите во пристапот, концептот воспоставува три столба на одржливиот развој, и тоа еколошки, економски и социјални, се разбира поставени преку принципот на меѓусебна рамнотежа. Токму овој пристап дава основа за понатамошен развој на овој концепт, кој оди во насока на поставување на Агенда за одржлив развој (The Sustainable Development Agenda, 2019). Документот содржи вкупно 17 цели со агенда која треба да се спроведе во период наречен Декада на акција (Декада на акција, 2019 г.). Промената е клучен елемент за поврзување на одржливиот развој и образованието: ако образованието е процес на стекнување знаења, способности и вештини преку кои децата и возрасните се охрабруваат да станат активни учесници во променливо општество, тоа совршено го надополнува концептот на одржлив развој заснован на промена. Можноста за стекнување вредности, ставови, однесувања, знаења и вештини и нивна примена со цел промовирање на промените се чини дека е детерминанта и на образованието и на одржливиот развој, па оттука и потребата да се зборува за образованието за одржлив развој, кое е дел од четвртата цел (насловена „Квалитетно образование“) на Агендата за одржлив развој. Во случај кога квалитетното образование треба да овозможи интегрирано влијание на образовните институции и родителите, тогаш постои легитимно оправдување образованието за одржлив развој да ги инкорпорира аспектите на квалитетно образование, квалитетно родителство и квалитетно детство. Раното детско образование се третира како главна компонента во постигнувањето на целите на одржливиот развој, бидејќи на децата се гледа како на активни граѓани кои ќе донесат промени, вредности, компетентност, култура и соодветно однесување.

Образованието за одржлив развој има тенденција да се надоврзува или да ги подобрува институциите и услугите кои ќе бидат прилагодени на потребите на децата и учениците; обезбедување безбедна, ненасилна, инклузивна и ефективна средина за учење; зголемување на бројот на стипендии, особено во земјите во развој и неразвиените земји, наменети за упис на високообразовните институции; стручна и техничка обука за информатичка и комуникациска технологија, инженерство; зголемување на понудата на квалификуван стручен кадар и меѓународна соработка за обука на воспитувачи и наставници во земјите во развој и неразвиените земји (Тасевска, 2022 г.). За да се обезбедат овие услови, ќе биде неопходно да се пристапи кон преориентација на образованието кон одржлив развој и унапредување на образованието кое се стреми кон одржливост и подобрување на капацитетот на децата и возрасните да можат да направат позитивни промени во еколошките и развојните проблеми; постигнување еколошка и етичка свест, вредности и однесување, вештини и ставови засновани на концептот на одржлив развој, како и ефективно учество на јавноста во процесот на донесување одлуки.

Врз основа на овие аспекти, Агендата за образование за одржлив развој создадена од ОН има за цел да:

- се осигура дека политиките, законодавството и нивната имплементација ги поддржуваат образованието за одржлив развој;
- промовирање на одржлив развој преку формално и неформално учење;
- развиваат компетенции меѓу воспитувачите и наставниците за вклучување на одржливиот развој во спроведувањето на образовните активности и наставата;
- осигурајте се дека ќе бидат достапни соодветни алатки и материјали за поддршка на образованието за одржлив развој и
- промовираат истражување и развој на концептот на образование за одржлив развој (The Sustainable Development Agenda, 2019).

Според документите на UNESCO, Агендата за образование за одржлив развој го создава клучниот концепт за образованието во новиот милениум. За таа цел потребно е да се интервенира во:

- „Подобрување на пристапот и одржување на квалитетот на основното образование;
- Пренасочување на постоечките образовни програми кои упатуваат на одржливост;
- Зголемување на јавното разбирање и свест за одржливиот развој и

→ Обезбедување обука во сите сектори на работната сила“ (The Sustainable Development Agenda, 2019).

Квалитетното основно образование за сите момчиња и девојчиња е особено важно за нивната благосостојба, истовремено овозможувајќи им да стекнат знаења, вештини, вредности и перспективи поставени во контекст на одржлив начин на живот. Особено значајна е потребата од пренасочување на образованието и програмите. Ова барање е поставено во сите потсистеми, почнувајќи од раното детство па се до високото образование. Преориентацијата не е само системска, концептуална и структурна преориентација. Овој концепт оди чекор понатаму и предвидува пренасочување на образовниот процес, постојано преиспитување на сето она што е научено, во однос на тоа како е научено и зошто е научено.

Природната ориентација на овој концепт кон иднината природно поставува репер за развој на футуристичките погледи на децата и учениците низ целиот образовен систем, кој ќе се заснова на креативност, аналитика, решавање проблеми и поттикнување на дивергентен начин на размислување. Концептуално, образованието за одржлив развој понатаму е насочено кон персоналот и децата. Во овој контекст, се смета дека е особено важно децата да ја запознаат својата околина, да се обидат да ги разберат предизвиците на одржливиот развој и да развијат емпатија и почитување на различностите во светот. Бидејќи на почетокот може да им биде тешко на децата веднаш да го разберат концептот на одржливост, голем акцент се става на помошта и насоките што ги даваат воспитувачите, кои се исклучително важни. За да се постигне ова, развиен е документ наречен „Учиме за иднината“ кој е посветен на Компетенциите за образование за одржлив развој (ОН, 2012). Ние сметаме дека овие конкретни компетенции имаат важна улога во комбинирањето на теоретските парадигми и практичната имплементација на концептот за одржлив развој; комбинација која вешто создава услови децата не само да го разберат овој концепт туку и да можат да го применат во секојдневниот живот. Се смета за клучот на успехот кој носи промени, а промената е главниот двигател на целото ова движење, процес, концепт, стратегија, акционен план, имплементација и ефекти... на одржливост!

5.3.1 Одржлив развој преку игра и животни вештини

Играта, животните вештини и одржливиот развој се прашање на преориентирање на програмите на сите нивоа на образовниот систем, почнувајќи од градинките до универзитетите. Во оваа смисла, пренасочувањето на програмите само по себе вклучува избор на соодветни знаења, вештини, проблеми, перспективи и вредности за еколошката, социјалната и економската сфера на одржливост. Во однос на знаењето, се нагласува дека луѓето треба да поседуваат основни знаења од областа на природните и општествените науки за да ги разберат принципите на одржливиот развој и начинот на кој тие можат да се имплементираат, вклучените вредности на одржливиот развој и последиците од нивниот апликација. (UNESCO, 2012a, стр. 11) Во однос на вештините, Образованието за одржлив развој треба да ги опреми луѓето со практични вештини кои ќе ги мотивираат да продолжат да учат по училиште, ќе ги охрабрат да најдат одржливо место за живеење и да живеат поодржлив живот (ibid., стр. 11). Во однос на реалните проблеми поврзани со одржливиот развој, се споменуваат: земјоделството, атмосферата, биолошката разновидност, климатските промени, уништувањето на шумите, слатките води, сушата, родовата еднаквост, човечкото населување, домородните народи, користењето на земјиштето, океаните, порастот на

населението, сиромаштијата, зачувувањето и унапредување на човековото здравје, цврст и опасен отпад и санитација (ibid., стр. 12)

Покрај принципите, перспективите и карактеристиките на Образованието за одржлив развој, значајно е да се споменат и вредностите на поединецот, вредностите на општеството во кое живее поединецот, како и вредностите на граѓаните од целиот свет. Разбирањето на вредностите е неопходно за разбирање на сопствените мислења и мислењата на другите (Тасевска, 2022).

Конвенцијата за правата на детето од 1989 година, поддржана од Обединетите нации, потврдува дека сите деца имаат право на образование (1989, член 28).

Агендата 2030 го поставува основното образование како приоритет, но мора да се истакне дека и во раното образование децата чувствуваат еколошки предизвици, затоа што ова е време кога се формираат темелите на низа основни однесувања и вредности. Преку истражување, но и од искуство, знаеме дека малите деца се способни за софистицирани мислења во врска со социо-еколошките проблеми и дека колку порано се воведат идеи, толку поголем ефект и влијание ќе имаат (ОМЕР, 2010, стр. 6).

Во 2009 година, Генералното собрание на ОН укажа и го истакна фактот колку е важно децата да бидат сослушани и, потврдувајќи го општиот принцип на учество, тоа го вметна во рамката за толкување и спроведување на сите други права вградени во Конвенцијата. Накратко, Генералното собрание ги повика државите да ветат дека сите деца ќе имаат можност да бидат сослушани за сите прашања што ги засегаат, без дискриминација по која било основа. Исто така, повика на прилагодување и/или продолжување на имплементацијата на прописите и договорите кои го поттикнуваат учеството на децата во сите нивни средини: семејството, училиштето и заедницата. (ibid., стр. 7)

Децата почнуваат да го градат својот карактер уште од мали нозе. Освен што имаат свест за сопственото постоење, откако ќе влезат во предучилишни центри и градинки, се дружат и градат социјални односи со други пријатели, воспитувачи и родители. Важно е во овој период да се имплементираат практики кои воведуваат, односно промовираат одржлив развој.

Вакви акции може да се забележат насекаде низ светот.

Детските градинки во Словенија практикуваат начини на инкорпорирање на елементи на еколошко образование и образование за одржлив развој во програмите за рано учење. Така, на пример, кога станува збор за задоволување на потребата за физички развој, наставната програма вклучува физички активности кои се изведуваат во шума или полиња итн. Јазичните активности се воведуваат преку приказни за еколошки проблеми и на тој начин децата развиваат чувствителност кон животната средина преку дискусија. Во однос на уметноста, децата често користат отпад и природни материјали за да ги разберат придобивките од повторната употреба на нештата. (Водопивец, 2011, стр. 970 – 971).

Во една градинка во Шведска беше прикажан пример кој промовираше одржлив ран детски развој: поради потребата да се дизајнира ново игралиште на отворено во градинка, беше реализиран проект во кој беше повикан архитект кој ги вклучи децата во дизајнирање на надворешниот простор. Целта на проектот беше да ги поттикне децата да бидат активни учесници во дизајнот на

сопствената средина, но и да ја поттикне нивната свест за локалната средина како целина (ОМЕР, 2010, стр. 9)

Во еден париски забавен парк во Франција, деца на возраст од 4 до 6 години снимаа анимирани филмови на теми поврзани со животната средина, климатските промени, водата, биодиверзитетот, управувањето со природните ресурси, одржливото производство и потрошувачка и одржливиот урбан развој. Во рамките на проектот беа набавени помагала како камера, персонален компјутер и неопходен материјал за филмови (UNESCO, 2012b, стр. 21 – 23)

Во Португалија беше спроведен проект кој вклучуваше деца од 3 до 4 години. Децата успеаја да реализираат неколку активности како што се: собирање капачиња од шишиња и собирање искористени батерии, и масла за јадење, создавање простор за собирање и селектирање отпад, собирање компјутерски потрошен материјал, создавање градина и слично (UNESCO, 2012b, стр. 33 – 37)

Во еден детски центар во Обединетото Кралство, родителите и децата беа поканети да работат заедно на проект. Од нив беше побарано, заедно како тим, да направат играчки од дрво, пластика, метал и ткаенина (ОМЕР, 2010, стр. 11)

Во едно село во Хрватска, предучилишна установа беше реновирана со употреба на еколошки, енергетски ефикасни материјали. Благодарение на овој процес на реновирање, стана возможно користењето на обновливи извори на енергија. (Европска комисија, 2017 г)



На сликата се деца кои си играат со пченкарно брашно, грав и семки (Иванов, 2023 г.)

Во септември 2021 година, бесплатно беше споделен прирачник со наслов „Модел на цветање“. Овој прирачник претставува рамка за разбирање, промовирање и мапирање на благосостојбата во светот. Прирачникот ја нагласува важноста на раниот човечки развој, го промовира целосниот развој на детето (физички, емоционален, ментален и духовен), го објаснува темелното обликување на вредностите, верувањата и однесувањата, промовира средини со сочувствителна пракса и ги оптимизира условите за децата да бидат способни да „процвитаат“.

Овој модел обезбедува еколошка основа на 17-те цели за одржлив развој и испитува како тие се поврзани со животот на децата и со благосостојбата на идните генерации. Моделот ги открива националните образовни приоритети: безбедност, поврзаност, независност, ангажираност, исполнување, придонес и развој.

Во исто време, тоа покажува дека децата и семејствата се вградени во поголеми културни и политички системи и дека нивните вредности и благосостојба се поврзани со оние на другите и на планетата како целина. Децата се препознаваат како активни и глобални граѓани, но и како носители на права кои се силни, моќни и имаат богат потенцијал да станат позитивни двигатели на промените. (Flourish Model, 2021)

5.4 Миграција

Нагласување на важноста на инклузивното образование за децата мигранти

Вовед:

Во последниве години, светот беше сведок на значително зголемување на бројот на деца мигранти, ранлива група принудена да ги напушти своите матични земји поради безброј причини како што се вооружени конфликти, прогонство, сиромаштија или природни катастрофи. Додека овие деца тргнуваат на нови патувања и бараат сигурност и стабилност, од клучно значење е да се препознае големото влијание што нивните миграциски искуства го имаат врз нивните образовни перспективи. Овој дел има за цел да ги прикаже предизвиците со кои се соочуваат децата мигранти во образовниот систем и да ја нагласи важноста на инклузивното образование за поттикнување на нивниот холистички развој и успешна интеграција.

Релевантни податоци:



Глобални миграциски трендови:

според Обединетите нации, од 2021 година, се проценува дека имало околу 3 милион деца мигранти ширум светот, што претставува речиси еден од секои осум меѓународни мигранти. Оваа статистика ја нагласува итната потреба за решавање на специфичните потреби и права на овие деца во образовниот пејзаж.



Пристап до образование:

децата мигранти често се соочуваат со бројни бариери при пристапот до квалитетно образование. Детскиот фонд на Обединетите нации (UNICEF) објави дека само 63% од децата бегалци посетуваат основно училиште, во споредба со глобалниот просек од 91%. Дополнително, само 23% од адолесцентите бегалци се запишуваат во средно училиште, во споредба со глобалниот просек од 84%. Овие разлики ја нагласуваат итната потреба да се обезбеди еднаков пристап до образование за децата мигранти.



Јазични и културни бариери:

јазичните и културните разлики претставуваат значителни предизвици за децата мигранти кога влегуваат во нов образовен систем. Прилагодувањето на нов наставен јазик може да го попречи нивниот образовен напредок и социјална интеграција; UNESCO проценува дека приближно 40% од децата бегалци немаат пристап до образование на јазиците што ги разбираат, што ја влошува нивната и онака ранлива положба.



Траума и психосоцијална поддршка:

децата мигранти често со себе го носат емоционалниот товар на трауматските искуства. Истражувањата покажаа дека изложеноста на насилство, раселувањето и одвојувањето од членовите на семејството може да има долготрајни ефекти врз нивната ментална благосостојба. Инклузивните образовни системи можат да обезбедат критична психосоцијална поддршка, помагајќи им на децата мигранти да се справат со нивните искуства и промовирајќи ја нивната севкупна благосостојба.

Важноста на вклучувањето:



Перспектива на човековите права:

инклузивното образование не е само прашање на еднаквост туку и основно човеково право. Конвенцијата за правата на детето нагласува дека секое дете има право на образование без дискриминација, без разлика на неговиот миграциски статус. Обезбедувањето вклучување на децата мигранти во образовниот систем е од клучно значење за одржување на нивните права и поттикнување на нивниот севкупен развој.



Социјална кохезија и интеграција:

инклузивното образование игра витална улога во промовирањето на социјална кохезија и поттикнувањето на интеграцијата на децата мигранти во новите заедници домаќини. Со создавање на инклузивни средини за учење кои ја прифаќаат различноста, училиштата можат да ги олеснат значајните интеракции меѓу ученици од различно потекло, поттикнувајќи емпатија, разбирање и толеранција.



Образовни достигнувања и идни можности:

инклузивното образование за децата мигранти ги опремува со потребните вештини, знаења и квалификации за да напредуваат академски и да продолжат со високо образование или стручна обука. Со обезбедување на нивните образовни достигнувања, ги подобруваме нивните идни можности, овозможувајќи им да придонесат позитивно за општеството и да го прекинат циклусот на сиромаштија.



Долгорочни придобивки за општествата:

инвестирањето во инклузивно образование за децата мигранти не е само прашање за социјална правда, туку и мудра инвестиција за општествата. Кога ќе им се даде можност да го искористат својот целосен потенцијал, децата мигранти можат да станат продуктивни членови на општеството, носејќи различни перспективи, таленти и вештини кои ги збогатуваат нивните заедници и придонесуваат за економски раст.

Заклучок:

Вклучувањето на децата мигранти во образовниот систем е прашање од најголема важност. Преку признавање на нивните уникатни предизвици, обезбедување еднаков пристап до квалитетно образование и нудејќи ја потребната поддршка, можеме да ги поттикнеме овие млади поединци да ги обноват своите животи, да ги надминат неволјите и да го реализираат својот целосен потенцијал. Инклузивниот образовен систем не само што им користи на самите деца мигранти, туку придонесува и за градење поинклузивни, правични и сочувствителни општества за сите.

Повеќе од три милиони луѓе ја напуштија Украина откако Русија ја започна својата инвазија во февруари 2022 година. На граничните премини со соседните Полска, Молдавија, Унгарија, Романија и Словачка продолжуваат да се формираат редици долги повеќе километри. Сепак, не секој смее да ја напушти земјата. Украинскиот претседател Володимир Зеленски нареди општа воена мобилизација со воведување привремена забрана за патување на мажи на возраст меѓу 18 и 60 години. Како резултат на тоа, повеќето од луѓето што ја напуштаат земјата се жени со деца.

По оваа хуманитарна криза, Европската комисија усвои Директива за привремена заштита на украинските бегалци, овозможувајќи им пристап до дозволи за престој, право на работа, социјална

и здравствена заштита и образование. Оваа директива се однесува на сите граѓани на Украина, како и на членовите на нивните семејства во следните три години.

Што се однесува до Република Северна Македонија, се проценува дека во периодот од февруари до 26 април 2022 година, 1.000 бегалци пристигнале и останале во земјата. Голем број од нив беа пречекани од украинската дијаспора, а на многу други од нив домаќини се македонски семејства. Некои од нив престојуваат во приватно сместување. Бројот на украински државјани кои пристигнуваат во Северна Македонија се зголемува на неделно ниво.

Сепак, Владата се уште не излегла со насока каков правен статус може да им се додели. Во моментот Законот за странци им дозволува престој од хуманитарни причини во период од една година. Треба да се напомене дека под овој статус тие не можат да ја уживаат заштитата што би ја добиле доколку имаат привремена заштита или меѓународна заштита во согласност со Законот за меѓународна заштита. Очекуваме Владата што поскоро да излезе со јасни насоки за нивниот став.

Во исто време, владата ги проценува потенцијалните сместувачки капацитети во случај на голем прилив на бегалци од Украина. Во текот на месец март 2022 година, Владата го задолжи Министерството за финансии да обезбеди 120 милиони денари (околу 2,0 милиони евра) за организирање и обезбедување сместување и дополнителни услуги за украинските граѓани кои пристигнуваат во нашата земја како бегалци од воена зона.

Исто така, националните институции, граѓанските организации, ОН и другите меѓународни организации тесно соработуваат на планирање за обезбедување мултисекторско олеснување за целното население. За таа цел, од клучно значење е да се спроведе брза проценка на потребите заснована на права за подобро разбирање на приоритетните потреби, ранливости и бариерите за пристап до информации, услуги и хуманитарна поддршка, вклучително и мапирање на предизвиците што ги доживуваат групите со зголемена ранливост.

Од витално значење е по првичниот шок од бегството од една во друга земја, и по периодот на стабилизација, луѓето да почнат да функционираат нормално, децата да одат во градинка и да имаат пристап до образование и да имаат извори на финансирање или вработување, бидејќи не се знае колку долго ќе трае оваа војна. Со цел да придонесе во овој процес и да даде информации од прва рака за да се организира соодветна поддршка, нашата земја ќе обезбеди проценка со цел да се:

1. Разберат само приоритетните потреби на лицата раселени во Северна Македонија како резултат на конфликтот во Украина.
2. (Препознавање на популацијата која е погодена од конфликтот) разбирање кој нивниот профил и лоцирање на оние кои се особено ранливи на страдањет поради кризата; разбирање за нивните ранливости и како би можеле да се реша
3. Истражување кои форми и модалитети на помош за тие лица најдобро ќе и помогнат да ги задоволат нивните моментални потреби.

4. Разбирање на сегашните модели на движење на раселените лица, како и нивните намери за идното движење.
5. Мапирање на празнините и можностите за хуманитарните актери да се интегрираат во постојните структури за обезбедување услуги.

Со статусот што моментално го имаат кај нас, луѓето немаат можност да пристапат на пазарот на труд, односно не можат да најдат работа и да се вработат. Бидејќи веќе поминаа три месеци откако бегалците од Украина почнаа да пристигнуваат во Македонија, државата треба сериозно да пристапи кон ова прашање и да не оди само на опцијата да го посети Киев и да се слика. Доколку на овие бегалци им е потребна здравствена заштита, без разлика дали се мали деца или возрасни, тие се принудени да платат за услугата и, како што споменавме, голем дел од овие луѓе немаат ниту основни средства за преживување.

Од почетокот на војната имало 300 украински бегалци со официјални потврди за престој во земјата, но неофицијалната бројка е над 1.000. Од украинската амбасада во Македонија велат дека речиси сите престојуваат кај пријатели или роднини, но тоа, како што додаваат, не е трајно решение за достоин и мирен живот. Неколку стотици украински бегалци со месеци престојуваат во Македонија, но никој од нив не го има статусот на бегалец. И додека руската воена инвазија на Украина влезе во својот петти месец, Украинците во Македонија немаат здравствено осигурување, немаат можности за вработување и образование за нивните деца.

Пристапот до одредени права на странците во Република Северна Македонија е тесно поврзан со соодветниот статус што го имаат во земјата и начинот на кој го регулирале престојот. Согласно законските одредби, лицата од Украина можат да добијат статус на бегалец или статус на лице под супсидијарна заштита, во зависност од оценката по извршеното интервју, но такви барања немало, односно поднесените барања биле повлечени.

Сепак, за работи како пристап до градинка или здравствено осигурување, доволно е да се донесе само одлука на Владата, која значително ќе им го олесни животот на многу Украинци, чиј број само се очекува да расте во земјата. Ваквите најави се базираат на одлуката на соседна Бугарија, каде од почетокот на руската инвазија пристигнале речиси 300.000 Украинци, од кои една третина добиле привремена заштита и сместување од државата. Во меѓувреме, народот на Украина е зависен од хуманоста на македонските граѓани и организации. Неодамна започна и курсот по македонски јазик за украинските бегалци, кој започна на 1 јуни. Според информациите од Црвениот крст, досега на курсот се пријавени 37 лица, од кои 20 се деца и 17 возрасни во Скопје. Идејата е подоцна да се вклучат онлајн украински бегалци кои се наоѓаат надвор од главниот град. Учењето на јазикот е неопходно доколку сакаме овие луѓе целосно да функционираат во македонското општество.

5.5 Референци

Borchard (2008): Veränderte Lebensstile als Herausforderung für die Aufstiegsgesellschaft: *Die Rolle von Eltern und Familien*, https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=94de0092-2c1d-a75a-9c73-a11edade64f6&groupId=252038 (Accessed: 11/09/2023) page 82.

Bründel & Hurrelmann (2003): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz

Bundesamt für Statistik Schweiz (2018): *Erhebung zu Familien und Generationen*. S. 10f.

Büchner (1985): *Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens*.

Children in Europe (2009) Magazine. <https://vbjk.be/en/publications/children-in-europe> (Accessed: 11/09/2023)

Committee on the Rights of the Child, United Nations, Human Rights, *Treaty Bodies*, <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crc> (Accessed: 11/09/2023)

Conrad (1998): *Veränderte Kindheit – andere Kinder – andere Räume – andere Möglichkeiten*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/soziologie/940/> (Accessed: 11/09/2023)

Damovska, L. (2021), *Learning and teaching*, Prosvetno delo, Skopje

Edelmann, Wannack & Schneider: *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich*. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion im Kanton Zürich. 2018.

European Commission, European Education Area (2020). *Digital Education Action Plan 2021 – 2027* <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (Accessed: 24/07/2023)

Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat> (Accessed: 24/07/2023)

Flourish Model, *Measures of Wellbeing* (2021): https://www.flourishproject.net/uploads/1/8/4/9/1849450/flourish_project_measures_of_wellbeing_2021.pdf (Accessed: 24/07/2023)

Griepner (2012): *Von der Kindheit zur «veränderten Kindheit». Unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen und Risiken Kinder heute aufwachsen*. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=141&catid=74&showall=1&start=0> (Accessed: 11/09/2023)

Jisc (2018). *Developing digital literacies* <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> (Accessed: 11/09/2023) https://www.westernsydney.edu.au/studysmart/home/study_skills_guides/digital_literacy/what_is_digital_literacy (Accessed: 03/10/2023)

McGregor (1991): Lynn McGregor, Maggie Tate, Ken Robinson, *Learning through drama*, Newcastle upon Tyne: Athenaeum Press Ltd.

Rolf & Zimmermann (2001): *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim: Beltz.

Roßbach, H.-G. (1996): Bildungsökonomische Aspekte in der Weiterentwicklung des Früherziehungssystems aus Tietze, Wolfgang (Hrsg.): *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen*. Neuwied u.a.: Luchterhand.

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

ПОГЛАВЈЕ 6

Професионален развој и доживотно учење

Лена Дамовска

Светлана Лазиќ

Наташа Станојковска-Трајковска

Алма Тасевска

Вовед

Доживотното учење го опфаќа целиот период на човечкиот живот, од раѓање до смрт. Како што сугерира неговото име, доживотното учење покажува дека не постои време во животот на една личност што е несоодветно за учење. Животот на човекот е проследен со форми на образование и учење кои се разликуваат една од друга и кои се појавуваат во одредено време и со одредена цел, односно не се случајни. Освен од формата на образование и учење, промените кои произлегуваат од процесот на доживотното учење во голема мера зависат и од возраста на личноста која учи. Пристапите кон учењето, учењето и методите и начините на согледување на реалноста се повеќе склони кон промена во однос на возраста на субјектот кој учи. Ова значи дека тие се всушност повеќе склони кон промени отколку самата содржина што се учи.

Доколку наставата се сфати како основна единица на формалното образование, знаеме дека нејзината цел е да им овозможи на учениците да учат и да работат самостојно со содржината и методите на работа што ги користи наставникот во нивната настава. Преземајќи ја оваа идеја понатаму, тоа значи дека целта (потребата) на училиштето е всушност самото да се укине. Во контекст на професионалниот развој – кој се гледа како составен дел на доживотното учење – може да се каже дека наставата во формалното образование ја постигна својата цел, што значи дека ги подготви младите професионалци да можат сами да го организираат процесот на нивното напредување. Самостојно, без организирано учење и план за работа направен од некој друг.

Темата на ова поглавје се компетенциите и тие се класифицирани според принципот на дедуктивно расудување, па затоа најпрвин се наведени поопшти прегледи на компетенциите во Европа. Подоцна, тие се класифицирани во национални рамки за образование на воспитувачи и сродни професии кои работат во образованието во Северна Македонија и Србија.

6.1 Осум клучни компетенции за доживотно учење

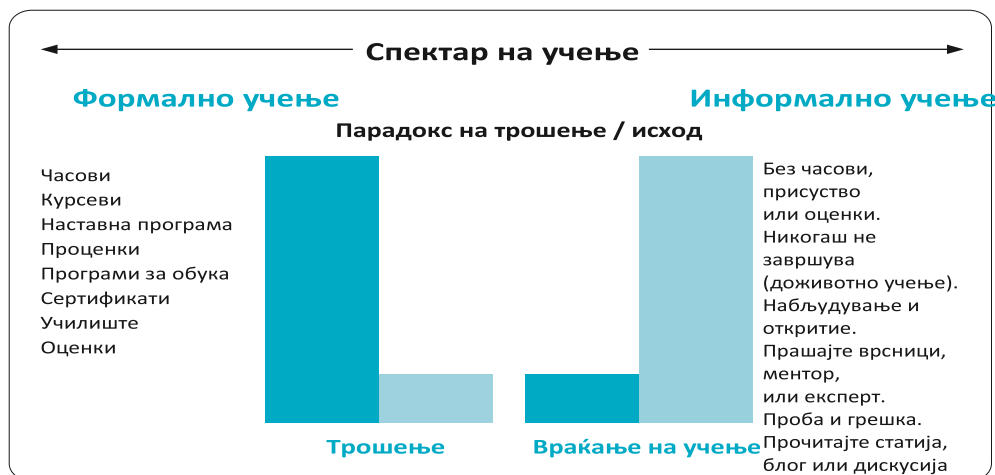
Не е ново да се зборува за клучните компетенции за доживотно учење и нивната важност за личноста која живее во 21 век. Учењето е процес кој никогаш не завршува и опфаќа значително подолг животен период во споредба со формалното образование, преку кој предметите (и соодветните официјални дипломи) се изучуваат и се водат за последователна употреба на работните места и статусот во светот на работата. Според Лазиќ и Попов (2022), три основни форми на образование го сочинуваат овој контекст: формално, информално и не-формално учење. Овие категории во основа се разликуваат според методот што се користи за обезбедување (или усвојување) на учењето.

Формалното образование е поврзано со националниот систем на институционално образование, т.е. видот на образование/учење што се одвива во училиштата и факултетите. Најчесто се поврзува со одреден степен на стручност и титула или квалификација на официјално ниво. Тоа резултира со издавање уверенија и/или дипломи по завршување на одреден степен на образование и е призната во законот.

Информалното образование навлегува во организирани тела во општеството и најчесто е поврзано со организирани форми на образование, но кои не подразбираат исклучително висок степен на обврска, се краткотрајни, обезбедуваат можности за стекнување и/или подобрување на одредени знаења, експертиза или компетенции и како резултат обезбедува гаранции во форма на сертификати (на пр. полагање курс за странски јазик, курс за одредени вештини или развивање одредени хоби, итн.) Секвенцијално ги пополнува празнините што произлегуваат од несразмерниот раст на напредокот и неможноста за негово следење во институционална рамки, преку обезбедување дополнителен чекор „напред“ во сегашните рамки. Со оглед на организацијата и начинот на имплементација, оваа форма на образование дава добри сознанија, по што сè уште останува потребата да се обнови и надгради наученото во врска со новонастанатите промени.

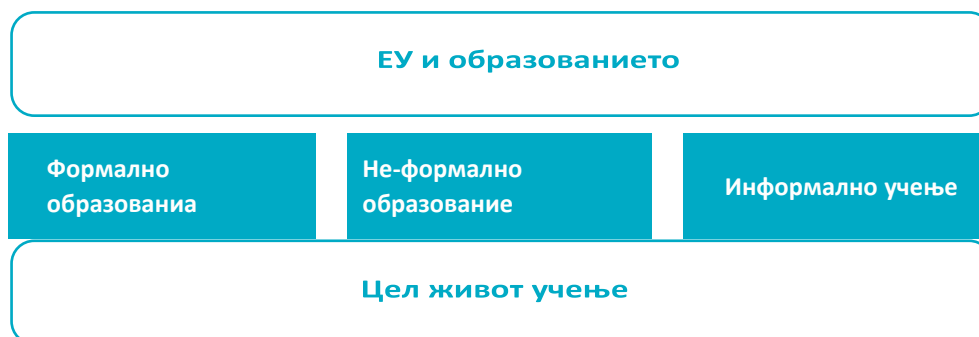
Не-формалното учење е секое друго учење – широко поле на природни феномени во секојдневниот живот кои не само што носат образовен потенцијал, туку и поединецот честопати не е ни свесен за фактот дека учи додека учи (Лазик и Савески, 2015 г.). Тоа е процес кој не навлегува во доменот на формата, се реализира без некоја конкретна намера и е длабоко зависен од односите. Во оваа форма на учење, постои силен концепт на индивидуалност, постоење на внатрешна мотивација и влијание врз содржината, бидејќи тоа е „доброволно, самонасочено, доживотно, внатрешно мотивирано од љубопитност, истражување, фантазија, откритие, желба да ја заврши задачата и социјалните интеракции“ (Милутиновиќ, 2003). Претставува осмислен и наменски процес кој може да се одвива во различни средини, од кои повеќето немаат едукативен карактер, при што луѓето се водени од потребата за знаење и желбата за знаење и откривање и во кои целосно ја реализираат партиципативната епистемологија. Успешно ги пополнува празнините создадени од недоволната можност на формалното образование да обезбеди увид во сите нијансирани погледи на даденото, бидејќи посебен акцент става на активностите за учење во секојдневниот живот. Како таков, го комбинира животот и учењето и се потпира на систематски и кумулативни аспекти на искуствено учење.

Тој претставува природен феномен на секојдневниот живот со тоа што се случува надвор од училишната средина бидејќи не е дел од наставната програма (Boileau, 2018).



Слика 1 Формално и информално учење

Потенцијалот и важноста на неформалното учење се препознаваат и во ЕУ, особено во областа на методите на учење и вработливоста (Каучиќ, 2016 г.).



Слика 2 Потенцијали и важност на информалното учење во доживотното учење

6.1.1 Современ живот

Улогата на доживотното учење е препознаена во европските образовни политики и дефинирана со Лисабонскиот процес (Европски парламент, 2000 година). Ја воспоставува развојната стратегија на Европската унија до 2010 година со цел да се изгради најдинамичен и најконкурентен економски простор во светот заснован на знаење и во кој се зголемуваат вработеноста и животниот стандард. Во текот на овој процес, поминавме низ различни именители на иста структура, при што се појавија изрази како доживотно образование, повратно образование, општество на знаење и општество на учење, што кулминираше со „доживотно учење“, кој денес се смета за најкомплетниот термин.

6.1.2 Клучни компетенции

Основата на напредокот и развојот се наоѓа во компетенциите, кои претставуваат комбинација на знаења, вештини и ставови и вредности, како и способности, склоности за учење и снаодливост. Заедно, тие го формираат столбот на напредокот и растот во личната кариера и професионалниот развој на поединецот и се погодни за контекстот на доживотното учење. Компетенциите претставуваат начини за добивање на квалитетни и вредни информации и знаења кои можат да бидат корисни и употребливи. Тие претставуваат отстапување од механичкото учење и укажуваат на развојот на способноста да се бараат извори на информации и знаење. Со цел појасно да се види разликата во пристапот и нивните нијанси, клучните компетенции се претставени една до друга во овој текст врз основа на два стратешки документи од 2019 и 2006 г.

2019	2006
Клучни компетенции за доживотно учење ЕВРОПСКА КОМИСИЈА (2019)	Препорака на Европскиот парламент и на Советот од 18 декември 2006 година за клучните компетенции за доживотно учење Службен весник на Европската Унија L394/10 (2006 г)
1. Писменоста како компетентност	Комуникација на мајчин јазик
Комуникација на странски јазици	Комуникација на странски јазици
Математичка компетентност и компетенции во природните науки, технологијата и инженерството	Математичка компетентност и основни компетенции во природните науки и технологијата
4. Дигитална компетентност	4. ИТ компетентност
Лична, социјална компетентност и учење како да се учи	5. Способност за учење
6. Граѓанска компетентност	Интерперсонална, интеркултурна, социјална и граѓанска компетентност

Компетентност на претприемништвото	7. Претприемништво
Компетентност на културната свест и изразување	Културна свест и изразување

Табела 1 Клучни компетенции за доживотно учење според ЕК (2019) и Службениот весник на Европскиот парламент (2006 г.).

Документот за 2019 година го содржи следново:

- Писменоста како компетентност** носи способност за идентификување, разбирање, изразување, креирање и интерпретација на идеи, чувства, факти и мислења, и усно и писмено. За таа цел се користат визуелни, аудио и дигитални материјали низ различни дисциплини и контексти. Писменоста како компетентност укажува на способност за ефективно комуницирање и поврзување со другите на соодветен и креативен начин.
- Комуникацијата на странски јазици** значи способност за ефективно користење на различни јазици. Тоа е многу поврзано со писменоста и вештините што ја сочинуваат. Таа се потпира на способноста на лицето да се префрли од еден јазик на друг, вклучувајќи го и развојот на мајчиниот јазик и официјалниот јазик што се користи во одредена земја.
- 3. Математичката компетентност и компетентноста во природните науки, технологијата и инженерството е поделена на две големи целини:**
 - Математичката компетентност е сумирана во способноста да се развие и примени математичкото размислување и увид со цел да се реши широк опсег на проблеми во секојдневни ситуации.*
 - Компетенциите во природните науки, технологијата и инженерството подразбираат разбирање на природниот свет со помош на знаење и применета методологија. Технологијата и инженерството се примена на гореспоменатото знаење и методологија со цел подобро разбирање на човековите желби или потреби.*
- Дигиталната компетентност** вклучува доверливо, критичко и одговорно користење и поврзување со дигиталните технологии за учење, како на работа, така и при учество во животот во заедницата. Се состои од информации, знаење и употреба на податоци, комуникација и соработка, медиумска писменост, создавање дигитална содржина итн.
- Личната и социјалната компетентност и учењето како да се учи** е способност за лично размислување, ефективно и рационално користење на времето и информациите и работа со другите на конструктивен начин. Тоа се однесува и на способноста за соработка без оглед на сложеноста и неизвесноста, учењето како да се учи и постигнувањето благосостојба со цел да се поддржи менталното и емоционалното здравје.

6. **Граѓанската компетентност** е способност да се дејствува како одговорен граѓанин и активно да се учествува во граѓанскиот и општествениот живот, што се заснова на разбирање на концептите на општеството, економијата, правото и политиката, како и глобалниот развој и одржливост.
7. **Претприемничката компетентност** се однесува на капацитетот да се дејствува врз идеите во секоја прилика, со цел да се трансформираат во вредност за другите. Се заснова на креативност, критичко размислување и способност за решавање проблеми и преземање иницијатива, кои заедно носат културна, социјална или финансиска вредност.
8. **Компетентноста на културната свест и самоизразувањето** вклучува разбирање на идеите и креативноста и како тие различно се изразуваат во различни култури преку широк опсег на поставки и културни форми. Тоа се однесува на поврзаноста во разбирањето, развојот и манифестирањето на идеите и значењето преку различни начини и контексти.

Од овие компетенции е јасно дека знаењето и развојот се неразделни едно од друго и дека знаењето што може да се примени станува клучен личен и економски ресурс, како и услов за постигнување и остварување на квалитетот на живот на достоинствена личност во демократската средина на современото општество. Новата економија се повеќе е економија базирана на знаење, што значи дека образованието е прифатено како двигател на општествените промени, а нивното остварување ја потврди важноста на потенцијалот на образовната дејност. Современиот свет е свет на научни откритија, брза комуникација и техничко подобрување до границата на човечкиот потенцијал.

6.2 Клучни компетенции на OECD и СЗО за почетно образование на идните воспитувачи и специјални едукатори во Северна Македонија

Професионалните вредности на кои се засноваат компетенциите за профилите на вработените во градинка ја дефинираат нивната лична и професионална култура. Тие се насоки кои ги обврзуваат вработените во градинката да покажуваат професионално однесување и постапки на дневна основа. Овие вредности се манифестираат во секојдневната соработка и комуникација со колегите-практичари и другите вработени, односот кон сите корисници на услугите и другите чинители во професионалната средина. Професионалните вредности се стекнуваат во текот на образованието и се развиваат во секојдневната работа. Секој вработен во градинката својата професионална работа ја темели на следните професионални вредности:

→	Професионален интегритет и посветеност на професијата
→	Посветеност кон најдобриот интерес на професионалните заедници
→	Професионален пристап кој ја цени, почитува и прифаќа различноста
→	Родителите се еднакви партнери во раното учење на детето

Секој вработен во градинка е посветен на професијата и развива професионален интегритет. Во секојдневното работење манифестираат професионален пристап во соработка со други практичари, родители и пошироката заедница. Во секоја прилика ги согледуваат личните и заедничките професионални потреби за учење и активно учествуваат во професионалниот развој. Преку нивниот пример тие го поттикнуваат професионалниот интегритет во околината и придонесуваат за мотивација и позитивна работна клима. Тие веруваат дека ја промовираат својата професија и придонесуваат за формирање на позитивен став на јавноста кон неа преку нивниот професионален и личен интегритет, високите етички вредности и однесување. Секој вработен во градинка ја знае вредноста на колегијалната соработка и посветеноста на најдобрите интереси на професионалните заедници и верува дека практичарите треба да се развиваат во својата работа за доброто на секое дете. Заедницата во која работат тие ја доживуваат како средина во која треба да се најдат сите можни методи и ресурси за личен и колегијален професионален напредок. Секој вработен во градинка ја доживува околината како професионална заедница во која користи системи за следење на потребите на вработените и искористување на сите можности за континуирано професионално напредување. Вработените во градинката воспоставуваат соработка со други професионални заедници со цел да ги споделат меѓусебните добри практики и искуства. Тие исто така ги исцрпуваат сите можности што ги дава институцијата, достапни платформи, фондови и други алатки преку кои стручната заедница може постојано да ги надградува своите капацитети.

Кога се работи на личен и професионален развој на други профили на практичари во градинката, се прави обид да се биде повеќе фокусиран на визијата за модерен воспитно-образовен процес и учење во 21 век, залагајќи се за континуирано подобрување и на животот и на работата во градинката. Професионален пристап кој ги цени, почитува и прифаќа различностите значи дека секој вработен кој работи во градинка е свесен за разликите меѓу поединците кои постојат и ги прифаќа, почитува и вреднува. Тоа создава услови во кои разликите се предност, а не недостаток. Разликите ги разбира како можност за меѓусебно подобрување и ги става професионалните, социоекономските, културните и образовните разлики во функција на збогатување на заедницата во која секој работи со една цел: најдобриот интерес на секое дете. За секој вработен во градинка секое дете е единствена и вредна личност, а неговата професионална обврска е посветена да работи во интерес на децата и да го стави нивниот развој, учење, однесување и ментално здравје на прво место. Тие веруваат дека создавањето стимулативна средина ќе обезбеди секое дете да учи и да се развива и максимално да го покаже својот потенцијал. Воспитувачката од градинка верува во важноста од почитување на конвенциите и другите документи за човековите права и правата на децата и за недискриминација, како и на принципите на социјална правда и придржување до нив, гледајќи ги како начин да се трансформира градинката во подобро место за развој и учење на децата. Секој вработен во градинка верува дека родителите се еднакви партнери во раното учење на детето, па затоа гради партнерски односи со родителите. Родителите се клучни соработници кои имаат суштинска улога во заедничките напори за оптимална грижа, раст, развој и учење на секое дете. Секојдневно се обновува партнерството помеѓу воспитувачките и родителите, од една страна зајакнувајќи ги родителските компетенции, а од друга страна обезбедувајќи им на родителите отворен пристап и шанса да ја следат секојдневната работа со своите деца и да учествуваат со нивните сопствените капацитети, со што се овозможува континуитет во стимулирање на околината и во самото семејство.

6.2.1 Основни професионални компетенции на професионалено вработените во градинките

Во текот на изминатите години, се почести се дискусиите меѓу креаторите на образовната политика и стручната и научната заедница за најефикасните стратегии за образование и подобрување на професионалните профили на вработени во образованието. Водечките европски институции кои се занимаваат со компетенции и квалификации посочуваат дека на предизвиците на современото динамично општество може да се одговори само со вработување на висококвалификувани професионалци кои се обучени за доживотно учење, размислување и истражувачки пристапи во образовната практика. Тие велат дека е важно да се обезбеди континуирано подобрување на практичарите во следните три области на компетентност:

1. работа со други луѓе (деца, колеги, родители и други партнери);
2. примена на знаење, технологија и информации; и
3. работа во животната средина (на локално, регионално, национално, европско и пошироко глобално ниво) (Европска комисија, 2005 година).

Преку работа со други луѓе, практичарите треба да покажат професионализам кој се заснова на вредностите на социјалната вклученост кои го негуваат потенцијалот на секое дете, а за тоа лицето треба да има стекнато знаење за растот и развојот на децата, како и можноста за индивидуална работа со деца во соработка со други стручни лица од различни профили. Во доменот на примена на знаењето и технологијата, образованието и професионалниот развој на практичарите треба да обезбеди зајакнување на различни пристапи, анализа на квалитет, валидација на знаењето, повратни информации, трансфер на знаење и употреба на технологијата. Нивните педагошки вештини треба да им овозможат ефективно да управуваат со средината за учење и развој и соодветно да ја изберат формата и содржината на работата. Практичарите треба да ги поддржуваат децата во потрагата по нови знаења со помош на современи технологии, овозможувајќи им да ги земат предвид информациите и да ги интегрираат во нивното лично знаење преку развивање на став кон учењето како доживотен предизвик. Работејќи со и во околината, практичарите треба да придонесат за развивање на детската подготвеност и одговорност како европски граѓани, преку промовирање на мобилност, соработка, меѓукултурно почитување и разбирање, истовремено идентификувајќи ги заедничките вредности. Тие, исто така, треба да бидат свесни за факторите кои придонесуваат за социјалната кохезија во општеството и да бидат свесни за етичките димензии на општеството засновано на знаење. Од суштинско значење е практичарите да работат со локалната заедница, како и со партнери и други чинители во образованието – родители,

институции за образование на наставници и репрезентативни групи. Нивното искуство и експертиза треба да им овозможат да придонесат за развој на систем за квалитет.

Практичарите во предучилишното образование треба да стекнуваат компетенции во гореспоменатите области преку развивање општи или генерички компетенции, како и во рамките на тесни професионални знаења и вештини, специфични за секоја професија или област, исто така наречени „посебни компетенции“. Генеричките компетенции го вклучуваат следново:

- познавање на карактеристиките и развојните потреби на децата;
- вештини за управување со група;
- способност за следење и оценување на процесите на развој и учење;
- познавање на содржината на тековните програми и програмските процеси на воспитно-образовната работа;
- способност за тимска работа и соработка со различни целни групи во и надвор од предучилишната установа;
- способност за истражувачки однос и рефлексивен пристап кон практиката и сопствената работа;
- развиена чувствителност кон социјалните и културните димензии на образованието.

Сите препораки наведени погоре за развој на компетентност кај практичарите вработени во предучилишното воспитување, образование и грижа се интегрирани во образовната практика на различни начини. Како што покажа анализата на националните документи од оваа област во 15 европски земји (Белгија, Франција, Грција, Ирска, Италија, Литванија, Германија, Холандија, Хрватска, Полска, Романија, Словенија, Шпанија, Шведска и ОК), „различните профили и нивната компетентност во различни национални контексти низ земјите се речиси невозможно да се споредат“ (Van Laere et al., 2011). Сепак, идентификувани се пошироки области на компетентност кои се однесуваат на подготвеноста на практичарите да работат со децата и родителите, колегите и поширокиот образовен и социјален систем и оние поврзани со личниот професионален развој. Се нагласува дека дефинирањето на широки области кои вклучуваат знаење, вештини и вредности се од особена корист и дека е важно компетенциите да бидат резултат на заеднички разговори помеѓу практичари од различни профили со експерти и креатори на политики.

Назив на работното место Работен профил	Главни поставки на работното место ЕСЕС и опсег на возраст	Главна позиција	Фокус на главниот опсег на возраст на IPS	Минимум услов за квалификација и ЕКТС поени Ниво на MQF и EQF ISCED ниво
ЕСЕС воспитувач Профил: Рано детство Педагогија Професионален	ЕСЕС институции 3 – 6 години ЕСЕС институции 3 – 6 години	Базичен практичар со групна одговорност	3 – 6 години 3 – 6 години	Диплома, 4 години универзитет ЕКТС поени: 240 MQF/EQF ниво: 6 ISCED 2011: 7
Негувател, згрижување деца Работничка медицинска сестра Профил: Социјална грижа/Здравје Професионалец за неа	Доенче/малечко згрижување на деца во установи ЕСЕС 0 – 3 години ЕСЕС институции 3 – 6 години ЕСЕС институции 3 – 6 години	Базичен практичар со групна одговорност Поддршка на основниот лекар	0 – 3 години 3 – 6 години	4-годишно средно стручно училиште ЕКТС поени: не/а MQF/EQF ниво: 4 ISCED 2011: 3
Стручни работници Педагог; Психолог Професионалец за Говорна терапија; Специјален едукатор и рехабилитатор за лица со посебни потреби Профил: Пред-основно и Основно образование стручно со специјалистичка квалификација Социјален работник; Доктор на Лек; Доктор по стоматологија Профил: Социјална грижа/Здравје Професионалец за неа	ЕСЕС институции 0 – 3 години ЕСЕС институции 3 – 6 години	Специјалист за помошен персонал Главно одговорно лице кое работи со деца со говорни и други проблеми Лице кое работи со деца со социјални или здравствени проблеми	Широк фокус (деца и возрасни)	Универзитетска диплома, 4 години универзитет ЕКТС поени: 240 MQF/EQF Ниво: 6 ISCED 2011: 7 ЕКТС поени: 240 Ниво на MQF/EQF: 6 ISCED 2011: 7

Стручни соработници Воспитувач по музичко образование; Воспитувач по по уметност; Воспитувач по спорт; Учител по странски јазици Профил: Пред-основно и Основно образование стручно лице со специјалистичка квалификација Медицинска сестра Профил: Социјална/Здравствена Професионалец за неа	ЕСЕС институции 0 – 3 години	Специјалист за помошен персонал	3 – 15 години	Универзитетска диплома, 4 години универзитет ЕКТС поени: 240 MQF/EQF ниво: 6 ISCED 2011: 6
	ЕСЕС институции 3 – 6 години	Директно комуницира со децата два пати неделно, организира активности и работи кон цели во образовната област музика, уметност, спорт, други активности	Широк фокус (деца и возрасни)	Диплома 3 години универзитет ЕКТС поени: 180 MQF/EQF: Ниво 6 ISCED 2011: 6

Табела 2 Категории на стручни профили на SEEPRO за основни практичари адаптирани од Oberhuemer, P., I. Schreyer и M.J. Neuman, 2010 година

- Професионалец по педагогија во рано детство (специјалистички фокус, 0 – 6 / 7 години)
- Стручен за предучилишното образование (пред-примарен фокус 3 / 4 – 6 години)
- Стручен за предучилишно и основно образование (фокус на предучилишното и основното образование 3 / 4 – 10/11 години)
- Социјална и детска педагогија стручен (главно широк фокус, вклучувајќи ЕСЕС, обично 0 - 12 години, но понекогаш вклучува и возрасни)
- Професионалец за социјална заштита/здравствена заштита (фокус во раното детство, но и широк фокус, вклучувајќи ги и возрасните)
- Професионалец за социјална заштита/здравствена заштита (фокус во раното детство, но и широк фокус, вклучувајќи ги и возрасните)

Надоврзувајќи се на клучните компетенции на OECD (проектот DeSeCo: Дефиниција и избор на компетенции), проектот на OECD Образование 2030 идентификуваше три

дополнителни категории на компетенции, „Трансформативните компетенции“, кои заедно се справуваат со растечката потреба младите да бидат иновативни, одговорни и свесни:

- Создавање нова вредност
- Препознавање на тензиите и дилемите
- Преземање одговорност

Создавање нова вредност: итно се потребни нови извори на раст за да се постигне посилен, поинклузивен и поодржлив развој. Иновацијата може да понуди витални решенија - по прифатлива цена - за економските, социјалните и културните дилеми. Иновативните економии се попродуктивни, поотпорни, поприлагодливи и поспособни да поддржат повисоки животни стандарди. За да се подготват за 2030 година, луѓето треба да бидат способни да размислуваат креативно, да развиваат нови производи и услуги, нови работни места, нови процеси и методи, нови начини на размислување и живеење, нови претпријатија, нови сектори, нови деловни модели и нови социјални модели. Сè повеќе, иновациите не потекнуваат од поединци кои размислуваат и работат сами, туку преку меѓусебна соработка и соработка со други потпирајќи се на постојното знаење, со цел да создадат ново знаење. Конструкциите кои ја поткрепуваат компетентноста вклучуваат приспособливост, креативност, љубопитност и отворен ум.

Помирување на тензиите и дилемите: во свет кој се карактеризира со нееднаквости, императивот да се помират различните перспективи и интереси, во локални средини со понекогаш глобални импликации, ќе бара од младите луѓе да станат вешти во справувањето со тензиите, дилемите и компромисите, на пример, балансирање еднаквост и слобода, автономија и заедница, иновации и континуитет, и ефикасност и демократски процес. Постигнувањето рамнотежа помеѓу конкурентните барања ретко ќе доведе до или/или избор, па дури и до едно решение. Поединците ќе треба да размислуваат на поинтегриран начин што избегнува предвремени заклучоци и ги препознава меѓусебните врски. Во свет на меѓузависност и конфликти, луѓето успешно ќе ја обезбедат сопствената благосостојба и благосостојбата на нивните семејства и нивните заедници само преку развивање на капацитетот за разбирање на потребите и желбите на другите. За да бидат подготвени за иднината, поединците ќе треба да научат да размислуваат и да дејствуваат на поинтегриран начин, земајќи ги предвид меѓусебните врски и меѓусебните односи помеѓу контрадикторните или некомпатибилните идеи, логика и позиции, и од краткорочни и од долгорочни перспективи. Со други зборови, тие треба да научат да бидат системски мислители.

Преземање одговорност: третата трансформативна компетентност е предуслов за другите две. Справувањето со новитети, промени, различности и двосмисленост претпоставува дека поединците можат сами да размислуваат и да работат со другите. Исто така, креативноста и решавањето проблеми бараат капацитет да се земат

предвид идните последици од нечији постапки, да се проценат ризикот и наградата и да се прифати одговорност за производите на својата работа. Ова сугерира чувство на одговорност и морална и интелектуална зрелост, со која личноста може да размислува и да ги процени своите постапки во светло на неговите или нејзините искуства, и личните и општествените цели, она што му било научено и кажано, и што е правилно или погрешно. Етичкото дејствување подразбира поставување прашања поврзани со норми, вредности, значења и граници, како што се: Што да правам? Дали бев во право што го направив тоа? Каде се границите? Знаејќи ги последиците од она што го направив, дали требаше да го сторам тоа? Централно место во оваа компетентност е концептот на саморегулација, кој вклучува самоконтрола, самоефикасност, одговорност, решавање проблеми и приспособливост. Напредокот во развојната невронаука покажува дека втор излив на пластичност на мозокот се случува за време на адолесценцијата, и дека мозочните региони и системи кои се особено пластични се оние кои се вмешани во развојот на саморегулацијата. Адолесценцијата сега може да се гледа како време не само на ранливост, туку и на можност за развивање чувство за одговорност.

Според СЗО, животните вештини се „способности за адаптивно и позитивно однесување што им овозможуваат на поединците ефективно да се справат со барањата и предизвиците на секојдневниот живот“ (Светска здравствена организација СЗО, 2001). Со други зборови, животните вештини се вештини кои го подготвуваат поединецот да живее независно и продуктивно во едно општество. Некои поединци стекнуваат животни вештини без воопшто да размислуваат за тоа. Овие вештини може да вклучуваат знаење како да се задржи работното место, разбирање зошто едниот/другите се однесуваат на специфичен начин и знаење како да се биде подобар пријател. Животните вештини може да се моделираат и учат од родителите и најблиските додека ги извршуваат секојдневните рутини. Од ова, поединците можат да ги усовршат своите вештини со обиди и грешки. За некои, сепак, животните вештини можеби не се лесно разбирливи или набљудувани: некои поединци едноставно може да се борат да ги научат овие вештини или може да се чувствуваат како никој да не бил доволно трпелив за да ги води. Со цел да се осигури дека животните вештини ги разбираат и се всадуваат кај сите млади луѓе, едукаторите можат да учат животни вештини во училиницата, а со тоа помагаат да се подготват младите за успех во нивниот секојдневен живот.

Видео 1:
Емпатичен
Дијалози:
Инспиративно
Градинка
Комуникација
Види Поглавје 6.4

Основниот збир на вештини во срцето на иницијативите засновани на вештини кои го промовираат здравјето и благосостојбата на младите вклучуваат:

→	одлучување и решавање на проблеми;
→	критичко и креативно размислување;
→	комуникација и меѓучовечки односи;
→	самосвест и емпатија; и
→	справување со стресот и емоциите.

Структура на клучните компетенции за животни вештини

Клучни области на основните професионални компетенции за животни вештини се:

1. област:	2. област:	3. област:
Создавање нова вредност	Помирување тензии и дилеми	Преземање одговорност

Област: Создавање нова вредност

Вештини: Донесување одлуки и решавање проблеми	
Знаење	Професионални способности
Има знаење за потребата од самостојно донесување одлуки. Има знаење за решавање конкретни проблеми во секојдневниот живот.	Манифестира способност за самостојно донесување одлуки во различни животни ситуации Презема одговорност и решава конкретни проблеми во секојдневниот живот.
Вештини: Критичко и креативно размислување	

Знаење	Професионални способности
Знае да размислува критички. Размислува креативно кога донесува одлуки или решава проблеми.	Покажува способност за критичко размислување. Покажува креативни вештини за размислување при донесување одлуки или решавање проблеми.

Област: Помирување на тензиите и дилемите

Вештина: Комуникација	
Знаење	Професионални способности
Знае како да комуницира со поединци и групи на луѓе.	Покажува социјални вештини за комуникација со поединци или групи на луѓе.
Вештина: Меѓучовечки односи	
Знаење	Професионални способности
Знае како да гради меѓучовечки односи.	Покажува вештини за меѓучовечки односи.

Област: Преземање одговорност

Вештина: Самосвест	
Знаење	Професионални способности
Има знаење за значењето на самосвеста.	Манифестира самосвест во секојдневните животни ситуации.
Вештина: емпатија	
Знаење	Професионални способности

Знае дека емпатијата е важна животна вештина.	Развива емпатија и ја манифестира во различни животни ситуации.
Вештина: Справување со стресот и емоциите	
Знаење	Професионални способности
Знае како да се справи со стресот и емоциите.	Вешто се справува со стресот и емоциите во секојдневниот живот.

6.3 Клучни компетенции за образование на идните воспитувачи (Србија)

Во Висока школа за стручни студии за образование на воспитувачи, Нови Сад, Србија, состојбата во образованието на идните воспитувачи е следна:

- Повеќето студенти се едуцираат 4 години да работат со деца, пред да влезат во градинка.
- Некои студенти посетуваат настава фокусирана на деца на возраст од раѓање до 3 години, доенчиња и мали деца и (по завршувањето на РТТС) учениците ќе се едуцираат за работа со деца од 6 месеци до основно училиште.
- Посебна група студенти посетуваат настава со цел да стекнат компетентност за работа со деца на англиски јазик. Тие обично работат со децата на таков начин во времетраење од 2, најмногу 3 години пред децата да почнат да одат во основно училиште.
- Јазикот на студирање во РТТС е српски, но студентите кои се Унгарци можат да научат некои предмети и да полагаат испити на унгарски јазик. Според ова, тие можат да стекнат компетенции за работа со деца на унгарски јазик.

Клучни компетенции на идните воспитувачи:

1. Способни да ги анализираат и проценат можностите и капацитетите на предучилишната установа и соодветно да ја развиваат програмата.
2. Ги совлада знаењата и методите на оценување и критички преглед на усогласувањето на реалната програма во однос на концепцијата на основите на програмата.

3. Способни за систематско следење на напредокот на децата преку документирање на активности, процеси и производи.
4. Способни да ја испитуваат теоријата и практиката и да развиваат педагошки знаења преку следење, слушање на децата и консултирање со нив.
5. Способни самостојно и со колегите критички да ја испитаат културата и структурата на градинката.
6. Ориентиран кон интегриран пристап кон учењето и способен да развие програма која се потпира на автентични искуства на децата, различни животни ситуации, култура, уметност, наука, технологија, екологија, спорт, фокусирајќи се на клучните компетенции за доживотно учење.
7. Способни да спроведуваат едукативна програма преку двонасочна соработка со локалната заедница и да ги вклучат децата во локални проекти, настани и активности.
8. Подготвени да ја подигнат свеста и да ги преиспитаат сопствените принципи и верувања за детето, учењето и неговата улога.

6.3.1 Специфични компетенции ориентирани кон предметот

Специфични компетенции ориентирани кон предметот	
1.	Студентите ги идентификуваат и разбираат развојните карактеристики на децата од предучилишна возраст и ги препознаваат разликите во сите области на развојот на децата и ги негуваат (културни, јазични, здравствени, социјални) и го остваруваат правото на еднаквост.
2.	Студентите користат различни стратегии за следење, документирање и оценување на работата и ги применуваат во дијалог со децата, семејството и колегите.
3.	Студентите слушаат и поддржуваат различни начини на изразување на децата (цртање, градење во простор, танц, движење, звук и глас, зборување, игра, итн.),
4.	Студентите разгледуваат и градат вредности и верувања за детето и учењето и сопствената практика со цел да го променат и да го развијат квалитетот на програмата.

5. Студентите ја препознаваат потребата од дополнителна поддршка за децата во воспитувањето и образованието и развиваат стратегии за поддршка на нивниот развој и инклузивна практика.
6. Студентите користат дигитални технологии за планирање на работата, набљудување, евалуација и документација, како и евиденција на податоци; размена на информации со семејството, колегите, локалната заедница и за професионален развој.

6.3.2 Компетенции на воспитувачите во Србија по завршувањето на стручните студии

По завршувањето на студиите, воспитувачите можат:

1. Создадете безбедна средина во која детето е психофизички заштитено; градете односи со децата преку почитување на чувствата на детето и иницијатива за развој на независноста и самоконтролата на детето.
2. Поставете приоритети во развојот на проекти засновани на интересите на децата, применувајќи различни изрази што децата ги користат и поддржувајќи ја детската иницијатива и избор во работата.
3. Користете го нивното знаење при планирање и спроведување проекти засновани на следење на децата и теми кои се значајни за децата и се усогласени со потребите, можностите и интересите на децата.
4. Објаснете ја културата и структурата на градинката, разберете и изградете педагошко знаење.
5. Почитувајте ја примарната улога и важност на родителите и семејството во раното детско образование и негувајте партнерски однос со семејството и локалната заедница.
6. Прегледајте ја нивната практика и планови и насочете го нивниот професионален развој и идентификувајте ги проблемите во практиката како можности за учење.

6.4 Видео



Видео 1:

Емпатични дијалози: инспиративна комуникација во градинка

Уште од најмала возраст, децата се општествено компетентни суштества, подготвени да одговорат на допир, глас, звук или друга личност во нивна близина. Квалитетот на социо-емоционалните контакти во раното детство влијае на способноста за воспоставување квалитетна комуникација и социјална интеракција со другите луѓе во текот на животот. Стекнување квалитетни вештини и способности за развој и поттикнување на социо-емоционалното учење во раното детство значи можност за создавање позитивна слика за себе, развој на просоцијално однесување, емпатија, зајакнување на самодовербата, социјалните вештини, но и поседување компетенции и способност за препознавање и именување на емоциите и чувствата кај себе и кај другите, да ги разбере и да прави разлика меѓу нив.

https://youtu.be/y_idMC2ThyA



6.5 Референци

- Boileau, T. (2018). Informal learning. In: R. West (Ed.), *Foundations of Learning and Instructional Design Technology* (1st ed.). Retrieved July, 07, 2019. <https://lidtfoundations.pressbooks.com> (Accessed: 03/08/2023)
- European Commission (2005): *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussel: European Commission (2005a): The European Qualifications Framework for Lifelong Learning.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> (Accessed: 03/08/2023)
- EUR-Lex (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*. Official Journal of the European Union L394/10. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (Accessed: 13/09/2023)
- European Parliament (2000). *Lisbon European Council – Presidency Conclusions*. Available at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (Accessed: 03/08/2023))
- Kaučić, T. (2016). *Obrazovanje, osposobljavanje i zapošljavanje*. <https://www.slideshare.net/TomislavKaucic/obrazovanje-osposobljavanje-i-zapoljavanje> (Accessed: 03/08/2023)
- Lazić, S., & Saveski, Z. (2015). *Family counseling as a Way to Quality Parenthood in the Context of Informal and Non-formal Education*. *Život i škola*, 61(1), 135–142.
- Lazić, S., Popov, S. (2022). *Opšta pedagogija*. Udžbenik sa testovima znanja. Novi Sad: CNTI.
- Milutinović, J. (2003). *Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike*. *Pedagoška stvarnost*, 5 – 6, 394 – 405.
- Van Laere, K., Vandenbroeck, M. & J. Peeters (2011). *Competence survey, CoRe: Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. London and Ghent: University of East London/University of Ghent. [https:// repository.uel.ac.uk/item/8618y](https://repository.uel.ac.uk/item/8618y) (Accessed: 03/08/2023)
- World Health Organization WHO (2001). <https://www.who.int/> (Accessed: 03/08/2023)

ПОГЛАВЈЕ 7

Примери на активности што треба да се користат во уредувањето на училницата

Натали Гејгер

Дорис Кун

Сабрина Марунчеду

Алма Тасевска

Отилија Велишек Брашко

Вовед

Играта е мотор за учење на секое дете. Подлабокото разбирање за развојот, интересите и потребите на малите деца може да го зголеми квалитетот на учењето и благосостојбата за време на активностите. Ова поглавје ги комбинира научните наоди со практични методи за имплементација за воспитувачите и наставниците. Следниве прашања се однесуваат на централните аспекти:

- Како можат воспитувачите/наставниците да се справат со високата хетерогеност меѓу нивоата на развој на децата?
- Кои видови игра е важно да се знаат кога се дизајнира разновидна средина за учење што ги задоволува потребите на сите деца?
- Каков ефект врз учењето имаат различните начини на придружување на децата во нивната игра?
- Зошто е корисно да се разгледаат различните форми на поддршка за учење?
- Кои активности и проекти за игра помагаат да се развијат животните вештини кај децата?



Видео 1:

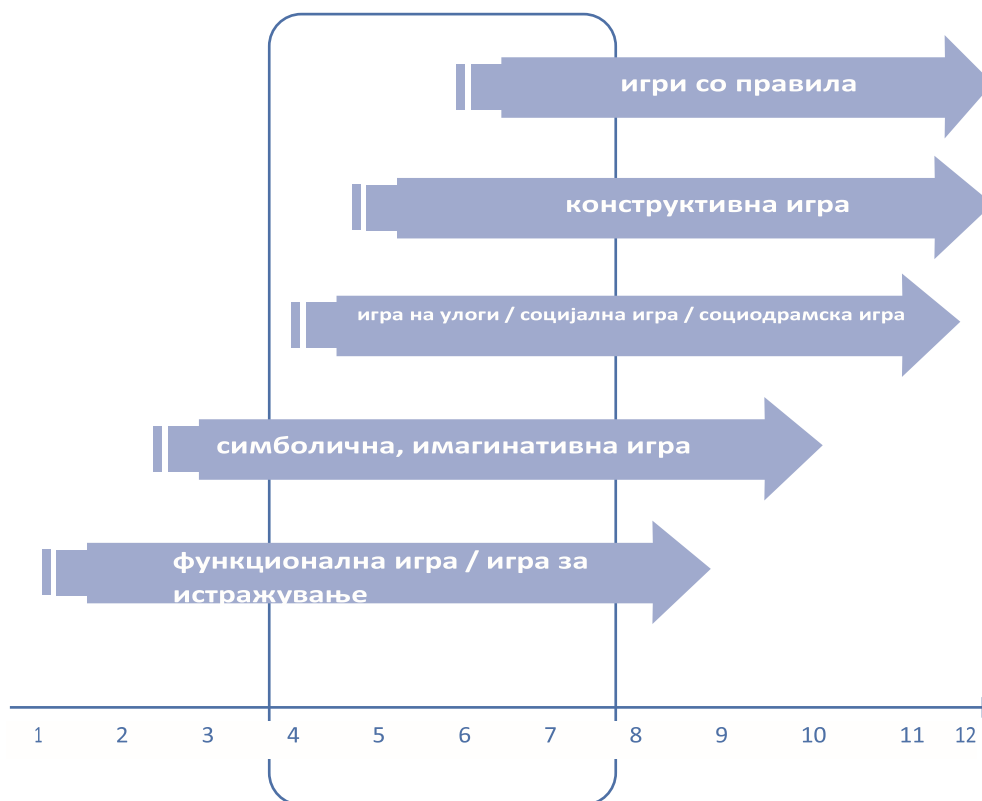
Дожд

Види Поголавје 7.5

Идеите и материјалите во ова поглавје се тестирани во пракса и ќе придонесат за подобрување на животните вештини на децата преку игра.

7.1 Спроведување и поттикнување на различни видови игра во развојот на детето

Во рамките на едно одделение, хетерогеноста на нивоата на развој на децата може да биде висока. Како резултат на тоа, разбирањето на различните видови игра е суштинска алатка за наставниците:



Слика 1 Различни видови игра Универзитет за образование на наставници во Цирих PHZH (2023), според Heimlich, 2015, стр. 34

Слика 1 јасно покажува дека сите различни видови игра се важни за индивидуалниот развој на децата на возраст меѓу 4 и 8 години. Со оглед на високата хетерогеност во развојот на детето во училницата, од суштинско значење е средината за учење да обезбеди добра рамнотежа на различни видови и форми на игра.

Функционална игра :

Експертите често ја нарекуваат функционалната игра како „прва игра“ бидејќи карактеризира како малите деца прво почнуваат да ги истражуваат сите работи околу нив и нивните функции. Функционалната игра, исто така, им овозможува на децата да откријат нови материјали (како песок, вода или материјал за рециклирање) и нивна можна употреба. Во тоа време, децата исто така почнуваат да ги искусуваат своите физички вештини. Примери за компетенции што децата ги развиваат за време на функционална игра се љубопитноста, истражувањето и моторичките вештини. Функционалната игра е неопходна основа врз која децата можат да развијат понатамошни форми на игра.

Симболичка игра / имагинативна игра / игра на улоги / социодрамска игра:

Видео 2:
Децата во
Движење
Види Поглавје 7.5

Симболичката игра е форма на имагинативна игра и ја претставува способноста да се игра на апстрактен начин. Овој тип на игра вклучува „играње-преправање“ додека децата почнуваат да ја користат својата имагинација. Примерите може да бидат топка од волна која претставува шпагети или детето се преправа дека дава лек на кукла. Децата не мора да имаат потреба од интеракција со други деца, поради што имагинативната игра често може да се забележи кај многу мали деца. Симболичката игра ги зајакнува областите како што се когнитивните вештини, самодовербата, моторичките вештини и креативноста.

Во играта на улоги, социјална игра или социодрамска игра, децата се преправаат дека се друга личност или имаат други улоги отколку во реалниот живот. Тие комуницираат со другите деца во различни социјални контексти и демонстрираат други форми на однесување.

Овој тип на игра бара и развива имитација, имагинација, емпатија и – при интеракција со другите во игра на улоги – исто така комуникација и соработка.

Видео 3:
Гледајќи го
Светот преку
Детски очи

Види Поглавје 7.5

Видео 4:
Циркуска игра
Проект

Види поглавје 7.5

Конструктивна игра :

Во конструктивната игра, децата можат да користат различни материјали или предмети за да создадат или изградат нешто. Често е организирано и фокусирано на некоја цел, на пр. изградба на замок од картонски кутии, создавање пекарски производи од глина за моделирање или изградба на автомобил со дрво, клинци и завртки. Преку конструктивна игра, децата развиваат компетенции како што се концентрација, упорност, координација рака-око или просторна концепција.

Видео 5:
Децата планираат и
градат
Види Поглавје 7.5

Игра со правила:

Форма на игра која е добро воспоставена во многу училишта е играњето игри со специфични правила.

Во многу игри со карти, табла или едукативни игри (но и многу групни активности), во голема мера однапред одредени структури и улоги ја одредуваат играта. Потребни се компетенции како саморегулација, трпение, логично размислување, соработка и стратегија, кои можат да се развијат преку овој вид игра. За малите деца, важно е да се земат предвид индивидуалните ресурси, интереси и потреби при изборот на овој вид игра.

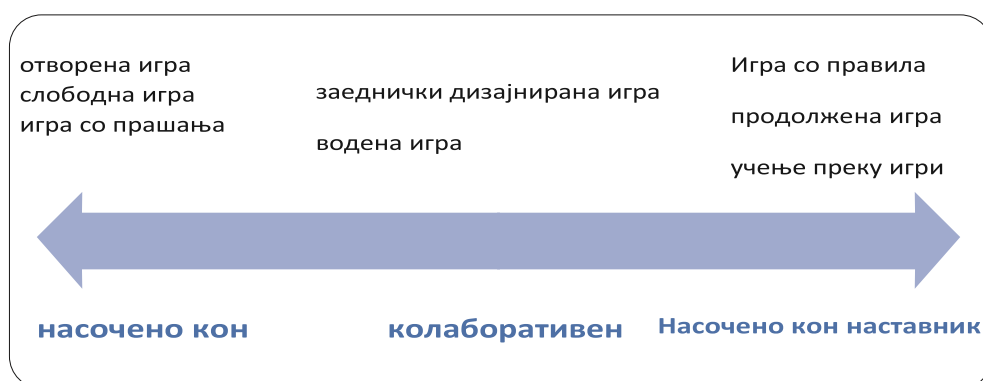
→ Повеќе примери може да се најдат во Поглавје 7.2.2 Примери за учење преку игри

Задача:

1. Размислете за училница или група деца што ја познавате. Кои видови на игра ви паѓаат на ум кога ќе помислите на оваа група? Кои видови се доминантни? Според вас, што би можело да се поддржи повеќе?
2. Како можете да му помогнете на детето кое сака да си игра пожарникари со други деца, но не се вклопува лесно во играта?
3. Помислете на сопственото детство. Кои играчки искуства можете да ги запомнете? Кои видови игра можете да ги препознаете?

7.2 Различни начини да ги придружувате децата во игра

Како наставник или училишен тим, може да биде корисно да се размислува за различни начини на придружување на децата во нивната игра. Во зависност од тоа која форма е избрана, или детето или наставникот ќе го преземат водството. Колаборативните форми на учење го вклучуваат погледот и на наставниците и на децата, за да можат да ја дизајнираат претставата на партиципативен начин:



Слика 2 Различно водени форми на игра Гајгер, Натали (2023) според Пајл и Дениелс (2016), Уницеф (2023) и Каменов (2009 година)

Во зависност од начинот на кој наставниците ја поддржуваат играта, новата наставна програма Години на искачување (2018, Србија) идентификува три типа игра: **отворена, продолжена и насочена игра.**

Отворена игра:

Во отворената игра, децата го градат планот за игра и правилата на игра врз основа на сопствена иницијатива. Воспитувачот од предучилишна возраст се фокусира на уредување на околината и набљудување на играта на децата.

Продолжена игра:

Во продолжената игра, воспитувачот ја поддржува играта играјќи заедно со децата.

Насочена игра:

Во насочената игра, воспитувачот ја иницира, учествува и ја насочува играта преку дискусии и договори со децата, но внимава да не ја наруши формата на играта (нејзината доброволна природа, имагинација, предизвик, експериментирање, креативност, динамична природа).

Во слободната игра, децата имаат слобода да одлучат што играат, со кого сакаат да играат и каде играат (УНИЦЕФ, 2023), додека во отворената игра околината се подготвува, а воспитувачот дава структура и инспирација. Преку дизајнот на просторијата и материјалот или одредени области за

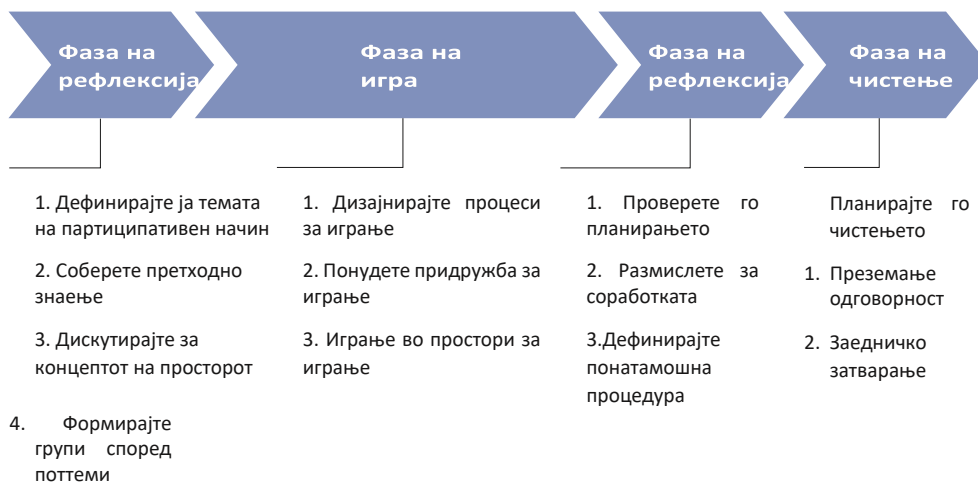
играње. Може да се постигне комбинација од слободна и отворена игра ако на децата им се даде шанса да креираат и дизајнираат нови идеи како дополнување на подготвената средина за учење поставена од воспитувачот. Основно прашање за воспитувачите е како децата учат: за децата, играта и учењето припаѓаат заедно, додека за некои возрасни, играта и учењето меѓусебно се исклучуваат. Насочената игра ги комбинира придобивките од само-режираниот игра со позитивните ефекти од воздржаната, но намерна инструкција за промовирање на когнитивните, академските и социо-емоционалните вештини преку игра. Возрасните можат да ги поддржуваат децата обезбедувајќи „скеле“, но сепак дозволувајќи им на децата да ги спроведат своите идеи (Туб, Рајан, Голинков и Хирш-Пасек, 2016).

Како воспитувач, значајно е да можете да користите различно наведувани форми на игра и да го разберете нивниот потенцијал за учење:

7.2.1 Пример за заеднички дизајнирана игра

Примерот во ова поглавје покажува како може да се искористи потенцијалот на двете страни (воспитувачот и децата). Имплементацијата во четири фази е тестирана неколку пати во пракса во рамките на швајцарскиот проект „игра плус“ и се покажа како корисна и за децата и за воспитувачите (Лигер, 2021), бидејќи ја зема предвид високата хетерогеност на развојното учење во занималната. Отвореноста на структурата овозможува соодветни искуства за игра и учење за сите деца со различни потреби и интереси:

Видео 6:
Твердина
Види Поглавје 7.5



Слика 3 Структура на заеднички дизајнирана игра (Лигер, 2021)

Следното е практичен пример (Бурки, Сигелко, Гејгер и Лигер, 2023).

Лето е и некои деца размислуваат да измислат свој вкус на сладолед и да отворат продавница за сладолед. Воспитувачот ја прифаќа оваа идеја и иницира заеднички дизајниран проект за игра. Воспитувачот размислувал за начини како да ги води децата, но ја планира претставата на начин што ќе им овозможи на децата активно да учествуваат и да придонесуваат.

Во првата фаза (почетна фаза), воспитувачот прашува за претходното знаење и нуди предлози и структурна поддршка. Што ни е потребно за да изградиме штанд за сладолед? Децата ги даваат своите идеи, а воспитувачот дава поддршка со соодветен вокабулар и предлози за соодветни материјали како што се маса, градежни блокови, материјал за рециклирање и шифон крпи (на пример):



Примери на материјали за играње (Bürki, 2022)

Идеите и заедничките мисли на децата може да се визуелизираат на постер. Дополнително, групата разговара за концептот на просторот: каде можеме најдобро да играме и како ќе ни помогнат материјалите? Можеби ќе има една група која прави топки сладолед додека друга група ќе се фокусира на изградбата на машината за сладолед и трета група ќе ја изгради и украси масата за штанд за сладолед.

Воспитувачите треба да ги даваат упатствата што е можно пократки и јасни, да прикажуваат слики и материјал за поддршка и да се фокусираат на најважните факти.

Фазата на стартување потоа непречено се влева во фазата на играње. Процесот на игра е многу динамичен и толку многу различни форми на игра стануваат видливи. Исто така, можно е да се промените во групи, на пример кога едно дете или група нема што повеќе да прави, а на другите

деца сè уште им е потребна помош. Во рамките на играта, секогаш може да се појават нови отворени задачи. Воспитувачите внимателно го набљудуваат процесот на игра и ги поддржуваат децата да најдат нови возбудливи задачи во рамките на нивната играчка активност. Важно е да се набљудува на кои деца им е потребна дополнителна структура и поддршка. Каде функционира добро независната игра и каде на децата им треба повеќе водство? Воспитувачите даваат поддршка и сугестии со низок праг за децата да бидат когнитивно стимулирани и да се одржува текот на играта. На овој начин во претставата се слеваат и дидактички размислувања. Штанд за сладолед во проект за полуводена игра може да изгледа вака:



Play project "ice cream" (Siggelkow, 2021)

За време на играта, воспитувачот планира кратки фази на размислување. Размислувањето гласно и размислувањето заедно е важен фактор за успех во проектите за играње. Може да се планираат кратки периоди на размислување пред, за време и после играта. Воспитувачот може, на пример, да го провери планот врз основа на почетната фаза: Дали имаме машина за сладолед како што е планирано? Кои вкусови на сладолед ги имаме во нашиот асортиман? Дали недостасуваат некои вкусови?

Децата меѓусебно се поддржуваат со идеи и согледувања (учење од врсници). Воспитувачите од основните училишта ги поттикнуваат децата да размислуваат понатаму, на пример, прашувајќи каде може да се види работното време или со тоа што ќе ја направат стабилноста на изградбата на куќата, тема на дискусија. Ова може да се случи разиграно и случајно со играње заедно или свесно во групата. Во процесот, се разговара за привремениот статус и се разменуваат сознанија. Документацијата на идеите од почетната фаза служи како поддршка и потсетник во текот на целиот проект за играње.

Размислете за соработката: што функционира добро во интеракцијата и каде сè уште треба да се најдат решенија? Промоцијата на колаборативното учење е од клучно значење за добра клима за учење во игра. Воспитувачите можат да го поддржат ова со посредување меѓу децата и дозволувајќи им интеракцијата да тече во заедничка рефлексија.

Видео 7:
Семејство
Види Поглавје 7.5

Последната фаза, фазата на чистење, може да се закаже пред или по последната фаза на размислување. Воспитувачот дава структура и им помага на децата во организацијата. Со тоа што ќе се погрижите материјалите и реквизитите да се чуваат на места кои се јасно видливи за децата, средувањето е олеснето за сите. При средување, децата треба да преземат одговорност за договорените материјали и области. Сите помагаат. Секој што ќе заврши со средувањето треба да ги поддржи другите деца или да ги праша воспитувачите каде сè уште е потребна помош.

Воспитувачот прави кратки планови, блиску до сесијата за играње. Ако играта треба да продолжи до попладне или некој друг ден, сè ќе биде убаво подготвено така што ќе ги покани децата да продолжат да играат. Договорите или важните наоди се документираат како потсетник и се прават фотографии пред да се остави сè. Ако нема доволно простор, погодни се едноставни организациски системи како што се кутии означени според областите на тема и упатства за фотографии за подоцна повторно склопување. Искуствата и идеите што децата ги добиваат во заеднички дизајнирани проекти за игра може да ја збогатат и надополнат нивната идна слободна и отворена игра.

Задача:

1. Овој проект за колаборативна игра вклучува различни видови форми на игра. Разгледајте ги сите различни видови игра во Поглавје 7.1 и размислете за практични примери и компетенции.
2. Изберете друга тема за која децата би можеле да бидат заинтересирани. Дали можете да се поврзете со вашата програма? Кои академски, социо-емоционални и когнитивни вештини може да се развијат? Кои материјали може да се користат?
3. Планирајте ја избраната тема по четирите фази на игра.

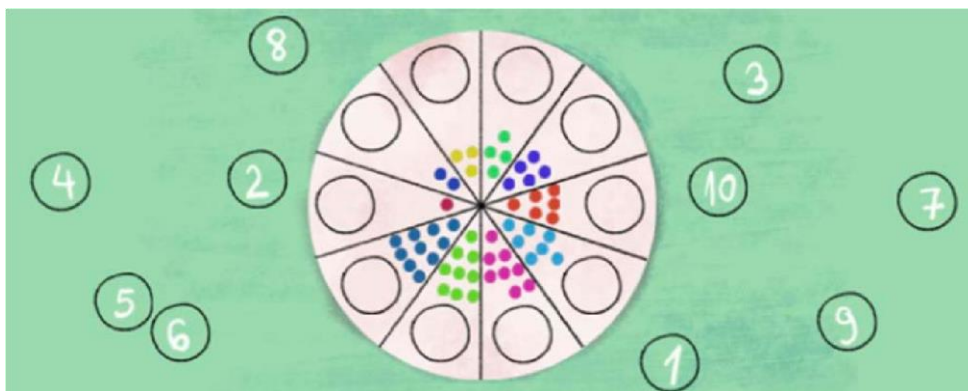
7.2.2 Примери за учење преку игри

Развојот на различни видови на вештини кај малите деца може да биде многу индивидуален и разновиден. Различни нивоа на когнитивни вештини може да бидат видливи кај група деца. Следниот дел од прирачникот ќе ги разгледа областите во кои се јавуваат потешкотии и предлози за нивно решавање за децата во градинка и во основно училиште, фокусирајќи се на областа на когнитивните вештини.

Игровна активност за когнитивен развој – „Бројач во круг“

Активна математичка игра за деца во раното детство, која во даден круг има мали топчиња со различна боја и со различен број. Под кругот има броеви од 1 до 10. Секој број од долната лента

е залепен на соодветното место во кругот. Играта е наменета и за деца со посебни образовни потреби, но со претходно кратење на бројките направени од воспитувачот.



Слика од студенти на Филозофски факултет-Скопје, Институт за педагогија.

→ Претходна подготовка за активност

Испечатете го дадениот работен лист и разговарајте со децата за броевите од 1 до 10 и почнете да броите до 10 и назад.

→ Упатства за игра/упатства

Откако ќе го поделите испечатениот работен лист, објаснете дека броевите што се во кругови на дното на листот треба да се исечат и да се залепат на соодветното место во кругот.

Потребни материјали:	бели А4 листови
Форми на работа:	индивидуално
Учесници во активността:	воспитувач
Место:	работна соба (забава)
Време за подготовка:	5 минути
Време на имплементација:	30 минути
Возраст/период на развој:	4 – 6 години
Карактерни вредности:	трпение, внимание, упорност, радост, концентрација, самоконтрола, трпение, љубопитност
Цели:	→ да им овозможи на децата да препознаваат броеви од 1 до 10; → да може да ја одреди вредноста на секој број од 1 до 10; → да препознава бои..

Резултати:

→ детето веќе препознава броеви од 1 до 10;
→ знае да ја одреди вредноста на секој број од 1 до 10; → препознава бои.

Активност за играње – „Снешко вели, снешко вели...”

Оваа игровна активност е примамлива игра која го зазема целото внимание на децата. Активноста за имплементација (учење преку игра) може да се прилагоди со ученици со посебни образовни потреби. Наместо децата, во улога на снешко се појавува само учителката, која црта карти.

Потребни материјали: капа, мали слики од делови од снешко: капа, ракавици, шал, очи, нос и сл. Форма на работа: група.



Слика од студенти на Филозофски факултет-Скопје, Институт за педагогија.



Претходна подготовка за активност

Картите за игра се печатат, обоени и исечени.

→ Репродуцирајте инструкции/насоки

Варијанта 1

Исечените картички се ставаат во капата и играчот избран да биде снешко извлекува по една карта.

Потоа гласно им кажуваат на остатокот од одделението: „Снешко вели, снешко вели...” и ја чита картичката.

Останатите играчи треба да го прават тоа што ќе им каже снешкото.

Варијанта 2

Децата се наредени во круг.

Прво, воспитувачот вади картичка од капата на снешкото и вели:

„Снешко вели, снешко вели...” и ја чита картичката.

Децата треба да го прават она што го кажува воспитувачот, на пр. „Допрете ја капата“, „Допрете ги ракавиците“, „Допрете ги копчињата“, „Допрете ги рацете“, „Движете ја марамата“, „Допрете го носот“ итн.

Потоа децата избираат кој ќе биде снешко.

Потребни материјали:	капа, мали слики од делови од снешко: капа, ракавици, шал, очи, нос, итн.
Форми на работа:	група
Учесници во активността:	воспитувач
Место:	работна соба (забава)
Време за подготовка:	5 – 10 минути
Време на имплементација:	20 – 25 минути
Возраст/период на развој:	4 - 6 години
Карактерни вредности:	трпение, упорност, радост
Цели:	→ развивање на фокусот на аудитивно внимание; → да го поттикнува развојот на способноста → да ги разбира правилата на однесување во игрите; → да ја развива способноста → да слуша, разбира и доживее јазикот.
Резултати:	→ детето може да го фокусира вниманието при слушање; → игра во групна игра; → може соодветно да одговори на вербалните упатства.

Игровна активност – „Бинго“

Оваа активност ја подобрува мотивацијата и им носи забава на учесниците. Активноста го поддржува детето во стекнување на вештината на истрајност во текот на процесите на учење и откривање.



Слика од студенти на Филозофски факултет-Скопје, Институт за педагогија.



Претходна подготовка за активност

Флеш картички, сечење 24 бинго картички и сечење бели квадрати за покривање.



Репродуцирајте инструкции/насоки

Секое дете извлекува по една бинго картичка. Модераторот влече голема флеш-картичка и заедно го именуваат овошјето или зеленчукот; секое дете кое го има соодветното именувано овошје или зеленчук на својата картичка треба да го покрие со еден од белите квадрати, викајќи „Бинго“ кога ќе ги покрие сите.

→ Игра - активност

На децата им се објаснува начинот на кој се игра играта и тие можат да изберат една карта на која има 6 слики од овошје или зеленчук (на 6 квадрати). Откако сите деца ќе извлечат една карта, играта започнува со модераторот кој црта голема флеш-картичка. Додека се случува ова, децата се охрабруваат да го погодат и именуваат овошјето или зеленчукот, а потоа секое дете кое го има на својата бинго картичка треба да го покрие со бел квадрат. Првото дете кое ќе успее да ги покрие сите повици на картичката „Бинго“. Играта може да се повтори неколку пати со детето кое победило во претходната рунда, како следен модератор кој ги црта флеш-картите. По секоја нова игра, децата треба да си ги разменат картите меѓу себе.

Потребни материјали:	ножици, лепак, хартија, молив/креон
Форми на работа:	група
Учесници во активността:	воспитувач
Место:	работна соба (забава)
Време за подготовка:	15 минути
Време на имплементација:	20 минути
Возраст/период на развој:	4 - 6 години
Карактерни вредности:	упорност
Цели:	→ да го поддржува детето во упорност во текот на процесите на учење и откривање; → да го поддржи детето во усвојувањето на правилното однесување во групата
Резултати:	→ детето ја завршува започнатата активност до крај; → детето ги почитува правилата на однесување во групата.

Задача:

1. Размислете за две други игри со правила што ги знаете. Кои вештини им се потребни – како деца – за да можат да ја играат играта?
2. Како можете да ги поддржите децата кои сè уште ги немаат сите вештини да ја играат играта без помош?

7.2.3 Список за проверка за деца во интегрирана програма (IP)

1. Тешкотии да се заинтересира ученикот
→ објаснете му на ученикот зошто е важно; → дајте конкретни примери, илустрирани цртежи, слајдови; → седнете го ученикот блиску до наставникот; → поврзете го предавањето со примери од животот; → (во зависност од темата) побарајте од учениците да најдат слични примери од нивната околина, семејството
2. Почеток на работа
→ воведете неколку стандардни знаци на почетокот на секој час; → поделете ја темата на помали единици; → пред да продолжите на следната тема, проверете колку разбрале учениците, замолете ги да кажат што мислат; → направете редослед на активности и запиши ги на табла; → (за деца со пречки во развојот) изберете врсник кој ќе ви помогне, но изгледа како да работат заедно.
3. Проблеми со задржување на вниманието додека наставникот зборува
→ држете се до кратки, јасни објаснувања; → обезбедете писмена, нацртана или сликовна илустрација за усното излагање; → користете однапред уреден знак за привлекување внимание (на пример: гест, поглед, тапкање по рамото итн.); → погледнете ги учениците, но забележете и дали учениците ве гледаат; → побарајте од учениците да ги проверат најважните информации; → (во зависност од возраста) организирајте го времето на часот (за мали деца, како и ученици со интелектуална попреченост со недостаток на внимание, вниманието може да се ограничи на само 5-10 минути).
4. Проблем со разбирање на упатствата за работа
→ дајте кратки, јасни упатства; → повторете ги упатствата онолку пати колку што е потребно; → побарајте од учениците да ја повторат наставата усно и практично.

5. Тешкотии по пишан текст

- означете го избраниот текст;
- означете ги со бројки деловите што ги сметате за важни;
- отстранете ги непотребните работи од околината.

6. Ученикот има проблем да ја заврши работата навреме

- дајте му повеќе време;
- дајте му помалку задачи;
- пофалете го ученикот ако ја завршил задачата за брзо време.

7. Ученикот има проблем со усното изразување

- прифатете ги алтернативни форми на одговор (цртеж, слика итн.);
- постепено поминувајте низ алтернативните одговори директно со детето за да дадете кратки усни објаснувања.

Video 8:
Football
See Chapter 7.5

8. Тешкотии во групната работа

- одредете задача за секој ученик што е можно попрецизно;
- доделете конкретни задачи;
- дефинирајте фазите на работа;
- повремено дајте му ја водечката улога во групата на детето со ИС (ако е можно);
- групната работа може да се практикува дома ако детето со ИС има брат, сестра или близок роднина на слична возраст.

9. Проблеми со меморијата

- побарајте од учениците да направат потсетник;
- вклучете ги родителите да ги проверат обврските на децата (да не ги преземаат нивните улоги, туку да им помогнат да станат независни);
- покажете му на ученикот како да одреди важни вештини во активностите за игра. На тој начин ќе го олесните меморирањето со отстранување на важното од неважното.

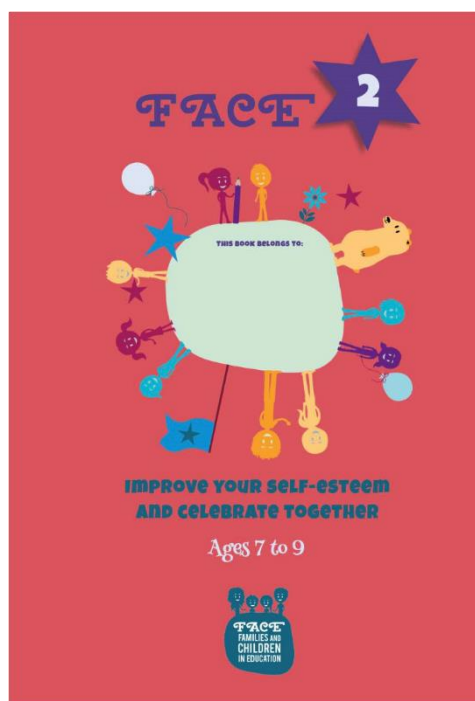
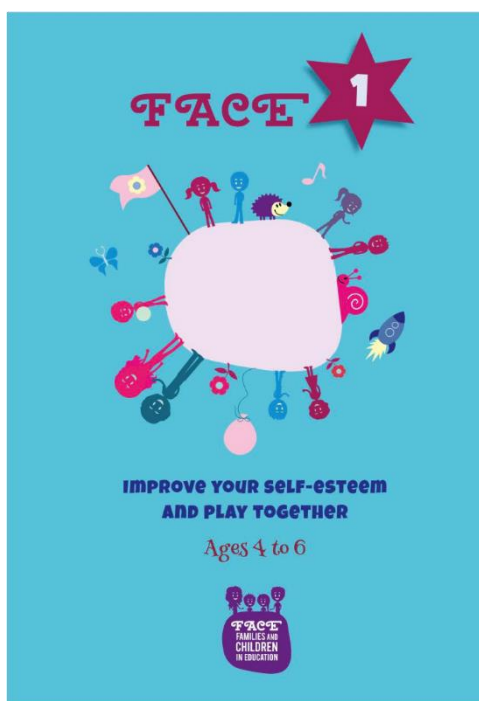
Задача:

Помислете на дете од вашето опкружување или дете од клас. Поминете низ списокот за проверка со поддршка и размислете кои аспекти би можеле да бидат корисни за детето што сте го избрале и зошто.

7.3 FACE материјали за настава и учење

Целта на материјалите за настава и учење FACE (Семејства и деца во образованието) е да се развијат животни вештини и самокомпетентност кај учениците на возраст од 4 до 12 години и да се направат видливи нивните веќе постоечки компетенции. Има 7 брошури (FACE 1, FACE 2, FACE 3, Игри, Изработка, Фотографија и книга за наставник) на 6 јазици (англиски, албански, арапски, македонски, романски, српски и унгарски).

FACE ги вклучува родителите во различни задачи и помага да се развие подобра комуникација помеѓу училиштата и родителите. За децата во предучилишна и пониско основно образование, FACE 1 и 2 нудат широк спектар на игровни задачи за развивање на нивните животни вештини:



Материјалите содржат многу идеи за наставниците за тоа како да ги активираат учениците на час со користење на различни наставни методи, како што се учење базирано на задачи и кооперативно учење. Задачите им помагаат на наставниците да ги запознаат своите ученици подобро и од нова гледна точка, бидејќи тие вклучуваат размислување за себе, нивното семејство и пријателите, нивните вештини и чувства.

Играњето игри е важен дел од програмата FACE бидејќи тие помагаат да се развие самосвеста, социјалните компетенции, групната соработка и физичката благосостојба. Во училиштето, игрите не само што функционираат како пополнувачи на празнини помеѓу наставните секвенци, туку се користат и за отворање и за затворање на часот. Некои од игрите може да се користат за двете прилики бидејќи работат на средно ниво на активирање. Игрите претставени во FACE нудат поддршка во групна соработка, партнерска соработка, меѓусебно запознавање, самосвест

и физички способности. Игрите се означени со икона зајак кога ги активираат учениците и со икона полжав кога помагаат да се смират.⁴

Секоја брошура има иста структура и се врти околу истите теми. Како што растат децата, темите може да се третираат подлабоко. Темата 5 е секогаш семејна задача.

Содржината на FACE 2, на пример, е следна:

→	1 За мене
→	2 Моите чувства
→	3 Што можам да направам
→	4 Јас и моите пријатели
→	5 Моето семејство
→	6 Прославуваме заедно
→	7 Што научив – што научивме

Како што споменавме, играта игра важна улога во FACE. Еве неколку примери:

FACE1 започнува со тема 1 „Ова сум јас“. Децата се охрабруваат да се претстават себеси и исто така да ги запознаат другите во нивното одделение. Задача 2 го истражува (на разигран начин) фактот дека на различни луѓе им се допаѓаат различни нешта, што овде е пример со изборот на различни животни:

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

1 - TASK 2

I LIKE ANIMALS

STEPS

1. The children sit on their chairs. The teacher asks "who likes cats and kittens?" The children raise their arms. The teacher finds other examples (dogs, elephants, tigers, whales, dolphins, horses etc.).
2. Introduce the worksheet: "What animals do Anca and Catalin like?" The children describe and name the animals.
3. The children colour the ones they like and work on their own.
4. When the children have finished they come into a circle with their sheets. The teacher asks: "Who likes...?" The children who coloured in this animal raise their hands. The teacher asks a few of these questions.



• **GREETING GAME** → page 10

• **WHO SITS NEXT TO ME?** → page 10

• MAMA AND KITTENS

One child is the mama cat and waits in the corner of the classroom. In the other corner the children (or the teacher) appoint(s) one child to be the kitten. All children move like cats through the room. Every now and again the kitten says "meow". The mama has to find the kitten. She tells when she has found it. Then another child can be the mama.



• SQUEAK PIGGY SQUEAK

The children sit in a circle again. The teacher chooses one child to be the "farmer". All the other children are the "piggies". The farmer is blindfolded and stands in the middle. Then the farmer is spun around three times and walks blindly outwards. The farmer sits on the lap of a piggy and says "Squeak piggy squeak!" When the piggy squeaks, the farmer has to guess the name of the child. If the farmer guesses correctly, the piggy becomes the farmer in the next round. If not, the farmer is spun around again and sits on another piggy's lap.



The task:

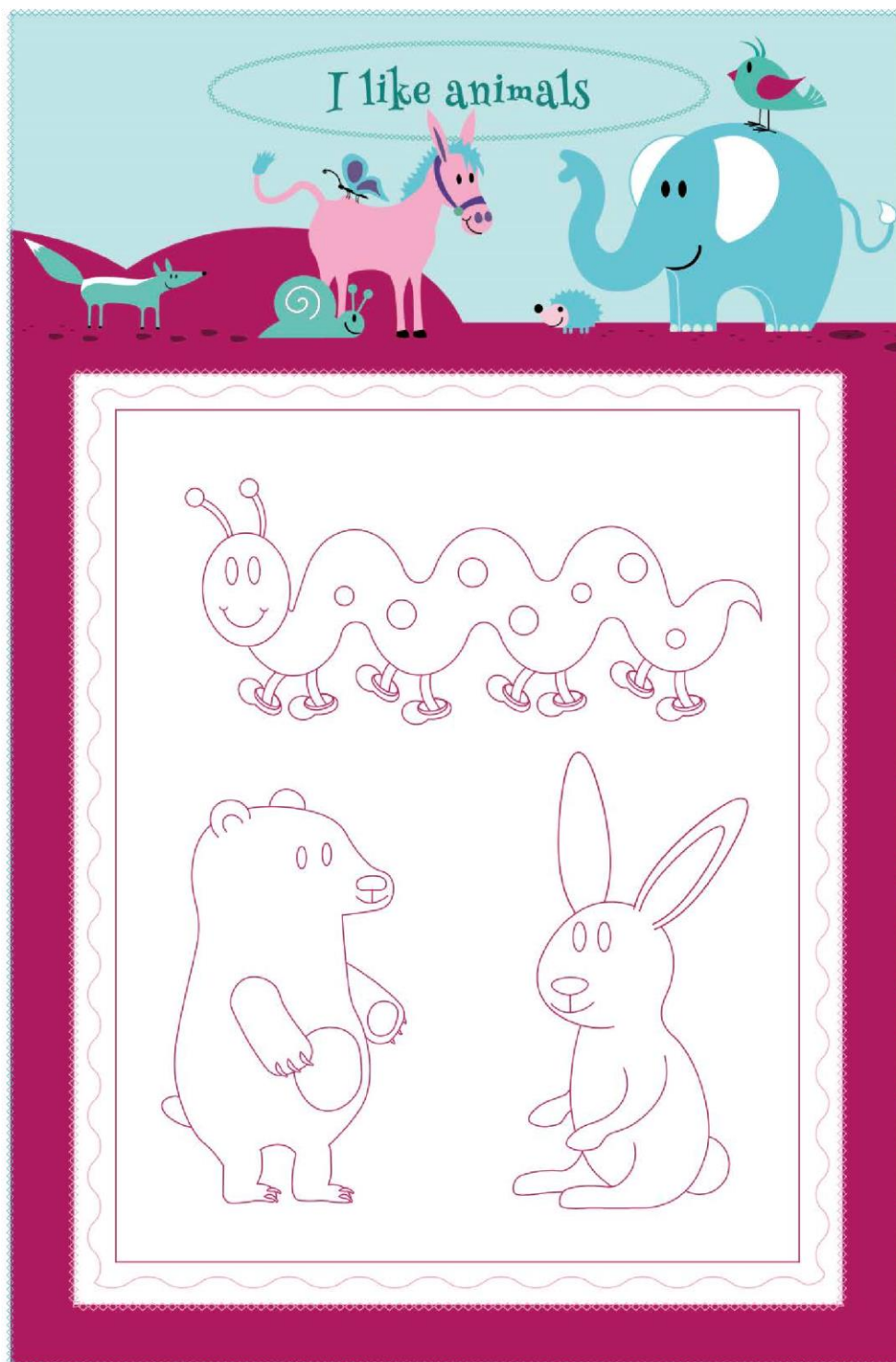
You tell others what you like.
You understand that everybody is different.

How you work:

With the whole group, alone

Material:

- worksheet → page 13
- coloured pencils



Задачата е исто така воведена и завршува со игра во која се вклучени животни.

Вториот пример е извлечен од FACE 2, Тема 1, „За мене“ што повторно поттикнува саморефлексија и свесност за разликите и сличностите меѓу луѓето. Почнувајќи со цртање на автопортрет до размислување за вашите отпечатоци, темата се затвора со задача 5 – семејна задача – во која се зема отпечатокот од раката на друг член на семејството. Активноста дава идеја

за игра која го вклучува телото, во овој случај рацете. Активноста може да се врши со бои на хартија, но и надвор на игралиште во шума или други надворешни површини. Правење отпечатоци од раце во песок или земја, во групи или со членови на семејството. Не само што може да се користат раце, туку може да се заменат и со стапала и со цело тело. Во групата децата прават обрасци, кругови, линии, патеки итн.

1 – Home Task 5

Whose hand is it?



The task:

Make a handprint of one of your family members and bring it to school.

How you work:

Together with your family

Material:

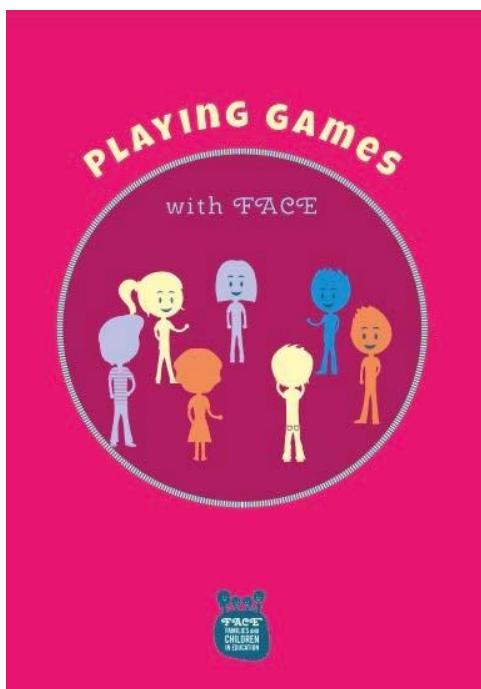
- paper
- paint

Steps:

1. Find a member of your family.
2. Take a handprint of this person. Colour the hand with paint and print it on a blank paper. If you don't have paint, you can trace the hand with a coloured pencil and colour it in.
3. Let it dry and do not forget to put it in your schoolbag!



Има збирка игри во FACE која им помага на наставниците да воведат и затворат задача на разигран начин. Повеќето игри вклучуваат различни сетила и промовираат соработка меѓу децата.



Двете следни игри се извлечени од оваа брошура. Како што споменавме претходно, има активирачки игри како „Роботи и механика“, што вклучува многу звук и движење. Овој вид игра е погоден како мразокршач или како промена од седење на маса. За смирувачката игра „Перење на автомобили“ не е дозволено зборување и е вклучено само ограничено движење. Поставени се јасни правила за она што е дозволено како движење на четката. Децата обично многу уживаат во оваа игра и тоа е забавен начин да се затвори лекцијата. Сите игри во брошурата се кооперативни игри, што значи дека фокусот е да правиме нешто заедно наместо да се натпреваруваме едни со други. Се разбира, ова е во согласност со идејата за образование за животни вештини, кое ги нагласува оние вештини кои поддржуваат мирен соживот на час и надвор.



Robots and mechanics

The teacher divides the class into many robots and only a few mechanics (e.g. 15 robots and 5 mechanics). The robots can only march straight ahead. When they hit an obstacle, they start to beep. Then the mechanics have to turn them around so they can march again. It is the mechanics' task to keep all robots moving and none beeping.



Car wash

This game is played without talking, very quietly. The class lines up, shoulder to shoulder. The child at the end of the line is the "car" that needs to be cleaned. She moves down the line with the back to the line. The other children are the brushes. They massage, stroke, pat etc. the back of the child. Hitting, tickling or any violent movements are not allowed. When the other end is reached, the "car" is clean and it is the next child's turn.

7.4 Материјали за настава и учење за личен развој

Материјалите за личен развој се достапни за ученици од 1 - 12 одделение. Тие се засноваат на 10-те животни вештини дефинирани од СЗО, но групирани во следните пошироки категории:

- Когнитивни вештини како што се вештини за решавање проблеми, вештини за креативно размислување, вештини за критичко размислување и мета-когнитивни вештини;
- Социјални вештини како што се вештини за комуникација и соработка, интерперсонални вештини, вештини за односи и емпатија;
- Вештини за самосвест како што се самоодговорност, вештини за одлучување и вештини за саморефлексија;
- Вештини за регулирање на емоциите како што се справување со емоции, справување со стрес и вештини за решавање конфликти.

Образованието за личен развој и животни вештини е вградено во сите училишни предмети и секогаш е поврзано со содржината за учење што е релевантна за поединецот во неговата моментална фаза на развој. Содржината и задачите во програмата за личен развој се наменети за различни возрастни групи и одделенија. Во текот на наставната програма, учењето на животни вештини станува сè покомплексно, следејќи слични теми секоја година и фокусирајќи се на истите вештини во текот на целото образование. Образованието за животни вештини се гради прогресивно од рана возраст, почнувајќи од градинка или основно училиште и трае до крајот на задолжителното образование. Водич за наставникот за личен развој за 1 одделение).⁵ Секоја брошура е структурирана на ист начин и е поделена на 5 модули, како што е прикажано подолу:

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

**Module 1**

"Self-knowledge and knowledge of others" emphasises self-knowledge and self-esteem, exploration and self-evaluation of personal resources, family as a value, responsibilities, gender roles, stereotypes, assertive, non-conflictual and non-violent communication, volunteering, etc.

**Module 2**

"Ensuring quality of life" emphasises integrity, efficient resource management, responsibility for sustainable development, effective self-management, etc.

**Module 3**

"Healthy lifestyles" guides students on issues related to physical and emotional health, healthy nutrition, counteracting vices such as drugs, alcohol and smoking, gender influences, etc.

**Module 4**

"Designing personal careers and developing entrepreneurial mindsets" focuses on understanding career prospects from a labour market perspective, career planning and career decision making, entrepreneurship as a career option, etc.

**Module 5**

"Personal safety" equips students with the attitudes and behaviours necessary to ensure their own safety and the safety of others.

Слика 4

Модули за личен развој www.ipe-textbooks.phzh.ch

Следната задача е извлечена од водичот за 1 одделение и припаѓа на Модул 2 „Обезбедување квалитет на живот“:

TASK 5

LET'S MAKE PEACE

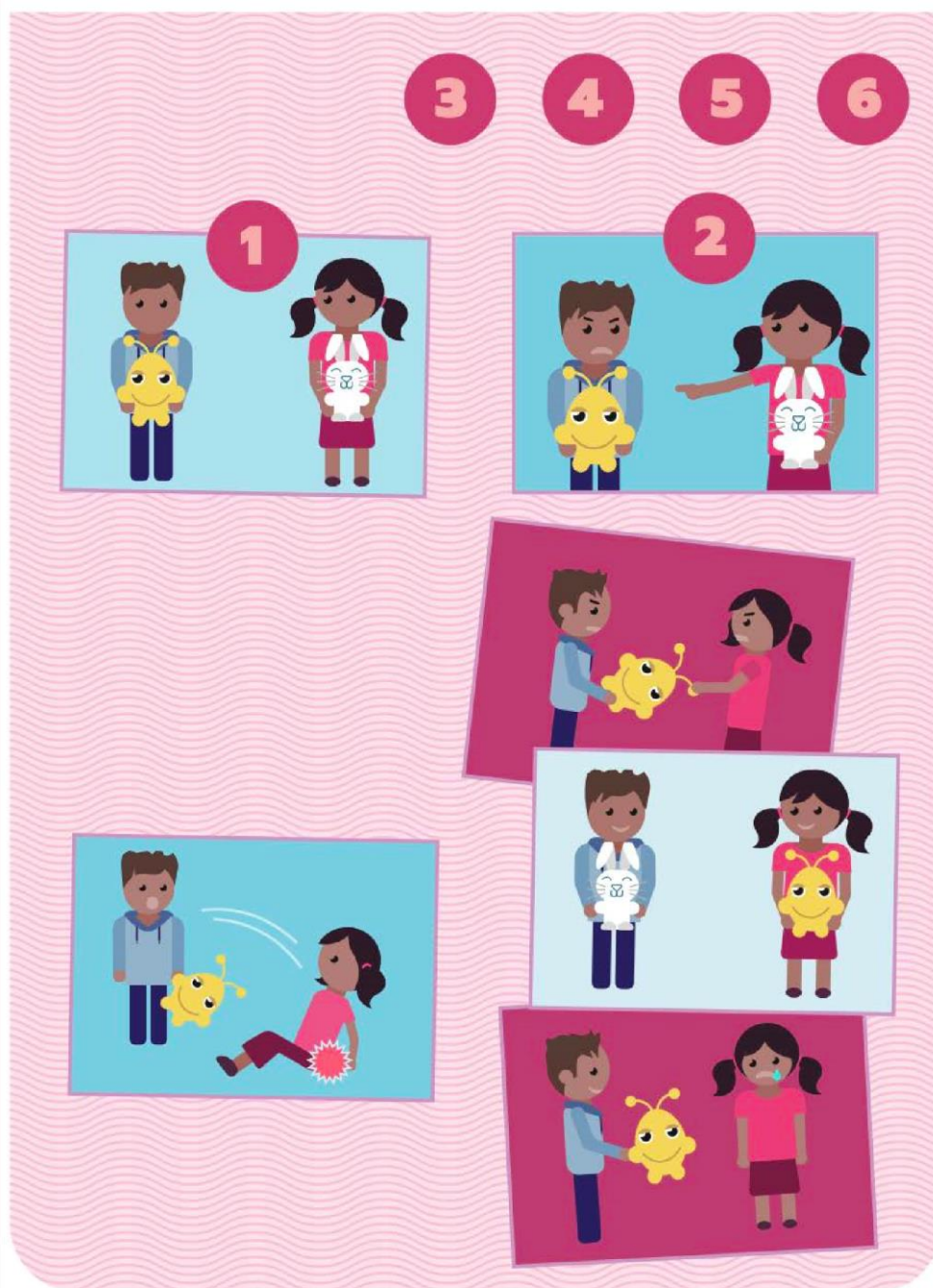
Goal The students reflect on conflicts and discuss why arguments occur. They develop a sense for solving them.  Time needed 45 minutes  Social settings - Individual work - Pair work - Plenary session  Preparation Worksheet; A4-sheets; Scissors (if worksheets cannot be copied for all students); 4-5 sets of pictures  Module 2 Ensuring quality of life	LESSON DESCRIPTION 1. Activating game "Sculptor and Sculptress": One child is the raw marble block that has to be formed. He or she stands without moving. The other child is the "sculptor". The first step is to create the sculpture first by touching the child and adjusting her into the desired position by moving his or her body. Then the children change roles. 2. The teacher introduces the worksheet (or shows the pictures) and explains that there is a story of a fight but it is not in the correct order. The children work alone and cut the pictures and put them in the correct order. When the worksheet cannot be copied, the children sort the pictures into groups of four. 3. The teacher checks the work. The children can then stick the pictures onto a sheet of paper. 4. Questions the teacher could ask in a follow-up discussion: - How does Anca feel? - How does Catalin feel? - Why is Anca angry? - Why is Catalin angry? 5. Role play: In pairs, the children play the short scene with a different solution at the end. 6. Some children volunteer to play the scene in front of the class. 7. Calming game "Back writing" (see task 3).
--	--

Лудичен елемент (педагошки метод за игра) е многу истакнат и се користи за поддршка на целта на задачата.

Лекцијата се воведува со воведна игра, во која децата треба да соработуваат и да се приспособат едни на други. Темата го воведува формативниот аспект на конфликтите, кои се составен дел од животот и мора да се решат за да се овозможи мирен соживот. Почетната точка е приказна со слики за конфликт. Откако ќе ги подредат сликите по правилен редослед, децата разговараат за ситуацијата со помош на наставникот. Креацијата на сцената во игра со улоги им помага на учениците на разигран начин да искушат како може да функционира решавањето на конфликтот. Лекцијата повторно завршува со кооперативна игра, во која децата треба да погодат што пишува на грбот – игра со погодување во која играчите треба да бидат внимателни и да бидат креативни.

MATERIALS FOR THE STUDENTS

On blackboard/projector/worksheet



7.5 Виеа

**Видео 1:****Дожд**

Насочена игра и игра со правила

Традиционална игра во која воспитувачката од градинка ја организира играта и дава инструкции, децата се фокусирани едни на други и се грижат за правилата на играта. Секое дете внимава кога ќе дојде редот да повтори некое движење или звук, тоа придонесува за заедничко уживање во играта. Координираните движења и звуци придонесуваат за задоволството на сите учесници. <https://youtu.be/g-s2vCtcC-8>

**Видео 2:****Деца во движење**

Експертите често ја нарекуваат функционалната игра како „прва игра“, бидејќи карактеризира како малите деца прво почнуваат да ги истражуваат сите работи околу нив и нивните функции. Децата учат дека имаат контрола над нивните тела и предмети и дека можат да дејствуваат врз тие предмети. Тие скокаат во баричките, експериментираат со вода или танцуваат креативно. <https://www.spielenplus.ch/english#Children-in-Motion>

**Djeca u kretanju**

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

**Видео 3:****Гледање на светот низ детски очи**

Симболичката игра вклучува употреба на симболи за прикажување на ситуации или предмети од реалниот живот. Децата учат да ја користат својата имагинација и креативност за да креираат нови сценарија и идеи. На пример, картонска кутија може да се користи како автомобил, или дрвен стап може да претставува телефон.

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



Vidjeti svijet sa dečijim očima <https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Die-Welt-mitKinderaugen-sehen>



**Видео 4:*****Проект играње Циркус***

Играта со улоги вклучува деца кои преземаат различни улоги и глумат сценарија. На пример, преправајќи се дека сте родител или суперхерој. Децата учат да разбираат различни перспективи и развиваат емпатија кон другите. Тие исто така развиваат социјални вештини како што се комуникација, соработка и решавање проблеми.

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

***Projekt igrati se Cirkusa***

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

**Видео 5:*****Децата планираат и градат***

Во конструктивната игра, децата користат предмети за да создадат нешто ново. На пример, градење со блокови или цртање слика. Децата учат да ги планираат и организираат своите идеи, развиваат фини моторички вештини и стекнуваат знаење преку експериментирање.

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

***Djeca planiraju i grade***

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

**Видео 6:*****Тврдина***

Отворена игра, продолжена игра и конструктивна игра

Како дел од оваа игра, децата треба да се договорат за потребните материјали за изградба на тврдина, градење и создавање од разни материјали, предлагање идеи за продолжување на градбата, давање решенија за градежни проблеми, поставување прашања, прашување за одредени предлози и решенија, давање повратни информации за дадените решенија, давање инструкции на другите, договарање на правилата во текот на играта, како и несогласување и дискусија. Улогата на воспитувачката во градинка е да ја прошири и збогати претставата со идеи и материјали.

<https://youtu.be/Jbjr1J44ly0>



**Видео 7:****Семејство**

Отворена игра и игра на улоги

Отворената симболична игра на семејството покажува како децата лесно преминуваат од една во друга замислена ситуација на родови улоги во семејството и внесуваат нови елементи кои се играат на свој начин. Децата покажаа дека во семејството постои поддржувачко однесување на возрасните членови меѓу себе и спрема детето. Децата самостојно се согласуваат за поделбата на улогите и за водење на разговорот, внимателно слушајќи го соговорникот. Следејќи ја темата во самиот процес на игра, забележлива е саморегулација во однесувањето и хармонија во прифатените улоги.

<https://youtu.be/c7CI4IOi8BY>

**Видео 8:****Фудбал**

Започнете игра и играјте по правила

Децата што си играат слободно на отворен простор (двор во градинка) ја рефлектираат нивната спонтаност во организирана игра. Се грижат еден за друг и се почитуваат додека играат – вклучување во играта, секој е играч (соиграч). И покрај ограниченото движење на детето со физичка попреченост, децата сосема слободно организираат и градат игра. Разговорот е на два јазика (српски и руски). Во оваа претстава е видлив висок степен на толеранција и вклученост на сите деца.

https://youtu.be/5xZ3nAeiO_M



7.6 Референци

- Bürki S., Siggelkow M., Geiger N. and Lieger C. (2023). 80 Spielprojekte. *Lernen mit Kindern von 4 bis 8 Jahren*. Begleitbuch. Bern: Hep Verlag.
- FACE and Personal Development Teaching Material: <https://ipe-textbooks.phzh.ch/> (Accessed: 09/06/2023)
- Heimlich (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Lieger C. (2021). *Spielen und Planung und Durchführung von Unterricht*. In: Lieger, Catherine and Wiltrud Weidinger (eds.). *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. Bern: HEP Verlag. <https://www.hep-verlag.ch/spielen-plus>
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, *Early Education and Development*, 28:3, 274 – 289, <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/96410/1/A%20continuum%20of%20play-based%20learning%20-%20Revised.pdf>
- Toub, T.S., Rajan, V., Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. (2016). *Guided Play: A Solution to the Play Versus Learning Dichotomy*. In: Geary, D., Berch, D. (eds) *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education*. Evolutionary Psychology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_5 (Accessed: 03/08/2023)
- Unicef. (2023). What is free play and why should you encourage it at home? Learn how playing independently can benefit your child's development. What is free play and why should you encourage it at home? UNICEF Parenting (3.8.2023)

ПОГЛАВЈЕ 8

Важноста на семејството во играта и животните вештини

Светлана Лазиќ
Вилтруд Вајдингер

Вовед

Во сите општества, семејствата исполнуваат некои основни функции: меѓу другото, тие обезбедуваат опстанок на децата до зрелост и обезбедуваат можности како децата да стекнат вештини за развој и унапредување на економската продуктивност. Семејствата ги учат децата на основните вредности на нивната култура. Колку семејството може да ги исполни своите основни функции во воспитувањето на децата, зависи од многу фактори, вклучувајќи ја особено семејната динамика, т.е. начинот на кој семејството работи како целина.

Играта во овој поглед е еден од клучните фактори врз кои семејствата можат да влијаат и да направат разлика во социјализацијата на децата. Не само што во играта и нејзините различни форми на игра се вградени постојан дијалог помеѓу старателите и децата, туку таа исто така обезбедува повеќекратни можности за стекнување обука и понатамошно развивање на трансверзалните компетенции и животни вештини на децата. Играта ги поврзува луѓето, а меѓучовечките односи се градат преку играње. Тие се учат од непосредната околина, најпрво во семејството и соседството, како и преку роднините итн. Детската игра го отсликува животот на детето, неговите семејни односи, културата, социјалните и економските вредности. Поради специфичноста на играта, играта може да се поврзе со различни области на функционирањето на семејството и реализацијата на нивните улоги, како што се функцијата на слободно време, образование и емоции.

Во ова поглавје, посебен акцент е ставен на холистичкиот поглед на семејството и неговите различни форми, на презентирање и разбирање на факторите поврзани со семејството кои влијаат на развојот на детето. Улогата на возрасните старатели во развојот на децата се дискутира во светлината на процесите на социјализација. Ќе бидат разгледани предизвиците со кои се соочуваат семејствата денес и ќе се дискутира за прашањето како играта може да влијае на развојот на децата во семејствата. Дадени се идеи за подобрување на секојдневниот живот на семејството и нагласени се неколку совети за наставниците како да се поврзат со семејствата и да ја подигнат свеста за игра.

8.1 Модерни семејства / предизвици за современите семејства

Денешното семејство се карактеризира со карактеристики на модерно, современо општество и општествени вредности. Улогите на современото семејство се реализираат и се идентификуваат преку следните современи функции (Велишек-Брашко, 2015): репродуктивна функција; емоционална функција; економична функција; функција на обезбедување заштита; образовна функција; функција за одмор.

Семејството е една од најстарите и најкомплексните, постојани општествени групи. Тоа претрпе низа промени поврзани со историските периоди и местото на потекло во однос на цивилизациите, вредностите и контекстите. Се карактеризира со различни внатрешни функции и односи, кои се разновидни и формираат состојба пошироко наречена „семејни односи“. Хармонијата на семејните односи и воспитувањето на децата во семејството, исто така,

доживеаја промени во согласност со преовладувачките општествени вредности и култура во одредени периоди.

Во споредба со пред неколку децении, семејствата и нивната структура се променија како резултат на општествените предизвици, феномени како што се миграцијата, дигитализацијата и специфичните регионални или лични предизвици (на пр. сиромаштија, климатски предизвици, економски стрес, болест во семејството, смрт итн.).

Во зависност од културниот контекст, децата може сè повеќе да бидат дел од мешани семејства, со полубраќа, полусестри кои влегуваат и излегуваат од нивните животи. „Јадрото“ или „малото“ семејство кое во Европа беше препознаено како семејство составено од една мајка, еден татко и две деца (на пр. сестра и брат) повеќе не е преовладувачката форма на семејство. Дури и порано, семејствата постоеле како форма на „кооператива“ во која секој член на семејството (член на задруга) имал свои одговорности за одржување на семејството. Доминантно беше работното воспитување, а емоционалната функција на семејството – особено во односот меѓу родителите и нивните деца – беше целосно запоставена, бидејќи се претпоставуваше дека детето е сакано, но тоа не се кажува гласно поради ниското ниво на здравствената заштита и високите стапки на смртност на доенчиња и деца, кои што резултираа со ниски стапки на преживување.

Во некои култури, сè уште има поголема веројатност децата да растат во пошироки семејства (Woolfolk, 2010, 68). Грижата за децата и економската поддршка често се делат меѓу членовите на семејството. И, играта се случува во овој поголем контекст, низ генерации, низ разни возрасти и меѓу половите.

Во следниов текст за семејството и играта, се подразбираат и се вклучени сите форми на семејства. Го користиме терминот „родители“ за лесно читање. Сепак, се адресираат и сите старатели одговорни за децата.

8.1.1 Социјализација во семејствата

Социјализацијата е процес со кој децата ги учат вредностите, нормите, стекнуваат вештини, знаења и однесувања, кои се одговорни за нивната сегашна и идна улога во нивната соодветна култура. Родителите придонесуваат за развојот на нивните деца преку процесите на социјализација во следните улоги (Parke & Buriel 2006):

- Родителите како директни учители: Родителите можат да овозможат пристап до своите деца и директно да ги подучуваат на вештини, правила и стратегии и тие експлицитно да зборуваат за различни работи, информирајќи ги или советувајќи ги за тоа.
- Родителите како индиректни социјализатори: Родителите ги социјализираат своите деца индиректно преку сопственото однесување кон нивните деца. Во секојдневниот живот родителите им се пример на децата и им пренесуваат информации и правила. Тие служат и како модел за ставови и однесувања кон другите.

- Родителите како социјални менаџери: Родителите ги обликуваат искуствата и општествениот живот на нивните деца, вклучително и конфронтацијата со различни луѓе, активности и информации. Оваа менаџерска улога е особено значајна додека децата се уште се мали.

Овие се клучни улоги во развојот на детето, но секое семејство е различно во нивната семејна динамика, нивната поделба на улогите и во избраниот стил на родителство (Сиглер и други. 2016, 444).

Стиловите на родителство може да се разликуваат според Дајан Баумринд (1991/1996) на четири главни типови (Вулфолк 2010, 68).

- Авторитативни родители (висока топлина, висока контрола): Тие поставуваат јасни граници, спроведуваат правила и очекуваат зрело однесување. Тие се топли со своите деца. Тие ги слушаат децата, даваат мислење за правилата и дозволуваат подемократско одлучување. Има помалку строга казна и повеќе насоки. Родителите, исто така, им помагаат на децата да размислат за последиците од нивните постапки.
- Авторитарни родители (ниска топлина, висока контрола): Тие изгледаат ладни и контролирани во нивните интеракции со нивните деца. Од децата се очекува да бидат зрели и да го прават она што го кажува родителот. За емоциите не се зборува многу. Казните се строги, но не и навредливи. Родителите ги сакаат своите деца, но тие не се отворено приврзани.
- Попустливи родители (голема топлина, ниска контрола): Тие се топли и негуваат, но имаат малку правила за нивните деца и малку се попустливи во начинот на зрело однесување бидејќи „тие се само деца“.
- Индиферентни родители (ниска топлина, слаба контрола): Изгледа дека воопшто не се грижат и не можат да ги контролираат, комуницираат или подучуваат своите деца.

Бидејќи семејството најчесто се состои од фиксен број постојани членови кои водат секојдневен живот (со сите предизвици и препреки поврзани со него), искуството на соживот што го обезбедува оваа семејна единица е неспоредливо. За децата чувството на љубов што ги поврзува со нивните родители или законски старатели е незаменливо, а љубовта кон родителите и желбата да ги имитираат – детето што побрзо да стане како нив – е природен механизам кој помага детето да почне да ги прифаќа општествените и моралните правила на животот пред да може целосно да ги сфати и разбере. Чувството на сигурност и заштита – кое е суштинско за детето да се развие во здрава и сигурна личност – ќе му овозможи на детето да се чувствува сакано и да разбере дека за него се грижат квалитетно и добро, што ќе го избегне чувството на страв од губење на сигурноста, односно ќе го спречи детето да развие непријателски однос кон околината, агресивност и повлеченост (Породица, 2003). Со запознавање на односите меѓу луѓето во семејството, децата ги развиваат своите емоции. Ако пораснат во семејство со хармонични емотивни и социјални односи каде што меѓу родителите има взаемна љубов и

другарство, децата најверојатно ќе се развијат во личности со изобилство на позитивни определби кои се независни од постојаната помош на другите и ќе имаат доверба во себе. Од друга страна, прекумерната строгост (т.е. конфликти и несогласувања во семејството или историја на семејно насилство) ќе доведе до недоволна љубов кон детето, кое потоа ќе се чувствува несакано, а потенцијално може да биде причина за домашно насилство, кое во комбинација може да создаде општо чувство на недоверба кон луѓето. Тоа пак може да предизвика несигурност, повлеченост, агресивност итн. Треба да нагласиме дека претераната грижа нема да има позитивно влијание ниту врз развојот на детето, бидејќи може да го спречи детето да развие независна и самоуверена личност.

8.1.2 Играта во семејството

Кога се зборува за времето на игра во семејствата, станува видливо дека променетиот облик на семејства (во европски контекст) исто така влијае на игровното однесување на децата или играта како семејна задача. Според Центарот за развој на детето на Универзитетот Харвард: „Науката за детскиот развој укажува на три основни принципи за тоа што треба да направи општеството за да им помогне на децата и семејствата да напредуваат. Тие вклучуваат:

1. **Поддршка на одговорни односи**
2. **Зајакнување на основните животни вештини**
3. **Намалување на изворите на стрес**

Играта во раното детство е ефикасен начин за поддршка на сите три од овие принципи“. (Центар на детето во развој, 2022 година). Следните параграфи ја нагласуваат силната интеракција помеѓу семејната средина и развојот на децата (физичко и ментално здравје) (ibid.)

Научниците дошле до значајни наоди во врска со влијанието на раните искуства и околните средини врз децата. Овие фактори не само што влијаат на формирањето на нивната мозочна структура, туку и играат клучна улога во одредувањето како и кога нивните генетски упатства се манифестираат низ различни биолошки системи. Во суштина, меѓучовечките врски што малите деца ги воспоставуваат со возрасните старатели, и внатре и надвор од нивните семејства, имаат големо влијание што се протега „под површината“ и влијае на нивното доживотно учење, однесување, како и нивното физичко и ментално здравје, било позитивно или пак негативно.

Во текот на животот на поединецот, неговиот капацитет да се развива е под силно влијание на неговите односи, животни искуства и интеракции во неговата физичка и изградена околина. Ова вклучува фактори како што се пристап до храна и изложеност на лекови или други штетни хемикалии. Степенот до кој овие средини го промовираат здравјето, нудат поддршка и одговараат на потребите на поединците има директно влијание врз пренаталниот развој, благосостојбата на децата и севкупниот квалитет на семејниот живот.

Основните вештини што се опфатени овде вклучуваат извршно функционирање и вештини за саморегулација за филтрирање на вниманието, давање приоритет на задачите, запомнување

правила и цели и контрола на импулсите. Сите овие вештини се неопходни за учење и развој. И, тие можат да се интегрираат во едноставни ситуации за играње, со или без играчки. Во основа, тоа е еден вид „основ“ – на начин соодветен на возраста и контекстот, што го обезбедуваат старателите. Ова им дава можност на децата да ги развијат овие вештини со следење на рутините, развивање на социјално однесување и создавање и одржување на односи. Сепак, различен фокус се става од страна на семејствата во зависност од културниот контекст. Во некои контексти, вештините за решавање проблеми може да бидат поважни, додека во други контексти специфичните норми и вредности може да бидат во преден план.

8.1.3 Влијанието на стресот во семејството врз децата

Следејќи ги сознанијата на психолозите од Центарот за деца во развој, биологијата на активирање на стрес нуди увид во тоа зошто значајните предизвици, закани или трауматски искуства (како што се злоупотреба, запоставување, екстремна сиромаштија, системски расизам или интерперсонална дискриминација) можат да предизвикаат нарушувања во однесувањето со трајни последици (Центар за деца во развој, 2022). Сепак, важно е да се забележи дека не секој стрес е негативен. На децата им е потребна изложеност на одредени нивоа на неволја, со водство од возрасни поддржувачи, за да развијат вештини за справување и да негуваат механизми за здрав одговор на стресот. Меѓутоа, честото или продолженото изложување на стресни фактори кои предизвикуваат прекумерно активирање на стресот може да биде штетно за развојот на мозокот и другите биолошки системи на децата. Дополнително, таквите искуства можат да ги совладаат и возрасните, попречувајќи ја нивната способност ефективно да се вклучат во работата, семејниот живот и активностите во заедницата. Децата кои се опкружени со поддржувачка мрежа на старатели, членови на поширокото семејство или пријатели кои самите не се оптоварени со прекумерен стрес, можат да бидат заштитени од потенцијална штета. Овој систем за поддршка им помага да ја постават основата за издржливост, што, пак, го отвора патот за поздрав и попродуктивен живот. Искусувањето значителни неволји рано во животот може да ги постави системите на нашето тело да бидат поподложни на стрес во текот на животот, со долгорочни негативни последици за физичкото и емоционалното здравје, образовните достигнувања, економската продуктивност, социјалните односи и целокупната благосостојба (ibid). За возрасните кои доживеале куп неволји уште од детството, дополнителната тежина на тековните неволји, се и сиромаштијата, расизмот или небезбедните заедници, кои може да ја преоптоварат нивната способност да обезбедат стабилни, одговорни односи што им се потребни на нивните деца и доследно да ги исполнуваат барања на работа.

8.1.4 Зголемување на играта и комуникацијата во семејствата

Додека се тврди дека играта е важна за развојот на детето, времето што се посветува на игра во семејствата се намалува со текот на годините. Во 2022 година, Фондацијата Лего спроведе студија со околу 57.000 учесници, истражувајќи ја моменталната ситуација на игра во семејства низ 35 земји (www.learningthroughplay.com). Резултатите се смирувачки од една страна: 88% од родителите што одговорише рекле дека играта е важна за децата да научат нови работи - речиси исто како училиштето, а над 90% изјавиле дека играта ја поттикнува креативноста, комуникацијата и решавањето проблеми на нивните деца. Сепак, 34% од сите родители велат дека нивното семејство не си игра доволно заедно и велат дека за тоа се виновни недостатокот на време,

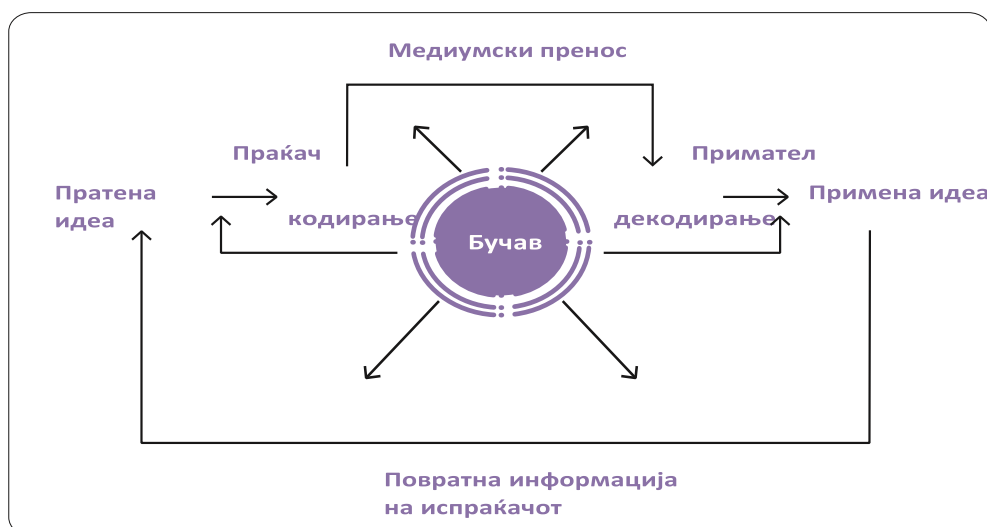
долгите работни часови и премногу домашни работи. Од децата-учесници 84% би сакале повеќе да си играат со своето семејство и 39% сметаат дека работата на нивните родители им пречи на семејната игра (ibid.). И покрај тоа што над 90% од родителите велат дека заедничката игра исто така го прави нивното семејство посреќно, играта изгледа премногу често се сведува на користење на дигитални игри. Ова откритие се поврзува со следниот повик за поголема комуникација во семејствата. Се чини дека дигиталните игри една третина од родителите ги перцепираат како премногу користени од децата. Интересно, исто така, 15% од децата изјавиле дека нивните родители се премногу долго онлајн. Зголемувањето на комуникацијата и интеракцијата во семејствата и подигањето на свеста за едноставни, некомплицирани и лесни можности за игра внатре и надвор треба да бидат во фокусот на вниманието.

Комуникацијата во семејството е многу важно прашање. Секој член треба да може да ги изразува своите желби и потреби, да ги живее своите емоции и да споделува важни информации за да биде што повеќе разбран и прифатен како целина. Имајќи предвид дека процесот на комуникација се состои од некои многу важни елементи, добро е да се знае дека сите тие можат да ја подобрат комуникацијата (но можат да бидат и пречка). На пример, кога испраќачот на идеја има нешто на ум што сака да го изрази, треба да се погрижи да го пренесе на начин што е соодветен за оваа прилика. Испраќачот ќе биде сигурен дека пораката е точно доставена до примачот само кога ќе добие повратна информација (Гринберг, 2002; Лазиќ, 2011) (Слика 1).

Бидејќи семејството е местото каде што сите членови се свесни за својата индивидуалност и ја изразуваат без страв, гледајќи го од другата страна, постои взаемна енергија од сите поединци кои ја прават синергијата на семејството под влијание на квалитетна комуникација и емоции.

Video 1:
*Building with Blocks,
LEGO® and
Magnets*
Види поглавје 8.5

Video 2:
Playing Along with Children
See Chapter 8.5



Слика 1 Процес на комуникација

(Лазиќ, 2011)

8.2 Идеи за секојдневниот живот во семејството

Идеите за секојдневниот живот се однесуваат на квалитетното време поминато со членовите на семејството и со децата, нивното вклучување во секојдневниот живот и особено во настаните што ги засегаат, тогаш кога децата имаат можност да го искушат своето важно право, познато како право на учество.

Сигурно е дека заедничките семејни активности и/или ритуали се многу важни за зачувување на семејното единство и блискоста на сите членови. Колку и да изгледа прозаично, ритуалните дејства вдахнуваат живот во семејството, ги подобруваат меѓусебните односи и на крајот стануваат доброволна „обврска“ на сите (иако не се дефинирани на овој начин). Активностите што родителите ги доживуваат како ритуали во семејството се разни задачи како што се готвење заедно со децата, правење и украсување колачи, прошетка со куче, гледање семеен филм во недела наутро, возење велосипед, излегување на сладолед, крем или колачиња, посета на трговски центри, заедничко уживање во културата, посета на кина, концерти, музеи и уживање во некои спортски активности, итн. искуства и идеи, насмевки и сл., кои служат за зголемување на синергијата на семејството. Социјалните игри се исто така важни и нивните придобивки постојано се потврдуваат, особено во последните години.

Video 3:
*Hammers,
Saws and Glue*
See Chapter 8.5

Само затоа што тие се дел од секојдневниот живот и го формираат неговиот контекст, идеите за секојдневниот живот се чекор напред и креативен придонес во неговиот развој. Со други зборови, малите нешта се тие што навистина му даваат смисла на животот. Бидејќи тие не претставуваат селективно искуство, туку го сочинуваат целиот живот, тие стануваат референтна рамка за секое дете и возрасен.



Идеи за игра во секојдневниот семеен живот: одете на шопинг, чистење, перење, готвење, печење итн.
<https://stock.adobe.com>

Пред се, секојдневната игра дома е неопходна за децата од градинка. Слободната игра не е само забава, туку суштинска можност за развој. Самомотивираната игра, на пример, има клучна улога во развојот и учењето на децата (Монти, Клакстон и Локкарт, 2007). Затоа, корисно е да им се даде на децата доволно време за независна слободна игра, по можност со партнери за играње. Исто така, важно е да се дозволат фази на досада и да ги издржиме како родители, за да можат децата да развијат креативност и самоефикасност (Хаберман, 2020). За децата на кои им е тешко да се вклучат во игра, од голема корист би било подетално да се разгледаат индивидуалните интереси и потреби на децата и со нив да разговараат. На овој начин, родителите можат да се спротивстават на неповолните влијанија и фактори, како што е прекумерното користење на медиуми, со атрактивни алтернативи со постојано одвојување на време за нив со цел да бидат внимателни и насочено кон она што го интересира детето (Hattie & Zierer, 2020. стр. 139 – 143). Примери кои ја разгледуваат хетерогеноста во групата и со тоа, различните форми на игра, може да се најдат во Поглавје 7.2. Преговарањето понекогаш е придружено со разлики во мислењата, што е непријатно, но значајно искуство важно за размена на мислења и идеи. Иако може да има неколку повишени гласови и расправи, ситуацијата се смирува и работите се враќаат на свое место. Демократскиот принцип на семејниот живот и квалитетот на животот може да се види во ситуации кога децата активно учествуваат во договорот со нивните родители за работи како што се: што ќе има утре за вечера, што треба да се купи и дали има доволно средства за сега или ќе мора купувањето да почека малку додека парите не станат достапни. Дополнително, родителите разговараат со своите деца за тоа како се однесуваат со своите баба и дедо и колку често ги посетуваат и им се јавуваат, и разговараат со нив како да ги уредат собите, да се движат низ мебелот итн. Децата се слушаат меѓусебно, но често родителите конечно донесуваат сопствени одлуки.

Има и примери на вистинско демократско одлучување во семејството, што може да изгледа отприлика вака:

- а) Секој има можност гласно да каже која е неговата идеја, предлог или желба.
- б) Доколку има некакво несогласување околу идеите, тогаш се бара објаснување или аргументација (т.е. зошто детето го сака тоа) и потоа врз основа на тоа се донесува одлука.
- в) Семејството поставува приоритети (што ни е поважно) за да помогне да се донесе одлука (на пример, играта треба да биде најкратка или филмот да биде што е можно посмешен итн.).
- г) Ако има два предлози и семејството во целина не може да се договори, тогаш има едноставно гласање.
- д) Понекогаш идеите може да се разгледуваат по некој редослед, на пр. денес еден бира филм, утре некој друг.

8.3 Импликации за соработка со родителите и семејствата ⁶

Соработката и контактот со родителите и семејствата се суштински фактор за промовирање на детската игра и учење. Воспитувачите се клучни личности во прашањето како родителите го доживуваат учењето на нивните деца и наставата или грижата што ја добиваат, бидејќи тие можат да дадат значаен придонес во разбирањето на родителите за важноста на играта, и – поконкретно – слободната игра. Во принцип, можеме да претпоставиме дека сите родители сакаат нивните деца да се чувствуваат удобно во градинка, училиште и дневен престој, но честопати не се поставуваат прашања поради недостаток на доверба. Особено кога се работи со родители и семејства од различни јазични и културни контексти, токму ова градење доверба е клучот за одржлива соработка во интерес на детето. Следниве совети се наменети да им помогнат на воспитувачите во овој процес (Лигер и Вајдингер, 2021).

Спроведување интервјуа со родители за да се изгради доверба

Пред да се одржи состанокот, важно е да се утврди дали е потребен интеркултурен преведувач (= преведувач на јазик) или интеркултурен посредник (= толкување плус посредување на културниот контекст).

Состанокот со родителите треба да се планира пред да се појават тешкотии - на овој начин разговорот засега останува неоптоварен и помага да се изгради меѓусебна доверба. Во овој разговор може да се разгледаат следниве аспекти:

- Разјаснете ги вредносните и образовните концепти: што е важно за родителите и воспитувачите во однос на играта? Што сакаат да нагласат родителите?
- Секогаш оправдувајте ги правилата во градинка и училиште и не оставајте ништо универзално валидно, на пример: „Важно е вашето дете да научи да игра самостојно затоа што...“.
- Создадете заедничка основа за соработка во разговорот, дури и ако имате различни ставови за правилата во градинка и училиште, на пример: „И двајцата сакаме вашето дете да се развива што е можно подобро“.
- Создадете меѓусебна доверба и разбирање за различни училишни системи (Швајцарија – земја на потекло): како е училиштето во земјата на потекло на родителите? Какво беше училиштето во Швајцарија во минатото? Каква вредност има играта во училишниот систем на земјата на потекло? Која е неговата вредност овде?
- Разјаснете ги различните сфаќања за тоа што е важно за оценување на децата (градинка, училиште). Објаснете и кои опции за поддршка се достапни (училишна психологија, образование за поддршка, рекреативно образование итн.). Постојано посочувајте колку се важни просторите за игра и учење за развој на различни вештини.

⁶Adapted from Lieger, C.; Weidinger, W. (Eds) (2021): Spielen Plus.

Организирање на родителски вечери

Постојат многу совети за организирање родителски вечери, вклучувајќи ги и оние во овој конкретен интеркултурен контекст. Тие покриваат прашања како што се мотивирање на родителите да учествуваат во родителските вечери, како и дизајнот и испраќањето на поканите и организацијата и одржувањето на самиот настан. Некои конкретни идеи за родителски вечери кои се фокусираат на темата на играта може да се најдат подолу:

- Користете видеа за да илустрирате што мислите. Видете ги видеата во поглавје 8.5..
- Некои училишта им обезбедуваат на класните наставници пакети кои се состојат од презентации, документи и видеа за конференции на родители и наставници.
Искористете ја оваа понуда.
- Покрај родителските вечери, иницирајте настани родител-дете каде што родителите можат да играат игри заедно со своите деца и самите да пробаат некои од различните материјали за играње.
- Направете ја поканата за родителската вечер што е можно поедноставна. Особено родителите кои не се запознаени со училишниот систем во новата земја може да имаат инхибиции за посета на места како што се училишта, библиотеки или административни канцеларии. Овие можни инхибиции може да се надминат со лични покани, дополнителен телефонски повик, информирање на родителите дека ќе присуствуваат родителите на соученикот на нивното дете итн.
- За родителите кои не го зборуваат јазикот на земјата, користете бавен јазик за објаснувања, користете слики и симболи, преведувајте документи каде што е потребно и/или нудете услуги на преведувачи.
- На настаните, прикажувајте ги и детските производи кои се создадени за време на сесиите на игра. Можеби ќе сакате да организирате и изложба на детски уметнички дела.
- Поканете ги родителите да ве посетат надвор од формалните конференции родители-наставници или конференции родител-дете во градинка, училиште или детска грижа за да можат да ја запознаат вашата работа.
- Потоа врзете се со силните страни што соодветното дете ги покажува во играта.

Дидактички идеи за поврзување на семејната позадина и ситуациите за играње

За дидактичка имплементација на ситуации за слободна игра во често хетерогени групи деца, различни елементи се централни. Тие се однесуваат и на контекстот на детето и на конкретните активности во градинка, училиште и грижа:

- За дидактичка имплементација на ситуации за слободна игра во често хетерогени групи деца, различни елементи се централни. Тие се однесуваат и на контекстот на детето и на конкретните активности во градинка, училиште и грижа
- За дидактичка имплементација на ситуации за слободна игра во често хетерогени групи деца, различни елементи се централни. Тие се однесуваат и на контекстот на детето и на конкретните активности во градинка, училиште и грижа
- За дидактичка имплементација на ситуации за слободна игра во често хетерогени групи деца, различни елементи се централни. Тие се однесуваат и на контекстот на детето и на конкретните активности во градинка, училиште и грижа

Следната табела дава кратки дидактички предлози за секој елемент во форма на листи за проверка што треба да се имплементираат во различни поставки.

Анализирај го контекстот (градинка, училиште и грижа)	
→ Бидете свесни за потеклото на детето, семејната ситуација, јазикот и социо-економските услови во кои живее. Побарајте да разговарате со родителите и да поставувате прашања како што се: Како семејството обично го поминува слободното време? Какви се условите за живот? Дали децата имаат свои соби? Каде играат? Со што? Со што не си играат? Со кого играат?	☐
→ Имајте на ум дека родителските дискусии првенствено треба да придонесат за транспарентност и градење доверба.	☐
→ Прашајте го детето какви игри знае и игра дома или воопшто како се троши слободното време.	☐
→ Прашајте за желбите на детето. Кои се нивните најитни желби? Нематеријални или материјални работи? Играчки? Ако е така, кои?	☐
→ Децата нека го опишат своето омилено место. Каде повеќе сакаат да играат дома? Кое е нивното омилено место за повлекување? Зошто?	☐

Направете безбедно место (градинка, училиште и грижа)	
→ Направете атмосфера во училницата или просторијата за неа каде што децата ќе можат без страв да посегнат по разни игри и да се вклучат во независна игра.	☐
→ Нагласете ги ритуалите уште повеќе од вообичаено. Особено на децата од други јазични и/или културни контексти им требаат структури на кои можат да се потпрат. Дајте им шанса на овие деца активно да учествуваат, дури и ако (сеуште) не го познаваат јазикот.	☐
→ Дајте им можност на децата да дојдат кај вас кога им е потребно. Резервирајте време во секојдневната рутина за вакви прилики.	☐
→ Придружете им се во ситуации за слободна игра и создадете можности за разговор. Прашајте што се игра или што прави детето. Особено во ситуации кога децата си играат сами, ова може многу да помогне кон негување доверба.	☐
→ Обрнете внимание на составот на групата за време на заедничките активности за играње. Обидете се свесно да ги споите децата кои играат сами (или „аутсајдери“) со партнер за играње. На новите деца често им треба уште повеќе пример од нивната врсничка група.	☐
Промовирајте јазични и изразни вештини (градинка, училиште и грижа)	
→ Доброволно вклучете ги децата чиј мајчин јазик не е еден од официјалните национални јазици во дијалозите за нивните игри. Повторете го она што детето го кажува на неговиот или нејзиниот јазик на вашиот јазик. Одржувајте близок контакт со детето.	☐
→ Направете уште повеќе насочена употреба на симболи (слики, бои, знаци, итн.) кои можат да помогнат во ориентацијата. Децата кои немаат национален јазик како свој прв јазик, на почетокот многу силно се ориентираат кон системите на знаци (за инструкции, локации, локации за складирање игри или материјали, итн.).	☐
→ Овозможете ангажирање без јазик со тема (на пр. експериментирање, градење, креативен дизајн итн.) преку понудените поставки за репродукција. Во вториот чекор, вербализирајте го она што детето го прави паралелно.	☐
→ Користете игра со улоги што произлегува од слободната игра на децата за да ги консолидирате дијалозите и да промовирате експресивност. Повторно играјте низ такви дијалози заедно (на пр. дијалози додека пазарувате, со родители, во ресторан итн.). Третиот пат кога ќе играте, дете со негермански мајчин јазик можеби ќе сака да преземе улога. Застанете покрај детето и влезете доколку му треба помош.	☐

Видео 4:
Проект
играње Циркус

Види Поглавје 8.5

Промовирајте вештини за симболизација и изразување квалитет (градинка, училиште и грижа)	
→ Ставете ги децата во новата културна заедница и јазик со тоа што ќе им дозволите да ги искусат ситуациите за игра холистички. Подгответе средини за игра и можности кои ги вклучуваат сите сетила. Слободно дозволете им на децата да истражуваат одреден материјал во длабочина (на пр. вода, пластелин, песок, итн.).	☐
→ Вербализирајте го она што се прави и игра за време на репродукцијата. Кога ќе се вратите на тоа во големата група, повторете го она што е направено и одиграно со користење на истите зборови.	☐
→ Дајте им на децата со различен мајчин јазик и/или различен културен контекст доволно слобода да донесуваат одлуки. Обезбедете опции во конкретни ситуации на игра од кои детето може да избира и на тој начин да научи за јазичната формулација (на пр. „Дали ви треба картон или хартија за дома?“, „Дали повеќе би сакале да имате х или у?“ итн.).	☐
→ Ако гледате деца како ја играат истата игра одново и одново, овозможете го тоа на почетокот: тоа е знак за потребата од сигурност и структура. Побарајте контакт и додајте нова варијација на игра (на пр. нови партнери за играње, нови предмети, различни материјали, различна употреба на материјали итн.). На овој начин детето дознава дека може да има различни варијации на истата игра. Детето станува похрабро и преминува во следната развојна зона.	☐
→ Поставете и предизвикувачки задачи – неможноста да го користите јазикот не значи и неможност за креативно размислување. Покрај лингвистичките форми на изразување, свесно користете гестови и изрази на лицето за да ја покажете тешкотијата на проблемот (на пр. градење мост од хартија или градежни блокови, итн.).	☐
Интеракција и соработка во групата (градинка, училиште и грижа)	
→ За децата со различен мајчин јазик и/или различно културно потекло, важно е да се интегрираат во групата што е можно побрзо и да воспостават контакт со врсниците. Контролирајте го ова свесно со создавање поводи за соработка, партнерска работа или групна работа.	☐
→ Размислете за систем на пријатели. Особено во групите на мешана возраст, ова е добар начин да имате покрај вас некој искусен или постар од кого можете да побарате помош или кој едноставно може да ви покаже нешто. Организирајте ја структурата така што ќе има континуирана можност да правите и играте нешто заедно.	☐

→ Забележете ја целта на вашите групни активности и под која „свезда“ се тие. Дали тоа ја форсира конкуренцијата или навистина се работи за заедништво? За заеднички развој на производ или игра, итн.? Особено во лингвистички и културно хетерогени групи, овие таканаречени „структури на цели“ – конкуренција или соработка – се суштински одговорни за тоа колку удобно се чувствуваат децата и до кој степен тие се подготвени да излезат од својот пат и да пробаат нешто ново.	☐
→ Во групата што предавате/тренирате, разгледајте ја различноста. Посочете различни јазици. Ова може да се направи преку песни или рими или со славење фестивали. Направете ги децата свесни дека секој е различен. Најдобар начин да го направите ова е да ги направите видливи нивните сопствени сили. Прашања како „Кој во што е особено добар? ќе помогне да се покаже оваа различност. Не се исклучувајте себеси во процесот.	☐
→ Охрабрете ги родителите да им дозволат на своите деца да учествуваат во активности со своите врсници (на пр. попладневни часови, заеднички слободни активности итн.). Разговарајте со родителите за ова и посочете какви можности се достапни во вашата градинка, училиште или центар за згрижување деца. Охрабрете ги родителите да им веруваат на своите деца и постепено да ги интегрираат во втората или третата нова култура и јазик. Често, новодоселените родители се преселуваат првенствено во нивните сопствени културни и јазични простори (на пр. културни здруженија итн.).	☐
→ Помогнете им на родителите да ги истражат соодветните можности за игра за нивното дете. Направете ги свесни за тоа колку играта е важна за учењето на детето и дека детето поминува низ различни форми на игра додека се развива. Особено, формите на игра како што е функционалната игра (која на прв поглед може да изгледа банално) се од суштинско значење за развојот на учењето на децата од градинка. Помогнете им на родителите да го препознаат квалитетот на таквите можности за играње. За родителите, може да биде корисно да запознаат практични примери за различни видови игра во развојот на детето.	☐


Video 5:
Learning
Language at Play
See Chapter 8.5


Video 6: **Forest**
Playground
Adventure
See Chapter 8.5


Video 7:
Children in
Motion
See Chapter 8.5

8.4 Примери и задачи за ученици

Вежба за размислување во пар

Размислете за ситуација кога работите со родители или старатели. Ова може да биде или:

→ недоразбирање помеѓу вас и родителите/старателите;

→ лично искуство за себе од комуникацијата со родителите/старателите.

Споделете го вашето искуство со колега. Разговарајте заедно за вашите лични „рецепти“ за успешна комуникација со родителите и старателите.

Направете ја вашата лична листа за проверка чекор-по-чекор

Проверете го списокот за проверка на дидактичките идеи за премостување на јазот помеѓу семејствата и градинката/училиштето. Изберете 1 фокус за секоја димензија (на пр. контекст - Прашајте го детето какви игри знае и игра дома или како воопшто се троши слободното време.). Направете ја вашата лична листа за проверка, составувајќи ги избраните ставки заедно во список. За вашето следно стажирање, обидете се да се фокусирате на овие ставки и штиклирајте ги ако сте ги направиле/пробале.

Можете да го направите ова чекор-по-чекор, а потоа да изберете друг сет на ставки.

Различни форми на игра

На пример, погледнете ги различните форми на игра. Размислете за примери кои родителите лесно би можеле да ги приспособат за своите деца дома.

Функционална моторна игра:

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

Симболична игра:

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

Играње на игра:

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

Конструктивна игра:

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

Најдете видеа и описи за сите видови репродукција во поглавјето 7.1.

8.5 Видеа

Вовед за видеата

За децата на возраст меѓу 4 и 8 години, учењето ориентирано кон развој е начин на кој тие самите можат да откријат како можат да играат и да учат во нивниот свет. Проектот Play Plus во Швајцарија се фокусира на оваа возрастна група и има за цел да ја покаже важноста и значењето на играта како важна форма на учење – на училиште, дома и во слободно време. Следниве видеа се специјално дизајнирани за родители и може да се користат за родителски вечери или дискусии за игра дома, на училиште и/или на конференции на родители и наставници.



Видео 1:

Градење со блокови, LEGO® и магнети

Неструктурираните материјали и играчки можат да имаат повеќе функции. Преку играта, децата можат да развијат организациски вештини, когнитивни вештини и многу други животни вештини.

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



Grandnja s kockama, legom i magnetima <https://www.spielenplus.ch/bosn-serb-kroat#Bauen-mit-Kl-tzenLego-Co>



Видео 2:

Играње заедно со децата

Функционалната игра е одличен начин за возрасните да се вклучат со децата. Можете да ги поттикнете децата да истражуваат и експериментираат со различни предмети и играчки и да им дадете можности да ги развијат своите фини моторни вештини, когнитивни способности и социјални вештини.. <https://www.spielenplus.ch/english#Playing-Along-With-Children>



Igranje sa djecom

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



**Видео 3:****Чекани, пили и лепак**

Играњето е водечка форма на учење кај децата на возраст меѓу 4 и 8 години. Придружувањето на децата додека играат ви помага да ги достигнете и да го промовирате учењето со висок степен на позитивни емоции и мотивација.



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

Čekići, testere i ljepilo

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

**Видео 4:****Проект за играње циркус**

Играта со улоги вклучува деца кои преземаат различни улоги и глумат сценарија. На пример, преправајќи се дека сте родител или суперхерој. Децата учат да разбираат различни перспективи и развиваат емпатија кон другите. Тие исто така развиваат социјални вештини како што се комуникација, соработка и решавање проблеми.

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

**Projekt igrati se Cirkusa**

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

**Видео 5:****Учење на јазик преку игра**

Со играње заедно, децата ги развиваат своите јазични вештини на природен начин. Тие соработуваат, комуницираат и ја организираат својата игра заедно, како група. <https://www.spielenplus.ch/english#Learning-Language-at-Play>



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



**Видео 6:****Авантура на шумско игралиште**

Играњето надвор е докажано дека го зајакнува физичкото, менталното, емоционалното и интелектуалното здравје и им помага на децата да развијат неколку важни животни вештини, како што се љубопитност, креативност или критичко размислување.

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

**Авантура на шумском игралишту**

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

**Видео 7:****Децата во движење**

Експертите често ја нарекуваат функционалната игра како „прва игра“, бидејќи ја карактеризира како малите деца прво почнуваат да ги истражуваат сите работи околу нив и нивните функции. Децата учат дека имаат контрола над нивните тела и предмети и дека можат да дејствуваат врз тие предмети. Тие скокаат во бариците, експериментираат со вода или танцуваат креативно

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

**Djeca u kretanju**

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

**Видео 8:****Гледање на светот низ детски очи**

Симболичката игра вклучува употреба на симболи за прикажување на ситуации или предмети од реалниот живот. Децата учат да ја користат својата имагинација и креативност за да креираат нови сценарија и идеи. На пример, картонска кутија може да се користи како автомобил, или дрвен стап може да претставува телефон.

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

**Vidjeti svijet sa dečjim očima**

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



**Видео 9:*****Децата планираат и градат***

Во конструктивната игра, децата користат предмети за да создадат нешто ново. На пример, градење со блокови или цртање слика. Децата учат да ги планираат и организираат своите идеи, развиваат фини моторни вештини и стекнуваат знаење преку експериментирање.

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

***Djeca planiraju i grade***

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

**Видео 10:*****Истражување на околината преку игра***

Додека играат, децата учат да изразуваат желби и да ги согледуваат потребите на другите: Што е добро за мене? Што им треба на другите? Без да го знаат тоа, децата учат вештини кои се важни кога се справуваат со животот.

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

***Istraživanje okoline kroz igru***

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



8.6 Референци

- Center of the Developing Child, Harvard University (2022). Play in Early Childhood: The Role of Play in Any Setting. Online Play in Early Childhood: The Role of Play in Any Setting (harvard.edu)
- Gollob, R., Lazić, S. (2021a). *Growing up in a Democratic Family*. A manual for parents with sections on ages 6 – 10 and 11 – 14. Belgrade: Council of Europe. Link: <https://rm.coe.int/hf27-growing-up-democratic-familyeng/1680a41610> (Accessed: 13/09/2023)
- Gollob, R., Lazić, S. (2021b). *Living in a Democratic Family*. A manual for parents of adolescents age 15 to 19. Belgrade: Council of Europe. Link: <https://rm.coe.int/hf27-living-democratic-family-eng/1680a41644> (Accessed: 13/09/2023)
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/10447-000> (Accessed: 13/09/2023)
- Habermann, K. (2020). *Die kindliche Entwicklung*. In: Eltern-Guide Digitalkultur. Berlin, Heidelberg: Springer. HYPERLINK https://doi.org/10.1007/978-3-662-61370-2_1%20 (Accessed: 13/09/2023)
- Hattie, John und Klaus Zierer (2020). *Visible Learning: Auf den Punkt gebracht*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lazić, S. (2011). *Značaj televizijskog obrazovnog programa za profesionalni razvoj nastavnika osnovne škole* (unpublished Doctoral dissertation). Novi Sad: Filozofski fakultet UNS.
- Lieger, C. & Weidinger, W. (Eds.) (2021): *Spielen Plus*. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung. Bern: hep.
- Lieger, C. & Weidinger, W., Ganz, K. & Geiger, N. (2021). *Spielen Plus*. Website: HYPERLINK <http://www.spielenplus.ch> www.spielenplus.ch
- Montie, Jeanne; Jill Claxton und Shannon Lockhart. (2007). *A Multinational Study Supports Child-Initiated Learning: Using the findings in your Classroom*. YC Young Children, 62/6, pp. 22 – 26.
- Parke, R.D. & Buriel, R. (2006). *Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives*. In W. Damon, R.M. Lerner & N. Eisenberg (Hrsg.). Social, emotional, and personality development. 6. Auflage. Handbook of child psychology, (Bd. 3. S. 429 – 504). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Porodica (2003). Available at: <http://www.znanje.org/psihologija/03s01/pravadjeteta1.htm> (Accessed: 13/09/2023)177
- Siegler, R. , Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Deutsche Ausgabe. 4. Auflage. Berlin: Springer.
- Velišek-Braško O. (2015). *Inkluzivna pedagogija* [Inclusive pedagogy]. Novi Sad: Graphic i OPEP
- Weidinger, W., Marruncheddu, S., Holzwarth, P. (2016). FACE 1. *Improve your self-esteem and play together*. Zurich: Zurich University of Teacher Education, Centre IPE. Link: <https://ipe-textbooks.phzh.ch/de/english/> (Accessed: 13/09/2023)
- Woolfolk, A. (2010): *Educational Psychology*. Eleventh Edition. New Jersey: Pearson.

CHAPTER 2

Дијаграм 1	Трите димензии на животните вештини (Светска здравствена Организација, 2001)	18
Дијаграм 2	Рамка за учење (OECD, 2018)	19
Дијаграм 3	Спиралната наставна програма според Ј. Брунер https://www.kindpng.com/imgv/JwobJh_bruners-spiral-curriculum-diagram-hd-png-download/	26
Табела 1	Домени на животни вештини	20
Табела 2	Домени на животни вештини и важни теории во развојна психологија	21
Табела 3	Наставен материјал FACE– Семејства и деца во Образовани	27
Табела 4	Наставен материјал Личен развој	31
Табела 5	Пет модули во програмата за личен развој	32
Табела 6	Силни страни на децата и конкретни примери	34

CHAPTER 3

Табела 1	Основни когнитивни вештини	42
Табела 2	Преглед на теорија и истражување за когнитивни вештини (компаративен пристап)	43 – 44
Табела 3	Севкупен развој на детето	46-48
Табела 4	Различни форми на игра	55 – 56



CHAPTER 4

Слика 1	Модерна рамка за игра	68
Слика 2	Квалитетни елементи за игра според Wood & Attfield	69
Слика 3	Стилови на родителство	76
Табела 1	Фази на игра според Пјаже (Scarlett et al., 2005, стр. 9)	70
Табела 2	Видови активности за деца и возрасни	71



CHAPTER 5

Дијаграм 1	Значењето на дигиталната писменост за децата според до UNICEF 2022	90
Дијаграм 2	Елементи на дигитална писменост за деца според UNICEF 2022	92
Табела 1	Видови вештини според рамката на UNICEFUNICEF	93



CHAPTER 6

Слика 1	Формално и информално учење	108
Слика 2	Потенцијали и важност на неформалното учење во доживотно учење	108
Табела 1	Клучните компетенции за доживотно учење според ЕК (2019) и Службениот весник на Европскиот Парламент (2006).	110
Табела 2	Категории на професионални профили на SEEPRO за основни практичари адаптирани од Оберхумер, П., И. Шрејер, и М.Ј. Neuman, 2010	116-117

CHAPTER 7

Слика 1	Различни видови игра Универзитет за наставници во Цирих Образование PHZH (2023), според Heimlich, 2015, стр. 34	127
Слика 2	Различно водени форми на игра Гајгер, Натали (2023) според Pyle и Danniels (2016), Unicef (2023) и Каменов (2009)	129
Слика 3	Структура на заеднички дизајнирана игра (Лигер, 2021)	130
Слика 4	Модули за личен развој www.ipe-textbooks.phzh.ch	149

CHAPTER 8

Слика 1	Процес на комуникација (Лазик, 2011)	161
---------	--------------------------------------	-----



Слика од stock.adobe.com

Им благодариме на:

Србија

<i>Предучилишна установа</i>	<i>Градинка</i>	<i>Воспитувачи градинка</i>	<i>во</i>
ЈУ „Радосно детиништво“ Нови Сад	“Калимеро”	Тања Рајачиќ	
	“Верверица”	Снежана Богдановиќ	
	“Новосаѓани”	Оливера Кулешевиќ	
	“Златокоса”	Недељка Леш	

Северна Македонија

<i>Градинка</i>	<i>Директор на градинка</i>	<i>Воспитувачи градинка</i>	<i>во</i>
Орце Николов	Надица Гировска	Наде Димитријевска	
Спирит	Соња Чаловска	Александар Шалев	
Кочо Рацин	Габриела Алабасовска	Марјана Гиразова	