

Проф. др Хаџи Живорад Миленовић

МЕТОДИКА ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА

Штампање уџбеника одобрено је Одлуком Наставно-научног већа Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици број 04-453 од 29. 6. 2022.

Одлуком Наставно-научног већа Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици број 04-454 од 29. 6. 2022, уџбеник је одобрен као обавезна литература на основним академским студијама, мастер академским студијама и докторским студијама за наставне предмета из уже научне области *Дидактика* и уже научне области *Науке о васпитању* на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

2022.

Издавач
УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ – КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ

За издавача
Проф. др Радомир Арсић

Рецензенти
Емеритус проф. др Првослав Јанковић
Проф. др Сања Милић
Проф. др Петар Рајчевић

Превод на енглески језик
Марија Михајловић

Лектори
Проф. др Мирјана Стакић, српски језик
Марија Михајловић, енглески језик

Штампа
Графика Симић, Крушевац

Корице
Године узлета

Штампање уџбеника *Методика васпитнообразовног рада* у потпуности је финансијски подржано средствима Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, одобреним за реализацију научног пројекта *Имплементација наставних садржаја из Дидактике у студијске програме за васпитаче у предшколским установама у измењеним условима предшколског васпитања и учења (ИНСД-СПВПУ-ИУПВУ)*, евиденциони број 612-00-01187/2021-06/29, у оквиру програмских активности *Развој високог образовања у 2021.*

ISBN 978-86-84143-61-9

**УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ – КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ**

ПРОФ. ДР ХАЦИ ЖИВОРАД МИЛЕНОВИЋ

**МЕТОДИКА
ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА**

ЛЕПОСАВИЋ, 2022.

**UNIVERSITY OF PRISTINA – KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF TEACHING EDUCATION IN PRIZREN – LEPOSAVIC**

PROFESSOR HADZI ZIVORAD MILENOVIC, PHD

EDUCATIONAL METHODOLOGY

LEPOSAVIC, 2022.

САДРЖАЈ:

Уводне напомене	9
Introduction	11
 Методолошки проблеми	
<i>Методике васпитнообразовног рада</i>	
и термилошка разграничења	13
Методолошки проблеми	
<i>Методике васпитнообразовног рада</i>	14
Термилошка разграничења	17
 Игра као најприроднији облик	
учења деце предшколског узраста	25
Игра деце према Основама програма предшколског	
васпитања и образовања – <i>Године узлета</i>	29
Најчешће предности и могући недостаци	32
видео-игрица	
 Педагошка клима, подстицајно	
окружење и позитивна комуникација	
за развој, васпитање и учење	
деце предшколског узраста	39
Утицај педагошке климе и подстицајног окружења	
у развоју, васпитању и учењу	
деце предшколског узраста	40
Допринос позитивне комуникације у развоју,	
васпитању и учењу деце предшколског узраста	44

Предшколска установа	
у контексту реалног програма	47
Окружење у контексту предшколске установе	
у реалном програму	48
Васпитач као чинилац предшколске установе	
у контексту реалног програма	49
Животно-практичне ситуације	
у природној и друштвеној средини	
као полазишта развијања	
реалног програма	55
Животно-практичне ситуације деце предшколског	
узраста у природној и друштвеној средини	
као полазиште развијања реалног програма	57
Природно и друштвено окружење као полазиште	
развијања реалног програма	61
Улога медија и савремене ИКТ	
у предшколском васпитању и учењу	63
Нивои сарадње васпитача и	
родитеља у функцији дечјег развоја	71
Функционални ниво сарадње васпитача и родитеља	74
Партнерство васпитача и родитеља у концепту	
повезаности предшколске установе и заједнице	75
Партнерство васпитача и родитеља у концепту	
повезаности предшколске установе и породице	76
Васпитач у предшколској установи	
у реализацији реалног програма	79
Васпитни стилови васпитача	80
Компетенције васпитача у предшколској установи	86
Васпитач – рефлексивни практичар	98

**Методички приступ заједничком
деловању у развијању
реалног програма 103**

Охрабривање иницијативе деце предшколског узраста у развијању реалног програма	103
Консултовање васпитача и деце предшколског узраста у развијању реалног програма	106
Моделовање васпитача и деце предшколског узраста у развијању реалног програма	108
Подупирање деце предшколског узраста од стране васпитача у развијању реалног програма	109
Проширивање активности деце предшколског узраста у реализацији реалног програма	110

**Реализација повремене пројектне
активности у предшколској установи 113**

Summary 141

Methodological problems of <i>Educational Methodology</i> and terminological distinctions	141
Play as the most natural form of preschool children's learning	142
Pedagogical climate, stimulating environment and positive communication for the development, education and learning of preschool children	143
Preschool institution in the context of the real curriculum	144
Real life and practical situations in the natural and social environment as a starting point in program development	145
The role of media and modern ICT in preschool education and learning	146
Levels of cooperation between preschool teachers and parents for the purposes of child development	147
Preschool teacher in a preschool institution in developing a real curriculum	148

Methodological approach to joint action in developing a real curriculum	149
Realization of occasional project activity in preschools	150

Прилози	151
----------------	------------

Прилог 1: Силабус предмета <i>Елементарна дидактика са методиком васпитнообразовног рада</i> (коначни)	151
Appendix No. 2: The sillabus of the <i>Elementary Didactics and Methodology of Education course</i> (final)	153

Речник појмова	155
-----------------------	------------

Индекс појмова	165
-----------------------	------------

Литература	167
-------------------	------------

Извод из рецензије	175
---------------------------	------------

Белешке о аутору	177
-------------------------	------------

Notes on the author	179
----------------------------	------------

Уводне напомене

Уџбеник *Методика васпитнообразовног рада* је настао као резултат реализације активности у оквиру научног пројекта *Имплементација наставних садржаја из Дидактике у студијске програме за васпитаче у предшколским установама у измењеним условима предшколског васпитања и учења (ИНСД-СПВПУ-ИУПВУ)*, број 612-00-01187/2021-06/29, финансијски подржаног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије у оквиру програмских активности *Развој високог образовања у 2021*; и потреба усаглашавања наставних садржаја из *Дидактике*, која се после усвајања *Правилника о Основама програма предшколског васпитања и образовања – „Године узлета” 2018.* све више изопштава из студијских програма на факултетима на којима се образују васпитачи у предшколским установама. Овај уџбеник не представља замену *Дидактици*, јер се *Методика васпитнообразовног рада*, поред *Елементарне дидактике* и *Интегрисаног курикулума*, помиње као једна од алтернатива наставном предмету *Дидактика*. Истицала се и потреба дељења *Методике васпитнообразовног рада* на одвојене делове, што такође није било одговарајуће решење због поклапања наставних садржаја. Спајање наставних садржаја из *Елементарне дидактике* и *Методике васпитнообразовног рада* у наставни предмет *Елементарна дидактика са методиком васпитнообразовног рада* сматрам компромисним решењем у корист дидактике и њених наставних садржаја, који се могу изучавати и одвојено, али се само њиховим целовитим сагледавањем постижу очекивани ефекти у настави овог предмета. На основу целовитог и критичког приступа овом проблему, најправилније је овакво решење, јер су с једне стране, наставни садржаји из дидактике потребни будућим васпитачима, а с друге, *Дидактика* се не може мењати на овакав начин, посебно се не може мењати на дневном нивоу. Детаљније анализе изнео сам у уџбенику *Елементарна дидактика* (Миленовић, 2021) у уводним напомена на српском језику (9–12) и уводу на енглеском језику (13–16).

Уџбеник *Методика васпитнообразовног рада* укупно садржи 182 стране. На основу коригованог силабуса наставног предмета датог у прилозима уџбеника, поред Уводних напомена на српском

језику и Увода на енглеском језику, уџбеник садржи поглавља: Методолошки проблеми *Методике васпитнообразовног рада* и терминолошка разграничења; Игра као најприроднији облик учења; Педагошка клима, подстицајно окружење и позитивна комуникација за развој и учење деце предшколског узраста; Предшколска установа у контексту реалног програма; Животно-практичне ситуације у природној и друштвеној средини као полазиште у развијању програма; Улога медија и савремене ИКТ у предшколском васпитању и учењу; Нивои сарадње васпитача и родитеља у функцији дечјег развоја; Васпитач у предшколској установи; Методички приступ заједничком деловању у развијању реалног програма; Реализација повремене пројектне активности у предшколској установи*; и Проширени резиме (на енглеском језику). На крају су дати Прилози (кориговани силабус наставног предмета на српском и енглеском језику); Речник појмова; Индекс појмова; Списак литературе; Извод из рецензије; Белешке о аутору на српском и енглеском језику; посвета; и подаци о каталогизацији у публикацији.

Из уџбеника су изостављени садржаји који постоје у уџбенику *Елементарна дидактика* (Миленовић, 2021). Они су: Дефинисање неких појмова (30–34); Подршка добробити детета у реалном друштвеном контексту (63–67); Циљеви и задаци васпитног рада (57–66); Теоријски садржаји о пројектном учењу (117–127); Садржаји о начинима вредновања у предшколској установи (127–130); и неки појмови из Речника појмова (155–172). Уџбеник је намењен студентима Студијског програма ОАС *Васпитач у предшколским установама* на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу као обавезна литература за предмет *Елементарна дидактика са методиком васпитнообразовног рада*. Као обавезна или препоручена литература користиће се за наставу из *дидактике* и *методика васпитнообразовног рада* и *методика разредне наставе* на факултетима у Србији и у државама у европском и светском васпитном и образовном научном простору.

Аутор

* У стварању поглавља *Реализација повремене пројектне активности у предшколској установи* значајно је допринела Љиљана Живковић, мастер васпитач из Краљева.

Introduction

The textbook *Educational Methodology* was created as a result of the implementation of activities within the scientific project *Implementation of Didactics learning topics in study programs for preschool teachers in changed conditions of preschool education and learning* (IDLT-SPPT-CCPEL), No. 612-00-01187/2021-06/29, financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia within the program activities *Development of Higher Education in 2021*; and the need to align *Didactics* learning content, which after the adoption of the *Rulebook on the Fundamentals of Preschool Education "Years of Ascent" 2018* is increasingly excluded from study programs at faculties where future preschool teachers receive their education. This textbook is not a substitute for *Didactics*, because the *Educational Methodology*, in addition to *Elementary Didactics* and *Integrated Curriculum*, is mentioned as one of the alternatives to the subject *Didactics*. The need to divide *Educational Methodology* into separate sections was also emphasized, which was also not an appropriate solution due to the overlap of learning topics. I consider the merging of learning topics from *Elementary didactics* and *Educational Methodology* into the subject *Elementary didactics with educational methodology* to be a compromise in favour of didactics and its learning topics, which can indeed be studied separately, but only if used in unison are the expected results in teaching this subject achieved. Based on the critical approach to this problem, and by ignoring the intention to exclude didactics and its learning topics from study programs for future preschool teachers, but only acknowledging the intention to transform it into subjects with different names, I think this solution is the most correct, because on the one hand, didactics learning topics are a requirement for future teachers, and on the other hand, *Didactics* cannot be changed in this way, especially it cannot be changed on a daily basis. I presented more detailed analyses in the textbook *Elementary Didactics* (Milenović, 2021) in the introductory notes in Serbian (9-12) and the introduction in English (13-16).

The textbook *Educational Methodology* contains a total of 182 pages. Based on the final syllabus of the subject given in the appendices to this textbook, in addition to the Introductory Notes in Serbian and the Introduction in English, the textbook contains chapters:

Methodological problems of the educational methodology and terminological distinctions; Play as the most natural form of learning; Pedagogical climate, stimulating environment and positive communication for the development and learning of preschool children; Preschool institution in the context of the real curriculum; Real life-practical situations in the natural and social environment as a starting point in curriculum development; The role of media and modern ICT in preschool education and learning; Levels of cooperation between teachers and parents for the purposes of child development; Preschool teacher; Methodological approach to joint action in developing a real curriculum; Realization of occasional project activities in the preschool**; and Extended Summary (in English). At the end, there are Appendices (final course syllabus in Serbian and English); Glossary of Terms; Index of Terms; Literature; Excerpt from the review; Notes on the author in Serbian and English; dedication; and data cataloguing in the publication.

The topics that exist in the textbook *Elementary Didactics* (Milenović, 2021) have been left out of this textbook. They are: Definition of some terms (30-34); Supporting the welfare of the child in a real social context (63-67); Goals and objectives of education (57-66); Theoretical contents on project learning (117-127); Methods of evaluation in preschool (127-130); and some terms from the Dictionary of Terms. (155-172). The textbook is intended for students of the undergraduate level of studies – *Preschool Teacher* at the Faculty of Teacher Education in Prizren - Leposavic as mandatory literature for the subject *Elementary Didactics with the Educational Methodology*. It will be used as obligatory or recommended literature for teaching *Didactics* and *Educational Methodology* and *Class Teaching Methodology* at faculties in Serbia and in other European countries, as well as in other countries around the globe.

Author

** In creating a chapter *Realization of occasional project activities in the preschool*, to which Ljiljana Zivkovic, a master teacher from Kraljevo, significantly contributed.

Методолошки проблеми Методике васпитнообразовног рада и термиолошка разграничења

Најчешћи проблеми методике васпитнообразовног рада произилазе из њеног карактера и суштине у васпитнообразовном раду, првенствено у предшколском васпитању и образовању. Проблеми методике васпитнообразовног рада произилазе и из њене општости, јер васпитнообразовни рад проучава на општем и вишем нивоу у односу на методике разредне наставе и методике појединих наставних предмета које проучавају теорију, карактер, планирање, реализацију и вредновање наставе појединачних наставних предмета. Одређени су и чињеницом да је методика васпитнообразовног рада заснована на општој теорији васпитања, али и чињеницом да представља интегративни део педагогије као науке о васпитању. Проблеми методике васпитнообразовног рада, која се односи на предшколско васпитање и образовање, детерминисани су и савременим променама у предшколском васпитању и образовању. Методика васпитнообразовног рада, као и методике наставе, темељи се на општим теоријским поставкама дидактике. Новији приступу предшколском васпитању и образовању дидактику у великој мери изопштавају као наставну дисциплину из студијских програма за образовање васпитача у предшколској установи. То се нарочито односи на нове Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, замишљеног као листа препорука и смерница васпитачима за реализацију васпитнообразовног рада у предшколској установи, али усвојеног као државни документ.

Постоје различите дефиниције појма *методика васпитнообразовног рада*, који се односи на предшколско васпитање и учење. На основу критичке анализе дефиниција методике васпитнообразовног рада (Рајчевић и Круљ, 2020), уочава се да она и нема посебну дефиницију, јер се темељи на општој дефиницији методике као педагошке дисциплине која проучава циљеве, задатке, планирање, организацију, реализацију и вредновање васпитнообразовног рада у појединим наставним предметима и областима васпитнообразовног рада. Овакво уопштено одређење методике, усмерава ка тражењу одговора који упућује на дефиницију појма и суштине методике

васпитнообразовног рада, која се бави васпитањем и учењем деце предшколског узраста и потребу термилошких разграничења појмова *методика* и *васпитнообразовни рад* и тангентних појмова који детерминишу васпитнообразовни рад у предшколској установи, а они су: *васпитање*, *васпитно деловање*, *образовање* и *учење*. Ради целовитијег разумевања дефиниције појма *методика*, неопходно је појмовно разграничити појмове *методологија* и *методика*, и научне синтагме *методолошка оспособљеност* и *методичка обученост*. На ову потребу упућује и чињеница да се ови појмови и научне синтагме у педагошкој теорији и пракси често поистовећују и међусобно замењују у научној употреби, што је неправилно, зато што међу овим појмовима и научним синтагмама постоје не само термилошке него и значајне суштинске разлике.

Методолошки проблеми ***Методике васпитнообразовног рада***

На основу општих методолошких проблема методике васпитнообразовног рада и полазећи од чињенице да се у уџбенику углавном проучава методика васпитнообразованог рада деце предшколског узраста, у овом делу ће се укратко указати на посебности методолошких проблема проучавања у оквиру предмета Методика васпитнообразовног рада у предшколском васпитању и учењу. Уопштено, методика васпитнообразовног рада проучава васпитнообразовни рад на општем нивоу и у ширем контексту. Уочљиво је да је оквир проучавања васпитнообразовног рада изнад оквира у коме се налази област предшколског васпитања и учења. Зато је од значаја да се истакну појединости методолошких проблема проучавања методике васпитнообразовног рада који су карактеристични само за предшколско васпитање и учење.

Полазећи од дефиниције *Методике васпитнообразовног рада*, општости проучавања, чињенице да се темељи на основама теорије васпитања и да представља интегративни део педагогије, проблеми предшколског васпитања и учења тако постају предмет опште теорије васпитања и опште методике васпитног рада. У тражењу позиције методике васпитнообразовног рада наилази се на бројне проблеме. То се односи на чињеницу да се улази у

подручје проучавања осталих педагошких дисциплина. Зато се и истиче да су проблеми методике васпитнообразовног рада који произилазе из њеног карактера истовремено повезани и с методолошким проблемима који се односе на општост методике васпитнообразовног рада.

За разлику од методика разредне наставе и методика појединачних наставних предмета у којима се акценат углавном ставља на садржаје учења, а само мањим делом се проучава процес васпитања, методика васпитнообразовног рада проучава васпитнообразовни рад у ширем контексту и на вишем нивоу, па се из наведеног разлога и расправља о општости проучавања васпитнообразовног рада у предшколској установи. Учестале промене у савременом васпитнообразовном раду често захтевају темељније и продубљеније проучавање појединих аспеката методике васпитнообразовног рада. Овакви захтеви су различити и супротстављени уопштеном проучавању васпитнообразовног рада и проучавању васпитнообразовног рада у ширем контексту и на вишем нивоу у односу на методiku васпитнообразовног рада. У оваквим васпитнообразовним ситуацијама у предшколском васпитању и учењу се наилази на проблем у примени неких општих дидактичких правила, која су и општа правила васпитнообразовног рада: „...од ближег ка даљем; од лакшег ка тежем; од познатог ка непознатом; и од простог ка сложеном” (Миленовић, 2021: 49, према Коменски: 1999). Уочљиво је да проучавање васпитнообразовног рада у ширем контексту и на општем нивоу, односно, општост проучавања подразумева истовремено проучавање свих аспеката васпитнообразовног рада. При оваквом приступу проучавању васпитнообразовног рада се одступа од општих дидактичких правила, што је допринело настанку методолошких проблема у ситуацијама када је потребно продубљеније и темељније проучавање васпитнообразовног рада у случајевима општости и проучавању васпитнообразовног рада у оквиру методике васпитнообразовног рада у ширем контексту и на вишем нивоу од њеног проучавања у оквиру предшколског васпитања и учења.

Методика васпитнообразовног рада се даље темељи на општој теорији васпитања. Она је и интегративни део педагогије као науке. У досадашњем развоју васпитања, више је било фаворизовано образовање и настава, него ли васпитнообразовни рад у предшколској установи, што је временом допринело развоју

дидактике, методика разредне наставе и методика појединачних наставних предмета, док није било посвећено довољно пажње општим методичким питањима васпитања и учења деце као целосних личности. То се нарочито односи на занемаривање појединих аспеката васпитања личности детета, посебно његове природе (Миленовић, 2008), у појединим подручјима васпитања у савременим условима, што је предуслов да деца временом развијају своје критичко мишљење и формирају убеђења. Педагогија као најопштија наука о васпитању не проучава само теоријске поставке васпитања, већ повезује теоријску и практичну сферу проучавања васпитнообразовног рада. Иако је васпитнообразовни рад првенствено једно од темељних питања и проблема проучавања педагогије као науке о васпитању, васпитнообразовни рад се проучава и у оквиру других наука из области друштвене делатности.

Иновативни приступи васпитнообразовном раду у предшколској установи, иновативни системи васпитања и наставе, иновативни системи поучавања и учења, примена иновативних дидактичко-методичких модела наставе и васпитнообразовног рада планираног, реализованог и вреднованог у обрнутом дизајну, ИКТ у васпитању и учењу, примена софтвера у васпитању и учењу и примена образовних платформи и интегративних дигиталних модела у реализацији наставе и васпитнообразовног рада довели су до значајних промена у васпитању и образовању. У таквим околностима, педагогија као наука о васпитању има све мање утицаја на наставу. Настава тако постаје проблем и предмет проучавања искључиво дидактике као педагошке дисциплине и посебно, методика разредне наставе и методика појединачних наставних предмета. Наведена схватања упућују на потребу да се педагогија више ваља оријентисати на проучавање васпитнообразовног рада управо у оквиру методике васпитнообразовног рада као њене уже научне области. То би значајно допринело васпитању личности детета као свестрано развијене и целосне личности, пре свега у области предшколског васпитања и учења.

Новији приступи предшколском васпитању и образовању према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, подразумевају и другачије приступе васпитнообразовном раду. Претходно је наведено да не постоји посебна дефиниција методике васпитнообразовног рада

која се односи на предшколско васпитање и учење. Зато се и она углавном ослањала на нека проучавања *Предшколске дидактике* (Рајчевић и Круљ, 2020) и *Елементарне дидактике* (Миленовић, 2021), које као посебне дисциплине нису конституисане у педагогији и дидактици. Кључни проблем односи се на чињеницу да је за васпитаче, с једне стране, од значаја да познају основне елементе дидактике, јер васпитање деце није могуће и није замисливо без њиховог образовања и учења. С друге стране, савремени приступи предшколском васпитању и образовању дидактику у великој мери изопштавају из студијских програма факултета на којима се образују васпитачи за рад у предшколској установи. Уопштени приступ проучавању васпитнообразовног рада и проучавање васпитнообразовног рада на вишем нивоу и у ширем контексту, представља један од кључних методолошких проблема проучавања методике васпитнообразовног рада у условима сталних промена у васпитнообразовном раду на свим нивоима, посебно у области предшколског васпитања и учења.

Терминолошка разграничења

Ради бољег разумевања методике васпитнообразовног рада у предшколском васпитању и учењу, неопходно је да се дефинишу и појмовно разграниче кључни појмови и термини који дефинишу методiku васпитнообразовног рада. Полазећи од тога, појмовно су дефинисани и међусобно разграничени појмови: *методика*, *васпитнообразовни рад* и *методика васпитнообразовног рада*. У оквиру појма *васпитнообразовни рад*, дефинисани су неки од синонима васпитнообразовног рада: *васпитање*, *васпитно деловање*, *учење* и *образовање*. У овом делу уџбеника неће бити дато појмовно одређење појма *настава*, јер се методици васпитнообразовног рада приступа са аспекта предшколског васпитања и учења. Полазећи од чињенице да су неки појмови – *учење* (Миленовић, 2021: 30–31) и *образовање* (Миленовић, 2021: 31–34) већ дефинисани у уџбенику *Елементарна дидактика* (Миленовић, 2021), наведени садржаји се неће понављати, како је то назначено и у уводу овог уџбеника. Кључни појмови и термини дефинисани у овом делу уџбеника су истовремено кључни и категоријални појмови педагогије и дидактике као њене централне научне дисциплине која најцеловитије проучава

наставу, образовање и учење. Овакав приступ дефинисању наведених појмова темељи се и на новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018.

Методика. Критичком анализом бројних дефиниција методике наставе или методике васпитнообразовног рада, *методика* се пре свега може уопштено дефинисати као специјална дидактика која се бави теоријским проблемима наставе, али и планирањем, организацијом, реализацијом и вредновањем наставе у наставним предметима у разредној настави и наставним предметима у предметној настави на различитим нивоима школовања или васпитнообразовним радом у одређеним подручјима предшколског васпитања и деловања у предшколској установи (развој говора, почетни математички појмови, упознавање околине, физичко васпитање, музичка култура и ликована култура) (Џекић Јовановић и Марковић, 2021; Петровић и сар., 2012; Миленовић, 2010а). Ова уопштена дефиниција методике се може конкретизовати као „...педагошка дисциплина која се бави задацима и организацијом васпитнообразовног рада у оквиру појединих наставних предмета (и васпитнообразовног рада у предшколској установи)” (Рајчевић и Круљ, 2020: 64). На основу оваквог одређења методике, може се закључити да методика обухвата све оно што се дешава у процесу наставе и у васпитнообразовном процесу. На основу интерне поделе на методике разредне наставе, методике васпитнообразовног рада и методике предметне наставе, може се тврдити да нова знања, нове дидактичко-методичке стратегије, иновативни системи и иновативни дидактичко-методички модели у методикама наставе, односно методикама васпитнообразовног рада „...утичу на измјене атаблираног појма педагогије као науке...” (Simić, 2018: 38). При оваквом приступу, уочљив је нови однос методике у односу на педагогију, зато што се знања, нове дидактичко-методичке стратегије, иновативни системи и дидактичко-методички модели наставе, односно васпитнообразовног рада темеље у садржају методике као педагошке научне дисциплине, а не и у педагогији као науци. На основу овога може се тврдити да је развој педагогије као науке о васпитању, чија је методика једна од научних дисциплина, одређен развојем саме методике као педагошке научне дисциплине.

Одувек превладава схватање да је методика *стручна дидактика*. Овакав приступ не подразумева само терминолошку

разлику, већ и суштинску разлику. Она је посебно уочљива код различитих методика разредне наставе и различитих методика васпитнообразовног рада. Они који реализују разредну наставу у школи или васпитнообразовни рад у предшколској установи су методичари наставе или методичари васпитнообразовног рада. У овим случајевима, настава, односно васпитнообразовни рад су истовремено и струка и настава, односно васпитнообразовни рад. Код методика предметне наставе, садржаји су струка а настава је настава. Они који реализују предметну наставу су стога стручни методичари, а не методичари наставе као што су то учитељи у школи, односно васпитнообразовног рада као што су то васпитачи у предшколској установи (Миленовић, 2010а). Овакав приступ методикама разредне наставе и методикама васпитнообразовног рада у односу на методике предметне наставе, подразумева и другачије компетенције универзитетских наставника на факултетима за образовање учитеља и васпитача за наставне предмете, које се односе на *методике разредне наставе* и *методике васпитнообразовног рада* из којих би наставу ваљало да реализују искључиво универзитетски наставници с докторатом из области методика наставе стеченим на наставничким факултетима за образовање учитеља, а не универзитетски наставници с докторатом стеченим на студијским програмима из научних области који се односе на струку појединих наставних предмета или области васпитнообразовног рада. На докторским студијама из области разредне наставе се изучавају научни методички садржаји за реализацију наставе у школи и реализацију васпитнообразовног рада у предшколској установи, што није случај на докторским студијама из области појединих научних области повезаних с методикама разредне наставе и методикама васпитнообразовног рада, на којима се изучавају искључиво наставни садржаји повезани са струком. Оптималне садржаје неопходне учитељима за реализацију разредне наставе и васпитачима за реализацију васпитнообразовног рада, они стичу током студија у настави предмета у којима се изучавају садржаји из свих научних области који су им неопходни за реализацију разредне наставе и васпитнообразовног рада.

Методологија и методика. Полазећи од самог наслова овог дела уџбеника који се односи на методолошке проблеме методике васпитнообразовног рада и на термилошка разграничења, неопходно је да се укаже на постојање како термилошке, тако и

суштинске разлике између појма *методологија* и појма *методика*. Ова два појма се често поистовећују и користе један уместо другог, што је потпуно погрешно. Занемарујући остале науке и њихове научне дисциплине, у педагогији као најопштијој науци о васпитању у свим уџбеницима и осталим публикацијама *методологија педагогије* се дефинише као једна од њених научних дисциплина, која се бави проучавањем и истраживањем у оквиру педагогије као науке, чиме доприноси њеном развоју (Лазић, 2019; Антонијевић, 2014; Трнавац и Ђорђевић, 2013; Stevanović, 2000). На темељу истих извора, *методика* се дефинише као педагошка дисциплина која се бави теоријским питањима и задацима планирања, организације, реализације и вредновања у разредној настави и појединачним наставним предметима, док се у области васпитнообразовног рада у предшколским установама, методика бави теоријским питањима и задацима планирања, организације, реализације и вредновања васпитнообразовног рада. Полазећи од чињенице да методологија педагогије проучава сва темељна питања и проблеме у методици као педагошкој дисциплини (методичка истраживања), може се закључити да постоји повезаност између методологије педагогије и методика наставе и методика васпитнообразовног рада. То истовремено не значи да су ове две научне дисциплине педагогије исте и да једна може мењати другу. Ова повезаност методологије педагогије и методика наставе, односно методика васпитнообразовног рада се разликује и од повезаности односа опште методологије науке и посебне методологије педагогије. Општа методологија науке припада области филозофије, која проучава њене филозофске основе и на тај начин пружа могућност посебним методологијама да проучавају темељна питања и проблеме у свакој науци.

За успешну реализацију наставе и васпитнообразовног рада се одувек истичала потреба професионалног усавршавања свих просветних радника. У новијим изворима, професионално усавршавање просветних радника се углавном темељи на њиховом *методолошком оспособљавању и методичкој обучености* (Миленовић, 2021 и 2013б; 2013в; Миленовић, 2017б; Илић, 2010). Ове синтагме се понекад поистовећују и замењују једна уместо друге. У њиховим одређењима постоји терминолошка и суштинска разлика. *Методолошка оспособљеност* се односи на наученост студената и практичара да реализују истраживања у педагогији као науци, а самим тим да реализују и методичка

истраживања. За разлику од методолошке оспособљености, *методичка обученост* подразумева способност студената и практичара да реализују разредну наставу или наставу одређеног наставног предмета и тиме остварују друштвене задатке и циљеве. Полазећи од оваквог одређења методичке обучености студената за реализацију наставе, методичка обученост студената и практичара за реализацију друштвено постављених циљева и задатака васпитнообразовног рада у предшколској установи подразумева њихову наученост и обученост да реализују повремене пројектне активности и остале активности у предшколској установи према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања - *Године узлета* из 2018.

Васпитнообразовни рад. У педагошкој литератури, васпитнообразовни рад се дефинише као *васпитнообразовни процес*. У енциклопедијама и речницима, под васпитнообразовним процесом се подразумева „...заједничка активност ученика и наставника у оквиру које се остварују друштвено постављени циљеви и задаци” (Рајчевић и Круљ, 2020: 20). Овакво одређење васпитнообразовног процеса првенствено се односи на наставу. У приступу проблему и предмету проучавања у овом уџбенику, васпитнообразовни процес би се могао дефинисати као заједничка активност васпитача, деце, одраслих, стручних сарадника и управе предшколске установе, локалне средине и шире друштвене заједнице у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018. Приметно је да ни нове дефиниције васпитнообразовног процеса нису донеле значајније промене у схватању и разумевању појма *васпитнообразовни рад* у односу на његове претходне дефиниције (Поткоњак и Шимлеша (ур.), 1989; Teodosić, 1967), на шта указују чиниоци који се помињу у реализацији активности у процесу наставе (Коменски, 1999). Према Основама програма предшколског васпитања и образовања симболичног назива *Године узлета* из 2018, дефиниција васпитнообразовног рада у предшколској установи се темељи на иновативним системима и иновативним моделима у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, Ради целовитијег схватања појма *васпитнообразовни рад* у предшколској установи неопходно је да се појмовно дефинишу, међусобно разграниче и доведу у вези с

појмом *васпитнообразовни рад* неки његови тангентни појмови: *васпитање, васпитно деловање, учење и образовање*.

Васпитање. Иако је васпитање предмет проучавања многих наука и њихових научних дисциплина, оно је глобални и централни предмет педагогије, која се њиме најдуже, најтемељније и најцеловитије бави. Са аспекта лексике, *васпитање* је сложена глаголска именица настала од глагола *васпитати*. Објективно посматрано, у лексичкој основи овог глагола и према кованицама које га одређују, он представља празан појам – *вас* и *питати*. Полазећи од епистемолошког гледишта васпитања које у себи увек садржи и образовање, у академским круговима се често расправљало и о могућности да се само проучава образовање, јер оно полази од *образа* што је у свим народима најзначајнија морална одлика, а направити некое образ, значи начинити га бољим човек, а самим тим ће и његово васпитање бити боље (Миленовић, 2021: 31). У педагошкој литератури постоје бројне дефиниције појма *васпитање*, које су, уз незнатне разлике, углавном усаглашење и васпитање дефинишу као намерну, планску, системску и организовану делатност, уз интерперсонални однос и учешће свих битних фактора процеса васпитања с крајњим циљем – развој свестране личности (Лазић, 2019; Антонијевић, 2014; Трнавац и Ђорђевић, 2013). Прихватљива је дефиниција васпитања као „...дуготрајног процеса, свесне и сврсисходне делатности својствене човеку, засноване на међусобној интеракцији васпитача и васпитника, с циљем сталног подстицања, развијања и трајног усвајања оптималних здравствено-физичких, интелектуалних, моралних, радно-техничких, естетских, духовних и пре свега људских квалитета и вредности васпитника” (Миленовић, 2021: 155).

Васпитно деловање. У новијим приступима васпитању деце предшколског узраста све је више у употреби појам *васпитно деловање*. Појам *васпитно деловање* темељи се на појму *васпитни рад*, под којим се подразумева планирани напор који васпитач улаже с циљем утицаја на васпитанике. Подразумева и деловање васпитача на начин да такво деловање код деце изазива релативно трајне прогресивне промене и слично (Ракић, 1967: 21). На основу овога се може тврдити да је васпитно деловање свако васпитно деловање на васпитника на дневном нивоу. То истовремено не значи да је засновано само на успутним позитивним чиниоцима. Васпитно деловање је осмишљено и

организовано као део свакодневног деловања на васпитанике с циљем њихове социјализације и усвајања позитивних васпитних, демократских и пре свега људских квалитета и вредности.

Методика васпитнообразовног рада. При дефинисању методике васпитнообразовног рада полази се од устаљених класификација подручја васпитања и образовања, које су хијерархијски поређане од физичког и здравственог, преко интелектуалног, моралног и радно-техничког до естетског васпитања (Лазич, 2019; Антонијевић, 2014). У овом уџбенику, методика васпитнообразовног рада је дефинисана у ширем обухвату који подразумева седам подручја васпитања. Она су: 1) подручје здравственог и физичког васпитања и учења; 2) подручје интелектуалног васпитања и учења; 3) подручје моралног васпитања и учења; 4) подручје радног и техничког васпитања и учења; 5) подручје естетског васпитања и учења; 6) подручје духовног васпитања и учења; и 7) васпитање и учење које се односи на стицање људских квалитета и вредности. Овакав приступ темељи се на претходној дефиницији васпитања датој у приступу проблему и предмету проучавања у овом уџбенику. Темељи се и на савременим приступима васпитања и учења у педагошкој и дидактичкој теорији и пракси (Meuer, 2002).

Темељење дефиниције методике васпитнообразовног рада на подручјима васпитања и учења има оправдање како са аспекта педагогије као науке о васпитању, тако и у смерницама према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. У подручју здравственог и физичког васпитања, деца се васпитавају и уче и на њих се васпитно делује на дневном нивоу да свакодневно обликују своје тело и правилно се развијају и чувају своје здравље усвајајући и примењујући навике свакодневног одржавања хигијене и водећи здрав живот, што од њих подразумева да поред знања и способности усвајају и свакодневне навике и вештине. Интелектуално васпитање и учење се ослања на научна уверења и убеђења, односно на чињенице које је потребно научно сагледати и усвојити, а оне које нису научне или имају умањену вредност је као такве потребно изоставити. Подручје моралног васпитања и учења обухвата простор који се односи на морал и моралност, односно на етичку сферу васпитника. Радно васпитање подразумева учење и васпитање којим се усвајају радне навике, јер знање које је стечено о раду, ако се свакодневно не примењује и не виде његови

ефекти, постаје неискоришћено власништво васпитника. Подручје естетског васпитања и учења подразумева примену метода у циљу оспособљавања васпитника да сопствени живот учине вредним, квалитетним и испуне га истинским вредностима, при чему уче и васпитавају се да препознају лепо, доживљавају лепо, вреднују лепо и стварају лепо.

Ових пет подручја су углавном заступљена у свим досадашњим приступима. У овом уџбенику, истичу се још два подручја која су углавном била садржана у пет претходних подручја. Уводи се сфера подручја развоја духовних квалитета и вредности васпитника и подручје људских квалитета и вредности васпитника. Ова два подручја, иако садржана у пет устаљених подручја васпитања намерно се посматрају изоловано с циљем давања нових квалитета и вредности развоју духовних потенцијала личности васпитника и његовим људским квалитетима и вредностима. Све оно што се стиче васпитањем и учењем истовремено и не представља увек праве вредности васпитника ако оне нису у функцији духовне сфере васпитника и његових човечних квалитета и вредности, односно ако се све то не испољава и не даје нову димензију квалитета васпитника и његове личности. Или прецизније, све стечено васпитањем и учењем има вредност ако је у функцији самог васпитника који на тај начин постаје квалитетнији и вреднији човек. На основу приказаних критичких анализа се може дефинисати *Методика васпитнообразовног рада* као стручна, дидактичка и методичка дисциплина педагогије, која се бави проучавањем темељних питања, закона и законитости у планирању, реализацији, праћењу и вредновању васпитања и учења деце предшколског узраста, односно реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања симболичног назива *Године узлета* из 2018. При оваквом дефинисању, предшколско васпитање и учење се посматра из перспективе саме предшколске установе (у одређеној мери и породице, локалне средине и шире друштвене заједнице у којој дете живи и делује и на чијем подручју се налази предшколска установа у коју иде) и предшколског узраста деце, у контексту једног ширег и свеобухватног васпитања и учења којим се бави педагогија као најопштија наука о васпитању.

Игра као најприроднији облик учења деце предшколског узраста

Игра је најприроднији облик понашања и изражавања деце предшколског узраста. Деца су најсрећнија када се играју. Она најбље раде, васпитавају се и уче играјући се и кроз игру. Зато децу не треба одвајати од игре, већ је игру деце потребно схватати као значајно средство њиховог развоја, васпитања и учења, па ју је зато стално потребно подстицати и развијати. Игра деце је предмет проучавања многих наука и њихових дисциплина. У овом делу уџбеника се неће понављати наставни садржаји о игри деце који су већ учени у осталим наставним предметима, пре свега у оквиру Оште педагогије и Предшколске педагогије, већ садржаји о карактеристикама дечје игре и њеној примени у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018.

У васпитнообразовном раду с децом предшколског узраста користе се различите играчке, средства и материјали, при чему играчке ипак ваља издвојити као најзначајније средство у развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста. Које ће се играчке користити, зависи од узраста деце. Са аспекта предшколског васпитања и учења, значајни су следећи периоди одрастања деце: до 18 месеци; од 18 месеци до 3 године; од 3 године до 6 година; и од 6 година до 9 година (Wright et al., 2017). Сваки од ових периода има своје карактеристике и у зависности од тога се и препоручују различите играчке, које у одрастању, развоју, васпитању и учењу деце кроз игру имају одређену улогу.

Период одрастања деце до 18 месеци је карактеристичан по томе да деца упознају свет око себе и углавном долазе у контакт с члановима уже породице. Деца овог узраста информације размењују путем чула. Мирис, додир, укус, звук, слух су путеви којима деца размењују информације с осталим светом (McCabe, 2022). Зато је на овом узрасту потребно користити играчке које могу да задовоље захтеве и омогуће деци да размењују информације с околином и исту упознају. Играчке ваља да буду мањих димензија, да деца њиховом употребом чују одређење звуке (звечке, и остале сличне дечје играчке). У ове играчке ваља сврстати и различита огледала, коцке, лоптице и остале, које, уз

педагошке захтеве, треба да задовоље и захтеве у погледу материјала од којих су направљене, који морају испуњавати здравствене и пре свега безбедоносне захтеве, како се деца не би повредила при игрању с њима.

У периоду од 18 месеци до 3 године деца развијају говор и остварују интеракцију с осталом децом, одраслима и с околином. Њима је на овом периоду најпотребније да се играју на отвореном простору. На овом узрасту се користе различите играчке, али и природни и вештачки материјали. Користе се и одговарајуће слагалице (пузле, скривалице и слично), које су прилагођене детету овог узраста и могу задовољити њихове потребе при остваривању интеракције с људима и околином која их оркужује (Ivrendi, 2020). На овом узрасту је потребно подстицати игру деце која ће им помоћи да развијају своје моторичке и психомоторичке способности. Коришћење играчака, слагалица и различитих природних и вештачких материјала, игри деце даје посебну димензију, која се огледа у развоју креативности и иновативности деце, што децу усмерава у правцу стваралачког и проналазачког рада у предшколској установи.

Период од 3 до 6 година је период развоја деце предшколског узраста на знатно вишем нивоу од претходна два периода. На овом периоду деци је, поред играчака, потребно доступним учинити различите писане и штампане материјале (Roopnarine & Davidson, 2015). Децу овог узраста је потребно усмеравати да возе дечје бицикле. Она на овом узрасту улазе у свет друштвених игара. Потребно их је подстицати да цртају и сликају и да праве различите фигуре од материјала, иако је то било карактеристично и за претходни период њиховог одрастања, период од 18 месеци до 3 године. На овом периоду се наставља с развојем моторике и психомоторике деце. У ту сврху се користе различити конопци за прескакање, љуљашке, лопте и остале направе и остале справе.

Период одрастања деце од 6 до 9 година има своје посебности када је у питање коришћење играчака у дечјој игри у односу на остале развојне периоде. На овом узрасту је већина деце савладала говорне вештине (Neaum, 2020). Деца овог узраста имају развијене моторичке способности и вештине. Њихови интереси су на вишем нивоу интелектуалних и физичких у односу на претходне периоде развоја деце предшколског узраста. Она се све више укључују у различите спортске игре прилагођене

њиховом узрасту. Решавају и сложеније проблемске ситуације у дечјим играма, па им је подршка васпитача неопходна како би се ефикасније играла, развијала, васпитавала и учила.

Дете кроз игру и у игри оправдава своје поступке у односу с осталом децом. Свако дете се игра на свој начин. Чак и у игри парова или групе деце, свако дете различито испољава свој однос према игри, у њој учествује на себи својствен и јединствени начин, као што то чини и у случајевима колективних игара које подразумевају поштовање одређених правила (Guillen Nieto & Aleson Carbonell, 2020). Нека деца не поштују правила игре и покушавају да на тај начин доминирају у игри. Често то није ни њихова вољна карактеристика, него резултат спонтаности дечје игре, што ову димензију игре деце чини посебно занимљивом.

Кроз игру, дете открива и сазнаје. У изнетим анализама које се односе на утицај игре у развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста се могло видети да се игра деце и играчке које она користе разликују у зависности од њиховог узраста. То се нарочито односи на игру деце на предшколском узрасту, посебно периоду од 6 до 9 година где се деца играју решавајући различите проблеме и задатке који подразумевају мисаоне операције, при чему дете открива играјући се и учествујући у игри (Kavak et al., 2021). Откривајући дете учи и развија своје мисаоне операције. То га даље подстиче на иновативни и креативни рад. Мотивише га и да даље решава проблеме и задатке кроз игру у којој има могућност да искаже своје стваралачке, проналазачке и истраживачке способности.

Играјући се деца стварају. Њихово стваралаштво се огледа у прављењу различитих фигура и објеката од пластелина, глине, песка и осталих материјала. Огледа се и у самосталном креирању нових игара за децу. Улога деце у игри је зато посебна за свако дете. Дете је често свесно тога, па се и труди да његова улога буде увек другачија и посебнија (Guillen Nieto & Aleson Carbonell, 2020; Каменов и Спасојевић, 2008). Стваралаштво у игри, децу подстиче на мисаоне активности при којима стичу различита знања и васпитне квалитете и вредности, што доприноси развоју њихових стваралачких и проналазачких активности.

У зависности од узраста деце и врсте и карактера игре која се примењује у предшколској установи, деца кроз игру повезују људе, појмове, предмете, појаве и догађаје. На овај начин уочавају сличности и разлике међу људима, појмовима, стварима,

предметима, појавама и догађајима. Уочавају повезаност и узрочно-последичне везе, стичу нова сазнања о одређеним предметима, појавама, догађајима и људима. Овакво васпитање и учење деце темељено на повезивању доприноси већој мисаоној активацији деце и њиховом укључивању у сложеније дечје игре које подразумевају решавање проблема и задатака на основу проналажења међусобних веза међу одређеним појмовима, предметима, појавама, догађајима и људима. Овакав вид развоја, васпитања и учења деце предшколског узраста у играма повезивања доприноси и богаћењу њиховог речника.

Поред повезивања, дете кроз игру увиђа. Оно увиђа узроке неког свог делања у игри. Увиђа и последице након одређених васпитнообразовних ситуација током игре: када се балон дотакне неким оштрим предметом, он пукне; када се од песка зида дворац који је већих габарита од предвиђеног, он се уруши; када се објекат од песка накваси, он се, такође, уруши и слично. На основу тога дете спознаје шта се догађа након неке радње коју оно предузима; шта наступа као последица неког његовог поступка, делања и односа у игри у предшколској установи. Ово могу бити снажни подстицаји који утичу на размишљање деце. Резултат таквог васпитног деловања васпитача на децу предшколског узраста је усмерен у правцу њихове добробити, кроз односе и делања у предшколској установи.

У свим досадашњих анализама доприноса дечјих игара се могло видети да игра деце значајно утиче на њихов развој, васпитање и учење. Свака од наведених добробити дечје игре за дете предшколског узраста доприноси сазнањима деце. Зато се с правом каже да је игра савршен начин за учење. Игра је и одговарајући начин да се научи о бојама, о математици, како да се помогне родитељима, како да се нешто уради по систему *уради сам*, или *уради сама*, и слично. Овај начин ефикасног развоја, васпитања и учења деце предшколског узраста је зато потребно увек користити. Увек је потребно децу подстицати и наводити их на игру и да се играју. Ако се деца играју, значи да су сита, здрава, весела, срећна и задовољна, да се на тај начин развијају, да се васпитавају и да уче.

Овакво схватање игре приметно је и у одредницама нових Основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. Према овим основама, игра се сматра најприроднијим својством детета предшколског узраста кроз које

се оно најбоље развија, васпитава и учи. Игра као облик понашања деце предшколског узраста саставни је део свих повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи у свим њиховим фазама реализације. Зато се игра увек комбинује с осталим елементима васпитнообразовног рада у предшколској установи који се односе на физичко вежбање и спортске игре, развој говора, упознавање околине, усвајање основних појмова из математике, упознавање околине у којој дете живи и у којој се налази предшколска установа у коју иде, развој музичког и ликовног стваралаштва и изражавања деце предшколског узраста. Да би игра била што више у функцији добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи, потребно је да се с децом играју и њихови васпитачи и њихови родитељи. На тај начин игра деце добија вишедимензиони значај и доприноси доследном деловању васпитача и родитеља деце предшколског узраста у предшколској установи и породичном окружењу.

Игра деце према Основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године, игра је најзначајније средство васпитања деце предшколског узраста. Новина у схватању дечје игре, према новим Основама предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, огледа се у њеној новој димензији. О игри се расправља као о најприроднијем облику развоја, васпитања и учења деце. Овде се, само на први поглед, једина разлика огледа у терминолошком одређењу игре у односу на њена претходна схватања. Разлике су суштинске, јер се игра посматра као вид понашања деце у васпитнообразовном раду у предшколској установи, односно као њихова игра у предшколској установи, као стил васпитања и учења деце и као њихово интегрисано учење. Уочљиво је да је игра кључни и незаменљиви чинилац развоја, васпитања и учења деце у предшколској установи. На основу овога се може тврдити да игра има значајно место и у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, темељеним на смерницама нових Основа програма

предшколског васпитања и образовања симболичног назива – *Године узлета* из 2018.

Деца уче играјући се. Не би било правилно тврдити да деца предшколског узраста имају стил учења. Међутим, ако се посматра дечја игра као њихово својство, природни облик васпитања и учења, онда се може увидети да је игра начин на који она уче и васпитавају се, што свакако наликује на њихов стил васпитања и учења, кога нису свесна с обзиром на то да на предшколском узрасту немају развијено апстрактно мишљење, па тиме ни свест о поседовању васпитног стила и стила учења (Требјешанин и сар., 2008; Миочиновић, 2002). Оно што деца поседују и пре свега увиђају код себе, јесте начин како да нешто реше, направе и науче. Деца нису вајари, али од глине, песка и осталих материјала праве различите фигуре људи, животиња и објеката. Она не разумеју основне елементе статике, али правећи куле и градове од песка, увиђају начине како да обезбеде и учврсте кулу или град да им се не би превише брзо срушили. Стил учења сваког појединачног детета, или боље речено, његов начин учења је различит (Wright et al, 2017). Свако деце другачије учи. Неко више воли да трчи, неко да пева, неко да црта, неко да прави различите скулптуре и објекте. Од васпитача се очекује да искористе испољене начине најбољег учења, исте подстичу и усавршавају код деце, како би се ефикасније развијала, васпитавала и учила у различитим васпитнообразовним ситуацијама у предшколској установи и животним околностима у породичном окружењу и друштвеној средини.

Игра деце у предшколској установи има вишеструки значај. Дете испољава своје одлике кроз игру. Кроз различите игре у предшколским установама деца уче једна од друге. Деца се кроз игру правилно психофизички и моторички развијају. Постају здрава и јака, креативнија и иновативнија. Кроз игру упознају односе међу људима, појавама и објектима у природи (Neaum, 2020). Упознају и околину и свет који их окружује. Играјући се богате свој емоционални живот. Развијају своје вољне особине. Игра деци доприноси и да науче да именују појмове у природној и друштвеној околини у којој живе, истовремено богатећи свој речник и развијајући говор.

Играјући се у предшколској установи, деца повезују три димензије васпитања и учења према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања, симболичног назива

Године узлета из 2018: добробит, делање и односи. Овакво учење се назива *интегрисаним учењем* (Dean, 2019). Да би учење деце било ефикасније и у функцији деце и њихове добробити, односима и делањима деце у предшколској установи ваља приступити са аспекта холистике. Холистичко учење доприноси добробити детета и увек је ослоњено на добробит детета (Ng et al., 2020). Учење деце у предшколској установи је увек кроз игру. То намеће закључак да је учење деце у предшколској установи ситуационо учење, а да је игра свака васпитнообразовна ситуација у предшколској установи која поштује и уважава игру детета као његово најприродније стање и начин на који се васпитава и учи. При оваквом учењу потребно је поштовати однос између деце у игри, што доприноси да се деца навикавају на ред, поштовање правила, поштовање другог и другости. Допринос се огледа и у бољој социјализацији деце, јер кроз игру и у игри налазе своју позицију и своје место као индивидуе и као део групе.

Наведене анализе указују да је игра деце значајан чинилац њиховог развоја, васпитања и учења. Од васпитача се очекује да игру деце не зауставља и да децу увек мотивише да се играју. Васпитач би требало да подстиче сваки вид игре деце, јер она доприноси добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи. Да би се то постигло, потребно је у сваку игру укључити сву децу из групе. Потребно их је подстицати да и сама покрећу своју игру и у њу укључе осталу децу из групе.

Улога васпитача у подстицању и реализацији дечје игре у предшколској установи се зато одувек сматрала пресудним чиниоцем развоја, васпитања и учења деце. Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, улога игре се може огледати и у иницирању теме за реализацију неке повремене пројектне активности и осталих активности, на основу неке васпитнообразовне ситуације која је настала у предшколској установи. Овакве активности деца ће увек прихватити и реализовати их са задовољством, што ће свакако допринети не само њиховој успешној реализацији, него и задовољству деце, што је значајан предуслов њиховог ефикасног развоја, васпитања и учења. Тиме се на најбољи начин доприноси добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи. Све то упућује на обавезу васпитача да никада не омета

игру деце, већ да их стално мотивише да се играју и да то буде доминатни облик њиховог васпитнообразовног рада у предшколској установи.

Анализе су показале да је дечја игра најприродније својство детета предшколског узраста за развој, васпитање и учење. На основу приказаних критичких анализа, могу се издвојити најзначајнији доприноси дечје игре добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи, а они су: развој моторике деце; развој координација покрета код деце; побољшање концентрације деце; развој свих чула код деце; мисаони развој деце, развој њихове интелигенције и способности решавања проблема; подстицање развоја деце, креативности и иновативности деце и њихове спремности за стваралачки рад; утицај на социоемоционалну интелигенцију деце; повећање сигурности, самопоуздања, поштовање другости и самопоштовања деце, и остало.

Да би дечја игра била учинковитија у добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи, неопходно је да се створе оптималнији услови у предшколским установама за ефикаснију примену дечје игре и примену иновативних дидактичких играчака у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Да би се то остварило, неопходна је и обука родитеља деце, како би се обезбедила доследност у васпитном деловању у породици у односу на васпитно деловање у предшколској установи. На ову потребу упућује чињеница да све дидактичке игре имају исти значај и исту важност, без обзира да ли се користе у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи или у породичном окружењу.

Најчешће предности и могући недостаци видео-игрица

Последњих година 20. века почео је нагли развитак и коришћење *видео-игрица*. Иако би адекватнији термин био *видео-игре*, јер се на тај начин представља нешто важно и значајно, насупрот термину *видео-игрице* који представља нешто што је мало и мање значајно, превладало је опредељење за употребу термина *видео-игрице*, ради ефикаснијег сагледавања њене суптине. Видео-игрице су се развиле, усавршиле и модернизовале,

да су постале моћно средство за искривљено приказивање виртуелног света. Оне су посебно интересантне деци свих узраста, која видео-игрице играју преко рачунара, таблета, мобилног телефона, у играоницама и преко интернета. Деца све више времена проводе играјући видео-игрице. Многи родитељи су у почетку у видео-игрицама видели могућност дисциплиновања своје деце како би ефикасније обављали своје послове. Недуго затим, видео-игрице су потпуно преокупирале децу, да се то одражавало на њихов однос према осталим члановима породице, однос према осталој деци, однос према њиховим обавезама, утицало је на њихов развој, васпитање и учење и на крају, на њихово опште и ментално здравље. Данас у видео-игрицама многи виде озбиљан проблем који углавном не могу да реше. У правцу решавања овог глобалног проблема доносе се закони, уредбе, наредбе, забране. Тражи се помоћ стручњака различитих профила и лекара. У наставку овог текста, указаће се на најчешће предности и могуће недостатке видео-игрица у развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста.

Најчешће предности видео-игрица за децу предшколског узраста. Данас углавном превладава негативно схватање о деци видео-игрицама и њиховом утицају на развој, васпитање и учење деце предшколског узраста. Сматра се да су видео-игрице за лењивце и да немају васпитнообразовни значај. Родитељи, васпитачи, стручни сарадници и руководство предшколске установе не виде превише користи од коришћења видео-игрица у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи. Зато и изналазе начине да децу предшколског узраста одвоје од видео-игрица чији су зависници постала. Без занемаривања негативних утицаја деци видео-игрица, није прихватљиво ни њихово једнострано сагледавање и потпуно одбацивање из васпитнообразовног рада у предшколској установи.

Многе деце игре су педагошки и дидактички осмишљене. Такве игре је потребно користити у васпитнообразовном раду у предшколској установи. Овакве игре су резултат заједничког рада стручњака из области информатике и педагогије у њиховом креирању. Осмишљене су да користе децу да ефикасније решавају проблеме и задатке у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи. Педагошки и дидактички креиране видео-игрице имају хеуристички значај. Деца се васпитавају и уче на очигледним примерима. Радећи самостално, у пару или групи

долазе до решења проблема и задатака које добијају од васпитача који непосредно воде васпитнообразовни рад у предшколској установи. Васпитне вредности која деца стичу при оваквом раду су ефикасније. Знања која деца стичу на очигледан начин и до којих долазе стваралачким и проналазачким радом су трајнија и за њих имају вредности и изван радне собе у предшколској установи, користећи им у даљем развоју, васпитању и учењу, и у решавању свакодневних животних проблема.

Предности и позитивни ефекти примене дечјих видео-игрица су бројне. Критичким анализама бројних резултата истраживања ефеката дечјих видео-игрица (Markey et al., 2020; Rochat & Armengol, 2020), могу се извести три најчешће предности коришћења видео-игрица за децу у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Прва се односи на *позитивну и здраву стимулацију мозга деце и развој њихове моторике и психомоторике*. Видео-игрице су засноване на принципу контроле. Играјући видео игрице, деца предшколског узраста имају могућност контроле операција које спроводе, што доприноси њиховом мисаоном развоју. Доприноси и концентрацији, прецизности извођења одређених операција и савршенству њихових активности. Деца која играју видео-игрице повећавају способност стваралаштва, постају креативнија и иновативнија у раду. Поред добре концентрације, дечје видео-игрице захтевају прецизност, спретност и окретност (Guillen Nieto & Aleson Carbonell, 2012). На тај начин деца стално развијају и усавршавају своју моторику и психомоторику. Играјући видео-игрице стичу знања из различитих области. У оваквим игровним ситуацијама деца постају вештија, побољшавају свој вид, функције мозга, моторичке способности, спретност, окретност, постају упорнија и истрајнија, а играликоност у ситуацијама коришћења видео-игрица доприноси њиховом учењу и стицању васпитних квалитета (Liming & Vilorio, 2011). Свакако да је потребно нагласити да ове позитивне педагошко-дидактичке вредности могу постати резултат у ситуацијама када се користе педагошки и дидактички правилно креиране и на одговарајући начин и у одговарајућим педагошким и дидактичким ситуацијама коришћене дечје видео-игрице.

Друга позитивна стране коришћења дечјих видео-игрица у васпитнообразовном раду у предшколској установи односи се на *развој вештина у решавању проблема и задатака*. Видео-игрице су

поновљиве. Деца након завршетка видео-игрице у одређеном тренутку увиђају своју грешку и понављањем игрице покушавају да резултат остваре на вишем нивоу, што им помаже да превазиђу проблем и не понове исту грешку. Ова знања и вештине имају допринос за децу предшколског узраста и у реалним друштвеним, животним и васпитнообразовним ситуацијама јер на сличан начин ефикасније решавају проблеме и задатке (Markey et al., 2020). У оваквим ситуацијама, деца предшколског узраста постају креативнија и иновативнија. Развија се и њихова одговорност према преузетим обавезама и према ономе што раде и што уче у предшколској установи и породичном окружењу.

Трећа позитивна страна дечјих видео-игрица односи се на *самосталност и слободу креативног рада и деловања*. Међу свом децом постоји различитост у погледу њихових способности, претходном знању и интересовању. Разлика постоји и у њиховој самосталности, креативности и слободи изражавања и деловања. Видео-игрице доприносе да деца у раду и деловању буду слободнија, креативнија и иновативнија. Доприноси им и да неуспехе не доживљавају на начин да их он спречава у даљем слободном и креативном изражавању (Отрок, 2021). На тај начин се негативни ефекти оваквог деловања код деце приликом недовољно ефикасно урађеног задатка или решеног проблема или потпуно елиминишу, или се у значајној мери умањују њихови негативни ефекти, који имају сва обележја стреса деце предшколског узраста (Hsiao, 2018).

Могући недостаци примене дечјих видео-игрица. До сада највећа негативна последица коришћења видео-игрица од стране деце је зависност од видео-игрица која се појављује већ након њиховог краћег и недовољно контролисаног временског коришћења. Зависност деце од видео-игрица је глобални проблем данашњице с којим се суочавају све државе света (Kavak et al., 2021). Како одвратити децу од видео-игрица, питање је на које за сада у свету не постоји одговарајуће решење. Овим проблемом се баве научници из свих научних области, родитељи, просветни радници, представници локалне и друштвене заједнице, УНИЦЕФ, али и многе друге владине и невладине организације у свету. Зависност деце од видео-игрица ће и убудуће бити стални и засигурно за дужи временски период недовољно ефикасно решени проблем, проблем научника, здравствених радника, родитеља, просветних радника и локалне и шире друштвене

заједнице, владиних и невладиних организација у свим државама света, без обзира на њихову развијеност и развијеност система васпитања и образовања.

При игрању видео-игрицама тело деце је у статичном положају. Предуго играње видео-игрица децу одвлачи од спортских терена и других природних површина на којима би ваљало да се играју и вежбају, и на тај начин развију своје тело, моторичке и психомоторичке способности. При игрању видео-игрица деца у истом положају предуго држе своје тело. То доприноси прераном настајању телесних деформитета деце, посебно *хипокинезији* (Kovak et al., 2021). Неправилно физички развијена деца се недовољно ефикасно развијају као личности, што се рефлектује и на њихово васпитање и учење, а дугорочно има последице и у њиховом развоју, што се одражава на породицу и друштво у целини.

Видео-игрице су углавном креиране од стране стручњака из области информатике. Креиране су у комерцијалне сврхе и да деци буду интересантне, при чему се не води рачуна о њиховој васпитнообразовној димензији. Видео-игрице обилују мноштвом садржаја с елементима насиља, пуцања, убијања, па чак и силовања. Деца се у тим игрицама појављују у улогама ратника који убијају друге људе, освајају територије, градове, државе. Појављују се и у улогама криминалаца који пљачкају и отимају, али и у улози силоватеља. У таквим околностима деца су изван реалног света, а себе доживљавају као ратника, командоса, криминалца и силеџију, ликове који им веома лако могу постати узор због успеха које имају у видео-игрицама. Да постоји разлог за забринутост, показује и чињеница да деца током игре видео-игрица гестикулирају и опонашају ратнике, командосе, криминалце и силеџије. У оваквим околностима се код деце развија *култ звезда* и она се поистовећују с улогама које се у видео-игрицама појављују (Scalise et al., 2020). Такво понашање се временом може рефлектовати и у реалном животу детета у породици и средини у којој живи, па се може рећи да оно за реперкусију има последицу у реалним околностима и у предшколској установи.

Видео-игрице су препуне увредљивих речи. Играјући видео-игрице деца се сусрећу с овим речима и веома брзо и самостално распознају њихово значење. Распознају и ситуације у којима се оне изговарају. Ове речи касније с одушевљењем изговарају у

реалним друштвеним и у ситуацијама у предшколској установи. Те речи упућују укућанима, људима у друштвеној средини и осталој деци у предшколској установи. Има и случајевима да увредљиве речи упућују и својим васпитачима у предшколској установи (Отрок, 2021). Деца овакво понашање у почетку не доживљавају као своје увредљиво понашање, већ као игру, а то им је чак и забавно. Овакаво понашање деце може проузроковати озбиљне проблеме, јер оно временом може постати образац и основни облик понашања деце, ако се не предузму одговарајуће превентивне мере и педагошке интервенције.

Ситуације које су присутне у видео-игрицама су углавном нереалне. Деца играјући видео-игрице могу схватити да се, с једне стране, проблеми увек могу решити. То би у суштини имало позитивну карактеристику да, с друге стране, не постоји озбиљан проблем, јер деца истовремено уче да се проблеми увек могу решити насиљем, ако не могу на другачији начин. Зато нису без основа тврдње да деца временом могу усвојити овакав облик понашања, који подразумева решавање проблема по сваку цену, односно, ако не на другачији начин, онда насиљем и силом (Callaghan & Reich, 2020). Ова негативна карактеристика коришћења дечјих видео-игрица је посебно изражена, јер се ради о облику понашања који када се једном усвоји, постаје трајан проблем, јер је одвицавање деце од њега дуготрајно и са неизвесним резултатима.

Анализом најчешћих предности и могућих недостатака примене видео-игрица у васпитнообразовном раду у предшколској установи може се увидети да оне имају више предности него недостатака. Овај показатељ је мерило да на дечје видео-игрице не треба гледати само субјективно и суд о њима темељити само на чињеницама које указују на негативне стране њиховог коришћења. Потребно је сагледати и позитивне стране коришћења видео-игрица и исте усмеравати у правцу добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи. На основу изнетих анализа види се да видео-игрице најчешће доприносе: новим облицима васпитања и учења деце предшколског узраста; бољој концентрацији деце; повећању визуелне оштрине код деце; упознавању нове природне и друштвене околине; учењу деце о различитим околностима у условима реалног друштвеног живота; стицању нових пријатеља; развијању логике решавања проблема и задатака у реализацији

повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, и животу у породици, локалној средини и широј друштвеној заједници уопште; и видео-игрице су за децу забавне, што доприноси њиховом растерећењу и бољем расположењу. Наведени показатељи потврђују да дечје видео-игрице имају значајне предности у развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста ако се правилно врши њихов одабир и ако су исте креиране и осмишљењене према педагошким захтевима да буду у функцији развоја, васпитања и учења деце предшколског узраста. Други услов њихове педагошке ефикасности је контрола коришћења дечјих видео-игрица, што се нарочито односи на оптимално време које деца проведу у њиховом игрању.

Поред позитивних страна, дечје видео-игрице имају и слабости. Оне су генерално мање у односу на набројне предности коришћења дечјих видео-игрица. Видео-игрице код деце предшколског узраста већ након краћег временског периода доводе до озбиљне зависности, ако се неконтролисано користе и ако нису креиране према педагошким захтевима, већ као игрице које имају само комерцијални карактер; оне не могу заменити физичке активности деце; доприносе развоју агресивности и насиљу деце; и видео-игрице, с једне стране, не могу пружити стварни доживљај реалних очекивања, а с друге, пружају нестварне и искривљене доживљаје у реалном свету и животу.

Да би се умањили негативни ефекти примене дечјих видео-игрица, потребно је креирати и примењивати искључиво педагошки обликоване и креиране дечје видео-игрице. Потребна је и контрола њиховог коришћења на дневном нивоу од стране родитеља у породици и васпитача, стручних сарадника и руководства у предшколским установама. Да би се то у пракси и остварило, неопходна је већа сарадња педагошких стручњака из праксе васпитања и учења и стручњака који креирају ове игрице у информатичким програмских софтверима. Педагошки стручњаци би осмишљавали дечје видео-игрице према узрасту деце и циљевима и задацима предшколског васпитања и учења, док би стручњаци информатичари исте креирали за коришћење у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи и свакодневном животу деце. На тај начин би се превазишли могући недостаци и негативни утицаји дечјих видео-игрица на развој, васпитање и учење деце предшколског узраста.

Педагошка клима, подстицајно окружење и позитивна комуникација за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста

Без обзира на сталне промене у предшколском васпитању и учењу, које су се првенствено односиле на другачији положај детета, а од васпитача захтевале измењене улоге и функције, васпитач је одувек био најзначајнији фактор успешности реализације васпитнообразовног рада у предшколској установи. Значајност његове улоге огледала се у свим фазама реализације васпитнообразовног рада, у препаративној, оперативној и верификативној фази. Од васпитача се увек очекивало да повеже у јединствену акциону целину план и програм рада, циљеве и задатке предшколског васпитања и образовања, садржаје, активности, односе у предшколској установи, посебно положај и васпитање, учење и учешће деце предшколског узраста и свој начин понашања у предшколској установи, односно стил рада. Иако то није новина у предшколском васпитању и учењу, последњих се година све више указује на значај педагошке климе и подстицајног окружења за ефикасан васпитнообразовни рад у предшколској установи. Истиче се и значај комуникације за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста. Ови елементи се помињу и у новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, као чиниоци који треба да створе основу за ефикасну реализацију иницираних повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, чији би резултати допринели добробити деце предшколског узраста, кроз њихове односе и делања у предшколској установи.

Педагошка клима и подстицајно окружење се у претходним изворима дефинишу као социоемоционална клима за рад у одељењу у школи или у групи у предшколској установи (Марковић, 2018; Ђерманови и Исак, 2016; Ђерманов и сар., 2016). Овде се не ради само о терминолошким разликама. Термин *подстицајно окружење* не односи се само на предшколску установу, него се у одређеним ситуацијама односи и на локалну средину и ширу друштвену заједницу. Без обзира на то што су

повољна социоемоционална клима за рад, позитивно окружење и комуникација међусобно повезани елементи који утичу на васпитнообразовни рад у предшколској установи, у овом уџбенику ће бити одвојено проучавани. Од значаја ће бити да се истакну њихови заједнички утицаји, међусобне повезаности, разлике које представљају њихова заједничка обележја, која се односе на развој, васпитање и учење деце предшколског узраста.

Утицај педагошке климе и подстицајног окружења у развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста

Повољна педагошка клима и подстицајно окружење као фактори успешности васпитнообразовног рада у предшколској установи, представљају услове у одређеним васпитнообразовним ситуацијама у којима се сва деца у групи и у предшколској установи осећају слободно, спокојно и задовољно у реализацији интегрисаних пројектних активности. Подразумевају и стварање моста поверења на релацији између свих учесника у васпитнообразовном раду у предшколској установи и између појединих учесника у васпитнообразовном раду међусобно. Ово изискује изузетно захтевну улогу од васпитача и од посебног су значаја међусобни утицаји и мост поверења који се успоставља на релацији између васпитача и деце и између васпитача и родитеља о чему ће се расправљати у посебном поглављу. Васпитач у групи има различиту децу која имају посебне васпитне и образовне потребе, посебна интересовања, жеље и могућности, које нису увек усаглашене с потребама, жељама и интересима остале деце. Жеље, потребе и интереси деце су поред различитости, често и међусобно супротстављени. У оваквим околностима се од васпитача очекује да створи такве услове у којима се, с једне стране, ниједно дете неће осећати запостављеним, а с друге, да се омогући свој деци да слободно искажу своје интересе и жеље, а да то не буде на уштрб интереса и жеља остале деце. У оваквим околностима долази до изражаја стваралаштво, креативност и иновативност васпитача.

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, васпитач педагошку климу и подстицајно окружење ствара у групи у предшколској установи кроз повезивање односа у оквиру вршњачке заједнице и кроз

односе с породицом и осталим одраслима, осталим васпитачима, стручним сарадницима и руководством предшколске установе, али и с локалном средином и широм друштвеном заједницом на чијем подручју се налази предшколска установа у којој је запослен. Кроз односе с вршњачком заједницом, васпитач стално подржава развијање вршњачке заједнице у правцу стварања позитивне социоемоционалне климе за рад у групи у предшколској установи. То чини организационо, промовисањем позитивних интеракција у вршњачкој заједници, развијањем групног идентитета у вршњачкој заједници и кроз дијалог са свом децом појединачно или групно (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 29–30). Да би то постигао, васпитач ствара повољне услове за реализацију васпитнообразовног рада, обезбеђујући одговарајући простор, довољан број средстава, одговарајућих материјала и дидактичких играчака за реализацију васпитнообразовног рада. Припрема и услове за реализацију активности деце појединачно, у паровима или групно. У случајевима када се активности деце реализују коришћењем симболичких игара, васпитач децу припрема и ствара повољне услове за реализацију симболичких игара. Као што се види, *организациона подршка васпитача у стварању повољне педагошке климе и подстицајног окружења се огледа у стварању оптималних услова за реализацију васпитнообразовног рада, који подразумевају обезбеђивање одговарајућег простора, средстава, материјала и дидактичких играчака, али и осталих припрема да би се створили услови за рад у којима ће се сва деца предшколског узраста осећати спокојно, слободно, и у којима ће моћи да остваре своје потребе и интересе и искажу се као активни учесници у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи.*

У вођењу васпитнообразовног рада васпитач развија активности деце које су, по правилу, иницирала деца. Васпитач у зависности од конкретних васпитнообразовних ситуација у предшколској установи, реагује у случајевима када дође до конфликтних ситуација између деце, на тај начин што настале проблеме решава мирним путем, на принципима демократичности и уважавања личности, права, потреба, интереса и жеља деце. Овакво педагошко поступање васпитача доприноси да у васпитнообразовном раду влада пријатељство, другарство и међусобно поштовање између васпитача и деце, и

посебно између деце, што се постиже сталним усмеравањима деце једних на друге, што истовремено подразумева и пожељно социјално понашање деце у предшколској установи – појединачно, у пару или у групи. Односи се и на усмеравање деце да се друже и међусобно помажу у предшколској установи и изван ње у свакодневном животу, јер се деца предшколског узраста друже и у оквиру породице, на шта их васпитач такође стално подстиче и усмерава. У циљу стварања позитивне педагошке климе и подстицајног окружења, васпитач усмерава децу да заједнички делују и негују међусобне односе, који ће допринети ефикасности реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Васпитач децу упућује на поштовање разлика и различитости, поштовању другог и другости, на значај заједничке игре, кооперативног васпитања и учења у предшколској установи. Овакав васпитач *промовише позитивне интеракције* у васпитнообразовном раду у предшколској установи.

Деловање васпитача у *развијању групног идентитета* у оквиру вршњачке заједнице деце у предшколској установи, подразумева његово деловање у правцу „...неговања групних ритуала; обликовањем групног идентитета кроз име, знак, речник и друге симболе групног идентитета, и формирањем правила игре заједно с децом” (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 30). Све што се односи на интересе деце у групи у предшколској установи, на правила која је потребно поштовати и дефинисање идентитета сваког детета и све деце у предшколској установи, потребно је примењивати уз усаглашеност потреба, интереса и жеља деце, што су предуслови за успешну реализацију повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи.

Да би се сви ови елементи подршке васпитача вршњачкој заједници у циљу стварања повољне педагошке климе и подстицајног окружења за васпитнообразовни рад и остварили, неопходан је *дијалог између васпитача и деце и дијалог између деце*. Дијалог се може водити о свим проблемима у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Није неправилно и ако се дијалог води о темама и проблемима који се односе на различитост деце, родне и остале стереотипе, али и о предрасудама деце, њиховим осећањима која испољавају у групи и евентуалним стрепњама и

страховима које имају у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, с обзиром на то да се често наилази на апстрактне садржаје и садржаје које деца не разумеју у довољној мери (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 30). На овај начин ће се евентуални негативни утицаји или потпуно елиминисати, или ће се негативни утицаји временом значајно умањити, што доприноси стварању повољне педагошке климе и подстицајног окружења за реализацију повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи.

Да би васпитач *подржавањем вршњачке заједнице* допринео стварању повољне педагошке климе и подстицајног окружења за успешну реализацију васпитнообразовног рада у предшколској установи, потребно је да створи услове у групи у предшколској установи у којима ће се деца развијати, васпитавати и учити у међусобној интеракцији. У остваривању овог циља, васпитач код деце развија осећање припадности групи. Залаже се и за развијање осећаја јединствености, алтруизма и емпатије деце у односу на осталу децу, што постиже пружањем подршке свој деци и међусобно их упућујући на сарадњу. Сва деца у групи у предшколској установи треба да имају осећај припадања групи вршњака. Ваља да осећају и потребу да непосредно делују и да поседују свест да успех целе групе зависи од успеха деловања сваког појединачног детета и њиховог заједничког деловања.

Из наведених разлога васпитачи преиспитују сопствену праксу васпитнообразовног рада у предшколској установи и сарадњу с осталим чиниоцима предшколског васпитања и учења. Преиспитују и сопствени идентитет кроз идентификацију предности и слабости у раду, што су им показатељи њихове праксе васпитача као рефлексивног практичара и служе им у ефикаснијој реализацији васпитнообразовног рада. На овим основама васпитач иновира васпитнообразовни рад у циљу добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи. Од васпитача се очекује да се стално професионално усавршава и да делује као рефлексивни практичар. Ефикасније ће планирати, реализовати, пратити и вредновати васпитнообразовни рад у предшколској установи и остварити квалитетније односе с децом предшколског узраста, у циљу стварања повољне педагошке климе и подстицајног окружења за васпитање и учење у предшколској установи.

Допринос позитивне комуникације развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста

Стварање повољне педагошке климе и подстицајног окружења за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста васпитач обезбеђује и у односима с породицом, локалном и широм друштвеном заједницом. Овакав концепт у стварању повољне педагошке климе и подстицајног окружења за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста садржан је и у смерницама нових Основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* (2018: 31–32). Овакви приступи стварању повољне социоемоционалне климе за ефикасно васпитање и учење у предшколској установи нису новина и били су заступљени у предшколској установи и пре доношења нових Основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018, који важе и за повољну социоемоционалну климу за рад у одељењу у школи (Марковић, 2018; Ђерманови и Исак, 2016; Ђерманов и сар., 2016). Новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018 године дат је само нови квалитет стварању повољне социоемоционалне климе за рад у групи у предшколској установи. Он се огледа у сагледавању рада васпитача и односа у оквиру вршњачке групе, породице, локалне и шире друштвене заједнице, али и у васпитачевом подржавању вршњачке заједнице, партнерству васпитача с родитељима и сагледавању повезаности локалне средине и шире друштвене заједнице с предшколском установом.

Деца предшколског узраста ће се пријатније осећати и бити спремна да се више укључе у активности у предшколској установи, ако су у реализацији планираних активности укључени и њихови родитељи. На тај начин *породица постаје значајан чинилац стварања повољне педагошке климе и подстицајног окружења* за васпитнообразовни рад у предшколској установи. Васпитач доприноси развоју повољне педагошке климе и подстицајног окружења за реализацију повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи тако што промовише предшколску установу као место и установу у којој су родитељи добродошли. То чини упознавањем родитеља са садржајем програма и активностима које се реализују у предшколској установи. Овакав допринос родитеља остварује се на основу дијалога с децом, где се васпитач упознаје с жељама

деце, односно с начинима на којима би она највише волела да се у реализацији активности у предшколској установи укључе њихови родитељи. С обзиром на то да нису сви родитељи педагошки оспособљени за деловање у предшколској установи, потребна је организација педагошких и социјалних активности у којима би се укључили родитељи и припремили за учешће у планираним активностима у предшколској установи (Миленовић и Јефтовић, 2012). Да би се ефикасност остварила за сву децу, неопходно је укључити и све родитеље најмање једном у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи (Ивковић и Миленовић, 2014; Миленовић и Јефтовић, 2013).

Стварање повољне социоемоционалне климе и подстицајног окружења за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста васпитач постиже и *кроз повезивање с локалном средином и широм друштвеном заједницом*. Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, односи између предшколске установе и заједнице, под којом се подразумева локална средина и шира друштвена заједница, подразумевају такву сарадњу где се сви ресурси, простори и објекти локалне средине и шире друштвене заједнице користе у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Деца, њихови родитељи и васпитачи су истовремено и чланови локалне средине и шире друштвене заједнице и сами учествују у многим активностима и манифестацијама заједнице, без обзира на васпитнообразовни рад у предшколској установи. У реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, поједине фазе се у зависности од теме инициране повременом пројектном активношћу, реализују у фабрикама, спортским организацијама, установама и просторима на подручју локалне средине и шире друштвене заједнице. Локална средина и шира друштвена заједница обезбеђују материјалну основу и пружају подршку за делатност предшколске установе. Полазећи од потребе промоције активности деце у предшколској установи, неопходно је укључивање свих медија на подручју локалне средине и по потреби, шире друштвене заједнице. Наведени чиниоци васпитнообразовног рада утичу на стварање оптималних услова за рад предшколске установе, што представља значајан елемент стварања повољне педагошке

климе и подстицајног окружења за реализацију повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Од значаја је и повезивање активности деце и учешће у манифестацијама на нивоу локалне средине и шире друштвене заједнице с васпитнообразовним радом, при чему се истовремено промовишу активности и манифестације из локалне средине и шире друштвене заједнице у оквиру предшколске установе. Посебан допринос настаје у васпитнообразовним ситуацијама када те промоције иницирају деца која су у њима и учествовала.

Уочава се и да локална средина и шира друштвена заједница непосредно, или посредно преко породице остварују утицај на васпитнообразовни рад у предшколској установи. На тај начин, локална средина и шира друштвене заједнице доприносе обликовању личности детета, односно његовом развоју, васпитању и учењу у предшколској установи. Дете породицу и заједницу схвата као своје непосредно окружење. Увиђањем утицаја локалне средине и шире друштвене заједнице на активности деце у предшколској установи, код деце се ствара осећај задовољства и среће. Деца се на овакав начин подстичу у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, што све доприноси њиховој добробити, кроз односе и делања у предшколској установи. На подручју заједнице се налазе дечје играонице и остале установе за децу у које она радо одлазе. Дете пре него што прохода и проговори, долази у контакт са заједницом која га окружује, што ствара позитивне утицаје на његов развој, васпитање и учење. Учешћем у заједници, дете развија свој идентитет и припадање одређеној заједници. О овим активностима деце у предшколској установи ваља да постоје трагови. То могу бити њихови цртежи, фигуре, различите изложбе фотографија и остали начини промовисања активности и манифестација које су одржане на подручју локалне и шире друштвене заједнице у којима су она учествовала и које самостално промовишу у предшколској установи. На тај начин се деца истовремено појављују у улози учесника манифестација и активности и као промотери локалне средине и шире друштвене заједнице у предшколској установи.

Предшколска установа у контексту реалног програма

Предшколска установа у контексту реалног програма дефинисана је новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године, у њеном другом делу. Реални програм је дефинисан и концептом предшколске установе, односно концептом конкретног дечјег вртића. Према смерницама нових Основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, контекст предшколске установе чини „...одређена култура и структура (организациона) установе, непосредна заједница и сви учесници програма” (2018: 27). У смислу реалног програма, под културом се подразумева све оно што одређује облике понашања у предшколској установи. Прецизније, подразумева писана и неписана правила понашања и односе у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи, систем вредности, универзалне норме понашања и оне које су посебно прописане, традицију локалне средине и шире друштвене заједнице на чијем подручју се налази предшколска установа. Подразумева и вредносна очекивања у предшколској установи као исходе реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, што се нарочито односи на крајње исходе усмерене у правцу добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи.

Други елемент контекста предшколске установе у реалном програму је организациона структура. Под организационом структуром се подразумева простор, структура запослених и структура деце. Структура деце подразумева начин организације група деце, односно одређивање броја деце и начин структурирања група деце, као и однос броја деце у односу на број одраслих у предшколској установи. Однос културе и организационе структуре у контексту предшколске установе у реалном програму је од посебног значаја. Зато је потребно стално преиспитивање односа културе и организационе структуре, јер су оне међусобно условљене. Култура утиче на коришћење структуре, а структура пружа могућности да се кроз активности у предшколској установи обликује култура и обogaђују њени сложени садржаји. У оваквим васпитнообразовним ситуацијама, значајну улогу имају деца

предшколског узраста, која својим делањем утичу на односе у предшколској установи, на животне и практичне ситуације и планиране ситуације у предшколској установи. За разумевање контекста предшколске установе у реалном програму од значаја је да се опише место и утицај окружења, деце и васпитача у предшколској установи, породице, локалне средине и шире друштвене заједнице. У поглављу о доприносу педагошке климе, подстицајног окружења и комуникације за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста представљен је утицај деце, заједнице и породице, који су истовремено и значајни фактори контекста предшколске установе у реалном програму. У овом делу уџбеника биће представљени окружење и васпитач у светлу чиниоца контекста предшколске установе у реалном програму.

Окружење у контексту предшколске установе у реалном програму

Окружење предшколске установе доприноси реализацији васпитнообразовног рада. Поред окружења, значајни елементи васпитнообразовног рада су простор и временска организација. Наведени елементи су чиниоци *физичког окружења у контексту предшколске установе у реалном програму*. Уочљиво је да простор у предшколској установи није само радна соба. Простор су и остали објекти и отворени простор предшколске установе, објекти и отворени простор у оквиру заједнице.

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, окружење доприноси *сарадњи и међузависности деце предшколског узраста*. Простор, време и материјали ваља да буду временски одређени за ефикасну игру, међусобну сарадњу и заједничко делање деце предшколског узраста у реализацији активности (Вукобратовић и Милинковић, 2020). Окружење доприноси *уважавању деце посвећености*. У реализацији активности у предшколској установи потребно је организовати простор у коме се деца могу осамити и предузимати самосталне активности. Зато деца ваљају бити *креативна и да стваралачким и проналазачким радом долазе до решења проблема или задатака у предшколској установи*. Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године, тежи се добробити деце

предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи. То упућује на потребу холистичког приступа развоју, васпитању и учењу деце предшколског узраста и потребу хеуристичког приступа, при коме деца проналазачким радом долазе до решења проблема и задатака.

Битна карактеристика окружења у контексту предшколске установе у реалном програму је *различитост*. Она се не односи само на поштовање другог и другости него и на организацију простора и организацију материјала на начин да свако дете у складу са својим потребама, интересима и жељама може учествовати у различитим активностима од активности у којима учествују остала деца у предшколској установи (Павловић Бренесаловић, 2020; Павловић Бренесаловић и Крњаја, 2017). Окружење доприноси *припадности и персонализованости*. Простор је обележје одређеног живота и активности групе деце у предшколској установи у коме се одређују односи и деловање групе деце, и у коме су видљиви резултати њихових активности. Физичко окружење доприноси *телесном, сензорном и естетском осећају деце, али и зачудности простора и њихових активности*. Простор омогућава деци да се различито крећу, да истражују телом, да исказују своја осећања и доживљаје. У предшколској установи постоје и простори који се називају тајновитим, јер се у њима реализују активности које су нарочите и дешавају се само у том простору, па се такав простор и назива простором који је карактеристичан по зачудности.

Васпитач као чинилац предшколске установе у контексту реалног програма

Иако је о васпитачу расправљано у свим поглављима овог уџбеника, од значаја је да се истакне његова улога и деловање као чиниоца предшколске установе у контексту реалног програма. Васпитачка пракса је, с једне стране, строго прописана. С друге стране, током реализације васпитнообразовног рада, васпитач наилази на различите проблема, које није могуће разрешити на прописани начин. У таквим ситуацијама се од васпитача очекује да буде креативан и практичан, што зависи од његовог искуства и посвећености васпитачкој професији у којој је он рефлексивни практичар, односно истраживач сопствене праксе и праксе

предшколског васпитања и учења. У томе се огледа сложеност васпитачке професије и његова посвећеност деци и професији коју обавља у предшколској установи.

Васпитачу у решавању свакодневних проблема у раду с децом предшколског узраста помажу остале колеге, стручни сарадници и руководство предшколске установе, родитељи деце и остали одрасли и представници локалне средине и шире друштвене заједнице. Ипак, васпитач је тај који координира свим активностима у предшколској установи. Наведени чиниоци су му од значаја у решавању проблема у предшколској установи, али је иницијатива на њему као професионалцу. Зато је потребно наглашавати да је обавеза васпитача да сагледава праксу сопственог рада и да буде васпитач који је у предшколској установи рефлексивни практичар и креатор успешне реализације васпитнообразовног рада.



Слика 1. Професионална улога васпитача у предшколској установи (Миленовић, 2021: 132, према: Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018: 34)

Професионална улога васпитача се у предшколској установи реализује кроз више подручја деловања. Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, улога васпитача се реализује кроз четири подручја (Слика 1). Она су: 1) подручје непосредног рада с децом; 2) подручје развијања програма; 3) подручје професионалног развоја; и 4) подручје професионалног јавног деловања. Слична подручја деловања васпитача била су заступљена и у досадашњој пракси названој традиционалним васпитнообразовним радом (Каменов и Спасојевић, 2008). Без обзира на многе подударности, извесне разлике ипак постоје. Оне се огледају у схватању васпитача као рефлексивног практичара и као основног чиниоца предшколске установе у контексту реалног програма, што је новина према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018 (Павловић Бренесаловић, 2020).

Подручје непосредног рада васпитача с децом предшколског узраста подразумева свакодневни рад васпитача у предшколској установи. Деловање васпитача је у свим фазама припреме, реализације и праћења и вредновања реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. У претходним схватањима предшколског васпитања и образовања, деловање васпитача је углавном посматрано кроз његову улогу да повеже у јединствену акциону целину план и програм рада, активности деце, своју улогу и улогу осталих чинилаца предшколског васпитања и образовања (Каменов, 2006; Грандић, 1997). Његова улога је одувек била пресудна у свим фазама васпитнообразовног рада у предшколској установи (Еинон, 2003). Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, деловање васпитача у предшколској установи подразумева његове активности у циљу усмеравања васпитнообразовног рада у функцији добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи (2018: 34).

Друго подручје се односи на васпитачеву улогу у *развијању реалног програма*. Суштина ове васпитачеве улоге огледа се у „...оживљавању концепцијских полазишта Основа (програма) кроз принципе и стратегије којима се подржавају добробит, односи и делање (детета), на нивоу реалног програма“ (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 34). Да би то и постигао, васпитач активности васпитнообразовног

рада реализује у предшколској установи у сарадњи са осталим чиниоцима предшколског васпитања и учења. Сарадња подразумева међусобну интеракцију чинилаца предшколског васпитања и учења у реализацији свих фаза повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи према смерницама Основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. Крајњи циљ реализованих активности је ефикасност васпитнообразованог рада и допринос добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи.

Подручје професионалног развоја васпитача подразумева иницијално образовање васпитача и његово касније перманентно професионално усавршавање у току обављања васпитачке професије. Подразумева и сагледавање сопствене праксе од стране васпитача, који се на тај начин у предшколској установи појављује у улози рефлексивног практичара. Циљ оваког приступа је стварање васпитача који ће успешно одговорити свим захтевима васпитачке професије и сталним променама које се дешавају у предшколском васпитању и учењу (Јанковић, 2007). Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, подручје професионалног развоја васпитача подразумева: „...разумевање концепцијских поставки нових Основа програма и њихово утемељење као лично релевантних и повезаних са властитом праксом, при чему овај изискује стално преиспитивање и промишљање о концепцијским поставкама и личним уверењима и пракси; учешће у развијању рефлексивне праксе у предшколској установи кроз сарадњу, размене и заједничка истраживања са стручним сарадницима и васпитачима; критичко преиспитивање културе и структуре дејег вртића; повезивање с колегама из других установа ради размене искустава и заједничких истраживања; учешће у развојним пројектима на локалном и националном нивоу; избор семинара стручног усавршавања који су релевантни за развијање рефлексивне праксе; учешће на стручним скуповима; праћење стручне литературе и трендова развоја предшколског васпитања и учења; и сагледавање и критичко преиспитивање друштвених и културних фактора којима се обликује пракса предшколског васпитања и њихових развојних трендова” (Миленовић, 2021: 133–134, према: Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 33–34).

Уочљиво је да је професионално усавршавање васпитача значајно за његов успешан рад у предшколској установи. Утврђене предности и слабости треба да му буду показатељи ефикаснијег планирања, реализације и праћења и вредновања васпитнообразовног рада у предшколској установи, али и показатељи за унапређење квалитета сарадње с децом предшколског узраста, осталим васпитачима, стручним сарадницима и руководством предшколске установе, родитељима деце и осталим одраслима и локалном средином и широм друштвеном заједницом. Његово професионално усавршавање је законом прописано и садржано у програму рада предшколске установе. Представља и обавезу васпитача да стално прати и користи стручну литературу у свом раду и да се континуирано самостално самообразоваује, што изискује помоћ и подршку установе, односно наставника који се бави питањима образовања и учења одраслих (Кулић и Деспотовић, 2010). Запажа се да се од васпитача очекује да буде свестран и савршен у обављању васпитачке професије и да буде васпитач који је рефлексивни практичар у предшколској установи (Миленовић, 2021).

Васпитач деце предшколског узраста као чинилац предшколске установе у контексту реалног програма, није само професионалац који води васпитнообразовни рад у предшколској установи. Он је и просветни радник који јавно делује и изван предшколске установе. *Подручје јавног деловања васпитача*, према смерницама Основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, „...реализује се кроз: заступање интереса деце и породице у свим питањима јавне политике, друштвеног живота и јавних делатности које се односе на децу; ангажовање у локалној заједници на промовисању права детета и породице и промоцији предшколског васпитања и образовања; аргументовано указивање на проблеме у пракси предшколског васпитања и образовања и покретање акција; ангажовање у професионалним удружењима и стручним телима; покретање и учешће у акцијама везаним за децу и породицу; промовисање предшколског васпитања и професије васпитача учешћем на стручним скуповима, у медијима, публиковањем стручних радова; и професионално деловање и понашање у свакодневној пракси у складу са етичким кодексом професије” (Миленовић, 2021: 135, према: Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 35). Запажа се да је васпитач професионалац

који не делује само за време рада у предшколској установи. Он је професионалац који делује непрестано у току 24 часа. Зато се и може тврдити да васпитач ступањем у васпитачку професију губи део свог идентитета. Он више није особа с одређеним именом и презименом већ васпитач предшколске установе који стално јавно делује. Васпитач је у обавези да своје јавно деловање усклади према захтевима васпитачке професије у којој је прецизно дефинисан лик и дело васпитача, његова улога, позиције, функције, стил рада и кодекс понашања (Миленовић, 2021; Каменов и Спасојевић, 2008).

Да би васпитач, осим професионалности, у народу био и велики човек, односно лик који се идеализује и коме се људи диве, неопходно да је да поред стеченог знања, вештина, способности и стеченог искуства за обављање васпитачке професије, покаже и мало чаролије у васпитнообразовном раду у предшколској установи и свакодневном деловању у локалној средини и широј друштвеној заједници у којој живи. Од васпитача као лика који се у народу одувек идеализује и сматра посебним типом човека (Поткоњак и Шимлеша (ур.), 1989), до васпитача као великог и омиљеног човека у свакодневном животу и раду, односно лика који ће бити узор деци предшколског узраста и људима из локалне и шире друштвене заједнице, потребно је да прође одређено време које је васпитач треба да искористи да се наметне деци, родитељима и људима из локалне средине и шире друштвене заједнице, да они пожеље бити у његовој близини, да се са њим друже и да им буде извор информација и савета у решавању њихових свакодневних животних проблема. На тај начин васпитач више није само професионалац већ омиљени и драги пријатељ, друг, саветодавац и помагач деци предшколског узраста, њиховим родитељима и грађанима на подручју локалне средине и шире друштвене заједнице у којој живи и на чијем подручју се налази предшколска установа у којој је запослен.

Животно-практичне ситуације у природној и друштвеној средини као полазиште у развијању програма

Критичке анализе приказане у поглављима овог уџбеника су показале да су чиниоци васпитнообразовног рада у предшколској установи поред деце, њихових васпитача, стручних сарадника и руководства предшколске установе, садржаја васпитања и учења, и родитељи деце и остали одрасли, али и заједница, под којом се подразумева локална средина и шира друштвена заједница на чијем подручју се налази предшколска установа. О доприносу окружења расправљало се и у оквиру претходног поглавља у коме је представљена предшколска установа у контексту реалног програма. Анализе су показале да се према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, повремене пројектне активности и остале активности у предшколској установи иницирају спонтано од стране деце, на основу настале конкретне васпитнообразовне ситуације у предшколској установи, а да се њихова каснија реализација развија по фазама, у краћем или дужем временском трајању, у зависности од саме теме пројектне активности и њене сложености. Неке од фаза реализације инициране повремене пројектне активности реализују се у радним собама, осталим просторијама и отвореном простору предшколске установе. Досадашња пракса је показала да се неке фазе инициране повремене пројектне активности реализују у различитим животно-практичним ситуацијама и у различитим околностима у природној средини и у објектима, школама, државним и привредним институцијама, установама, спортским теренима и отвореном простору на подручју заједнице коју чине локална средина и шира друштвена заједница на чијем подручју се налази предшколска установа и на коме углавном живе и делују у различитим животно-практичним ситуацијама остали чиниоци предшколског васпитања и учења. У другом делу нових Основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, који носи назив *Од основа програма до реалног програма* (2018: 16–43) и односи се на развијање реалног програма на основу првог дела, који се односи на *Концепцију основа програма – Године узлета* (2018: 1–15), природна и друштвена средина се

наводе као фактори који доприносе развијању реалног програма. У оквиру ове области, посебно се истиче значај различитих животно-практичних ситуација у реализацији иницираних повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи.

За целовито схватање доприноса животно-практичних ситуација у природној и друштвеној средини у развијању реалног програма, према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања, симболичног назива *Године узлета* из 2018, неопходно је да се укратко укаже на терминолошко одређење неких појмова и термина који нису до сада били појмовно одређени. Они су: *природна средина*, *друштвена средина*, *заједница* и *животна средина*. *Природну средину* одређује простор који окружује човека, односно простор у коме он живи и делује у различитим животно-практичним и радним ситуацијама (Јовановић, 2020). За разлику од природне средине, *друштвена средина* се углавном односи на заједницу, односно на локалну средину и ширу друштвену заједницу о чему је претходно већ било речи. *Животна средина* би се могла одредити као околина или окружење. Или прецизније, животна средина представља насељени део земљиног простора на коме постоје оптимални услови за опстанак живих бића: људи, биљака и животиња (Мишчевић, 2021).

У реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи користе се природни и људски ресурси природне и друштвене средине. Користе се и достигнућа науке и технологије. Добробит деце предшколског узраста кроз њихове односе и делања у предшколској установи се у реалном програму остварују и кроз интеракцију предшколске установе с локалном и природном друштвеном средином. Деца при реализацији појединих фаза инициране пројектне активности, на примерима и непосредним запажањем у природној и друштвеној средини, стичу знања, способности и вештине о одређеним појавама, догађајима и односима у природној и друштвеној средини и на тај начин реализују активности појединих фаза инициране пројектне активности. Из претходно наведених дефиниција природне средине, друштвене средине и животне средине може се видети да су природна и друштвена средина окружења у којима дете живи и делује. У таквим околностима дете се пријатније осећа, слободније је и може

исказати своје креативне, стваралачке и проналазачке способности. Развој, васпитање и учење деце предшколског узраста у природној и друштвеној средини је природније, ефикасније и доприноси његовој добробити, кроз односе и делања у природној и друштвеној средини, од услова у радној соби у предшколској установи. Зато је природна средина и друштвена средина у новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. сврстана међу значајне факторе развијања реалног програма.

Посебан допринос добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања деце предшколског узраста у природној и друштвеној средини, имају различите животно-практичне ситуације, које су дефинисане у речнику појмова овог уџбеника. Животно-практичне ситуације деце предшколског узраста се односе на њихово учешће у свакодневним ситуацијама које су део њихових свакодневних активности у предшколској установи. То могу бити различити догађаји у природној и друштвеној средини, манифестације, спортски догађаји и слично. Могу бити и различити догађаји који су по свом садржају карактеристични и који се дешавају у предшколској установи, њиховој породици и природној и друштвеној средини, а од значаја су за неке активности деце у у предшколском васпитању и учењу, и за њихову добробит, кроз односе и делања у предшколској установи.

Животно-практичне ситуације деце предшколског узраста у природној и друштвеној средини као полазиште развијања реалног програма

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, посебан значај даје се животно-практичним ситуацијама деце предшколског узраста у њиховом развоју, васпитању и учењу. Животно-практичне ситуације деце предшколског узраста у природној и друштвеној средини су бројне. Најчешће помињане су: *рутине, ритуали и аутентичне ситуације у предшколској установи и изван ње* (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 22–23). *Рутине* су свакодневне активности деце у предшколској установи. Оне се односе на њихов дневни режим рада, васпитања и учења. То су активности деце у

предшколској установи, оброци, одмор, одржавање личне хигијене, слободне активности на отвореном простору у предшколској установи и активности на сређивању животног и радног простора у предшколској установи у оквиру којих деца учествују. *Ритуали деце у предшколској установи* подразумевају њихова устаљена понашања при доласку у предшколску установу, улазак у просторије предшколске установе, понашање током реализације активности, понашање током реализације рутинских активности у предшколској установи, начин одласка из предшколске установе и остале активности које се свакодневно понављају у предшколској установи и представљају обрасце понашања деце у наведеним ситуацијама. *Аутентичне ситуације у предшколској установи и изван предшколске установе* проистичу из догађаја у породици деце, предшколској установи и у заједници (локалној средини и широкој друштвеној заједници) које се рефлектују на реализацију активности инициране повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи. То могу бити разна догађања, манифестације, приредбе и промоције у предшколској установи; рођендани, славе, весеља, неговање вртова и кућних љубимаца у породичном окружењу; шетње, разне игре по парковима; посете спортским догађајима, културним и осталим манифестацијама у заједници; излети, боравци у природи у различим околностима природне и друштвене средине. Сва наведена догађања, односно аутентичне ситуације у којима су се наша деца предшколског узраста у предшколској установи или изван ње, у различитим животно-практичним ситуацијама у природној и друштвеној средини, доприносе искуству деце, упознавању с новим чињеницама, склапању нових пријатељстава, расположењу деце, разговору с посетиоцима, дружењу с осталом децом млађом и старијом, дружењу с одраслима, дружењу с лицима која у друштвеној заједници обављају различите послове и делатности, стицању нових знања и остало, што доприноси крајњем циљу, према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године, усмереном у правцу добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи и изван ње.

У оваквим животно-практичним ситуацијама дете најпре *гради односе* учествујући у одлучивањима и доношењу одлука у вези с активностима које се реализују у предшколској установи.

Деца у оваквим односима у предшколској установи схватају да су њихови појединачни доприноси значајни за укупни допринос реализацији активности у предшколској установи. Код деце се развија осећај колективизма и припадања одређеној групи и колективу. Уче и о основама функционисања групе, односно колектива. Развијају и осећај за предвиђање ситуација и очекиваних исхода реализације активности у предшколској установи, што доприноси њиховој сигурности и осећају задовољства у таквим ситуацијама у предшколској установи.

Дете предшколског узраста *учи и практикује*. Ова добробит за дете се односи на развијање самосталности и сигурности у раду. Односи се на његову спретност и рутинираност у обављању одређених операција у реализацији поверених му задатака у предшколској установи. Посматрајући одрасле и професионалце како обављају одређене послове у разним природним и друштвеним околностима, дете их опонаша, имитира и понавља операције које су они радили, у зависности од својих могућности. Боравећи у природној и друштвеној средини, деца предшколског узраста упознају рутине и ритуале других култура. У оваквим околностима она брину о себи, осталој деци из групе, природној и друштвеној околини. У свакодневним животно-практичним ситуацијама у природном и друштвеном окружењу деца развијају естетске квалитете опажајући, доживљавајући, вреднујући и стварајући лепо, при чему развијају и осећај неговања правих и истинских вредности и квалитета.

У различитим животно-практичним ситуацијама у природној и друштвеној средини деца предшколског узраста *развијају симболичко изражавање*. Способност симболичког изражавања развијају коришћењем симбола, бројева, обележја, ИКТ и на сличан начин. Користе и симболе и знакове у области културе и осталих сфера друштвене делатности. На крају, *деца уживају и радују се* у различитим животно-практичним ситуацијама у природној и друштвеној средини. То чине тако што се одмарају и уживају у комуникацији, игри и разоноди у односима с осталом децом и одраслима у различитим животно-практичним ситуацијама. у породици и друштвеној заједници.

Васпитач је у обавези да подржава активности и делања деце предшколског узраста у различитим животно-практичним ситуацијама у којима она граде односе, уче и практикују, развијају симболичко изражавање и уживају и радују се. Према новим

Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, васпитачева подршка деци предшколског узраста у различитим животно-практичним ситуацијама у природној и друштвеној средини у развијању реалног програма се огледа у: „...обезбеђивању флексибилног, али устаљеног ритма у рутинама; успостављању рутине у складу с индивидуалним ритмом сваког детета уз усаглашавање с породицом; у раду с најмлађима; промишљању и договарању с децом о правилима везаним за рутине које се доносе у аутентичним ситуацијама уз разумевање разлога њиховог доношења; подстицању самосталности и одговорности деце у обављању рутина; преносу овлашћења и практичних задатака на децу у обављању рутина, омогућавању да нега, заједничко обедовање и остале животно-практичне ситуације у предшколској установи буду ситуације у којима се гради повољна социоемоционална клима за рад у предшколској установи; планирањем времена за подршку деци за међусобно дружење и дељење проживљених искустава деце и одраслих; омогућавањем деци да деле информације о себи, својим породицама и својим кућним љубимцима; подстицањем деце да представе своја искуства у практичним животним ситуацијама из породица и културних заједница у којима живе; подстицањем деце предшколског узраста да представе своја искуства у практичним животним ситуацијама из породица и културних заједница из којих долазе; приближавањем деци рутина и ритуала других култура; помагањем деци да припреме добродошлицу за нове чланове и њихов пријем; обезбеђивањем деци да свакодневно бораве на отвореном, да се играју и баве различитим активностима; коришћењем различитих начина писмености у практичним животним ситуацијама у природном и друштвеном окружењу (прављење подсетника, рачунање, обележавање различитих симбола и слично); омогућавањем деци да учешћем у догађајима у локалној заједници истражују улоге и односе, размењују и уважавају различитости и себе доживљавају као део те заједнице; омогућавањем деци да у аутентичним ситуацијама преиспитају предрасуде и да уче да решавају конфликте; и обезбеђењем континуитета рутина и ритуала групе деце и у ситуацијама када је из различитих разлога одсутан у краћем или дужем временском трајању из предшколске установе” (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 23–24).

Природно и друштвено окружење као полазиште развијања реалног програма

Природна и друштвена средина представљају окружење у коме деца предшколског узраста и њихов васпитач живе и у коме се налази њихова предшколска установа. Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, природно и друштвено окружење непосредно или преко породице деце и предшколске установе обезбеђују оптималне услове за одрастање деце предшколског узраста. На исти начин, природно и друштвено окружење обезбеђују оптималне услове деци предшколског узраста да се несметано васпитавају и уче у различитим практичним животним ситуацијама у предшколској установи и у породици у којој живе с родитељима и осталим одраслима. Природна и друштвена средина се могу повезати са заједницом, под којом се подразумева локална средина и шира друштвена заједница на чијем подручју деца живе и где се налази њихова предшколска установа. Зато су природно и друштвено окружење, истовремено и чинилац предшколског васпитања и учења, према новом Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018.

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, предшколска установа је повезана с природним и друштвеним окружење као полазиштем за развијање реалног програма на следећи начин: „...ресурси и простори у заједници се користе за реализацију различитих активности у предшколској установи (отворени простори, институције образовања, културе и спорта и остало); деца и васпитачи учествују у различитим дешавањима у локалној заједници (прославе, фестивали, акције и остало); организују се манифестације у које се укључују чланови локалне заједнице (представе, изложбе, перформанси, промоције и остало); локалне привредне и услужне организације (фабрике, занатске радње, банке, тржни центри и остало) су места реализације програмских активности деце предшколског узраста, али оне истовремено посредно или непосредно учествују у активностима у предшколској установи; локалне привредне и пословне организације учествују у финансирању појединих активности и акција, опремању и набавци потрошних материјала; информације о предшколској установи и програму су доступне у локалној

заједници (нпр. у библиотеци, пошти, дому здравља, месној заједници, локалним медијима); повезује се с другим образовним програмима и организацијама везаним за образовање деце и рад са породицом, укључујући организације родитеља; омогућава породицама повезивање с другим услугама и програмима у локалној заједници који су потребни породици; сарађује с школом кроз узајамне посете, организовањем заједничких активности и акција и разменом информација: у сарадњи с школом и другим установама у заједници, благовремено информише и припрема родитеље и децу за прелазак из предшколске установе у школу; заједно с школом организује различите програме, активности и акције које повезују практичаре, децу и родитеље из предшколске установе и школе (спортско-рекреативни програми, уметничке радионице, програми пријатељства, прославе, фестивали, представе, изложбе, перформанси); остварује узајамне стручне посете и размене информација о програмским активностима, обезбеђујући континуитет у образовном контексту усклађивањем физичког окружења, стила комуникације и педагошког приступа; и размењује податке којима се обезбеђују правремене информације о различитим програмима подршке за децу и родитеље којима је потребна додатна образовна подршка и други видови подршке” (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 31).

Полазећи од наведених доприноса природног и друштвеног окружења у развијању реалног програма према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, све с циљем добробити деце предшколског узраста кроз њихове односе и делања у предшколској установи, може се тврдити да је природно и друштвено окружење део предшколске установе у коме се реализују бројне активности предшколског васпитања и учења. Зато је потребно да се ресурси природног и друштвеног окружења увек користе у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Учешћем у активностима које се реализују у природном и друштвеном окружењу, деца су срећнија и задовољнија. Мотивација деце за активнијим укључивањем у активностима које се реализују у природном и друштвеном окружењу је већа. Од васпитача се очекује да ће активности које се реализују у предшколској установи, увек реализовати у природном и друштвеном окружењу када за то постоје организациони услови.

Улога медија и савремене ИКТ у предшколском васпитању и учењу

Медији и ИКТ су одувек представљали значајан фактор реализације активности у предшколској установи и доприносили ефикасности васпитнообразовног рада. Из наведеног разлога, медији и ИКТ су чести проблеми проучавања у педагогији као најопштијој науци о васпитању. У систему педагошких наука, медијска педагогија, или педагогија медија налази значајно место (Василијевић, 2016). Педагогија медија је „...настала као резултат развоја одгојних знаности и као реакција на педагогијске посљедице наглог развоја (иновативних) медија и образовних технологија (Miliša i sur., 2009: 113). На значај педагогије медија у васпитнообразовном раду у предшколској установи и у школи указују бројни аутори. Терминолошки разграничавајући кључне појмове и термине медијске педагогије, Мирела Толић наводи најчешће доприносе медијске педагогије у педагошким проучавањима и реализацији васпитнообразовног рада, а као најзначајну њену улогу истиче „...бављење (иновативним) медијима како би се (у појединцу) развиле одговарајуће компетенције и како би се спречила манипулација” (2009: 57). Запажа се да медији имају значајну улогу у васпитнообразовном раду. Потребно је само да медији и ИКТ у предшколској установи буду у функцији педагошких захтева који се односе на добробит деце предшколског узраста кроз њихове односе и делања у предшколској установи. Медији и ИКТ пружају могућност деци предшколског узраста да их користе у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. При коришћењу је потребно водити рачуна о начину коришћења медија и ИКТ како би се спречило да они у васпитнообразовном раду у предшколској установи имају манипулацијску улогу. На овакву могућност је указано и у делу овог уџбеника који се односи на игру као најприроднији облик учења деце предшколског узраста. То потврђују и резултати неких истраживања у којима је утврђено да медији и ИКТ имају значајну улогу у свим сферама друштвеног живота, али да у одређеним васпитнообразовним ситуацијама у предшколској установи и школи могу имати улогу и у „...манипулисању, посебно у формирању младе генерације” (Beacke, 2007: 40).

На основу претходних расправа види се да медији и ИКТ, поред значаја у реализацији васпитнообразовног рада у школи и предшколској установи, имају значајан допринос и у целокупном развоју друштва. Улога медија и посебно ИКТ, изражена је у периоду глобализације друштва (Симеуновић и Спасојевић, 2005). Истичући основна обележја глобализације, која у основи има хомогенизацију света и утемељење у неолиберализму и тржишном фундаметализму, Александра Миленовић истиче да се глобализација „...ослања на технологијама, механици кванта, развоју генетике и пре свега на информатичку револуцију (на достигнућа информатике)” (2017а: 512). Последице глобализације су бројне, а једна од њих је свакако учење на даљину (DiCerbo, 2016; Bader & Kottstorfer, 2013). Учење на даљину се као начин реализације наставе у којој су наставник и ученици међусобно удаљени појавило много пре глобалне пандемије проузроковане вирусом корона.

Медији и ИКТ у васпитнообразовном раду у предшколској установи доприносе ефикасности реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, а тиме и остваривању циљева развоја, васпитања и учења деце предшколског узраста. Да би се ови циљеви остварили, васпитачи, деца предшколског узраста и остали учесници у реализацији предшколског васпитања и учења, требало би да имају приступ различитим информацијама (Станисављевић Петровић, 2011). Приступ великом броју информација имају у самој предшколској установи у различитим изворима. Има и информација које су неопходне за реализацију повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи којима васпитачи и деца предшколског узраста могу приступити само путем медија и ИКТ. На овај начин, медији и ИКТ доприносе стварању повољних услова васпитачима и деци предшколског узраста за приступ информацијама које су им неопходне у васпитнообразовном раду у предшколској установи. Медији и ИКТ укидају и „...све друштвене баријере које се односе на доступност информацијама и доприносе стварању могућности географске децентрализације” (Миленовић, 2018: 512). Уочљиво је да медији и ИКТ пружају могућност васпитачима и деци предшколског узраста да путем медија и ИКТ у свакој васпитнообразовној ситуацији, у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској

установи, могу путем интернета, рачунара, лаптопова, таблета или мобилних телефона приступити интернет страницама у којима могу наћи потребне информације и апликације. Васпитачи и деца предшколског узраста, али и остали учесници васпитнообразовног рада у предшколској установи, путем медија и ИКТ, могу приступити различитим изворима информација у свим фазама реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи при непосредном иницирању теме пројектне активности, а касније и у свим осталим фазама њене реализације, праћења и вредновања.

Медији и ИКТ имају значајно место у васпитнообразовном раду у предшколској установи. Коришћењем медија и ИКТ се реализује свака повремена пројектна активност и остале активности у предшколској установи, чиме медији и ИКТ доприносе остваривању циљева и задатака васпитнообразовног рада, нарочито циљева и задатака усмерених на исходе, односно на добробит деце предшколског узраста кроз њихове односе и делање у предшколској установи. Зато медије и ИКТ треба стално иновирати и осавремењивати и све више их уводити у реализацију васпитнообразовног рада у предшколској установи. Кроз употребу медија и ИКТ, деца предшколског узраста и васпитачи су се истовремено и медијски и информатички функционално додатно описмењивали. Медији и ИКТ доприносе дечјем развоју и одрастању, техничком, естетском, духовном и развоју људских квалитета и вредности детета.

Нове Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, медије и ИКТ користе у сазвежђу. У педагошкој и осталој научној литератури се углавном помињу само ИКТ. Критички анализирајући педагошке изворе у којима је проучаван допринос ИКТ у васпитању и образовању (Verhoeven et al., 2016; Kerckaert et al., 2015), Александра Миленовић наводи да ИКТ „...представљају спектар међусобно повезаних технологија које се састоје од хардвера, софтвера, мрежа и медија за сакупљање, смештање, процесуирање, прослеђивање и презентацију информација, било да су оне гласовне, текстуалне, сликовите или бројевне” (2018: 513). Уочљиво је да је појам ИКТ шири и свеобухватнији од појма ИТ (информационе технологије), под којима се углавном подразумевају „...средства и методе које служе за управљање, чување, обраду, пренос и презентацију података и информација”

(Миленовић, 2018: 513, према: Сотировић, 2004). Из дефиниције ИКТ се може видети да оне обухватају и остале медије, односно да је ИКТ заједнички назив за све медије који се користе у свим друштвеним и животним делатностима, као и у васпитању, образовању и учењу у предшколској установи и у школи.

Значајно место у предшколском васпитнообразовном раду медији и ИКТ налазе и према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. На то указује и дефинисање кључних компетенција просветних радника за рад у просвети и целоживотно учење према оквиру компетенција Европског парламента, у коме је садржана и дигитална компетенција. Из наведених разлога медији и ИКТ постају незаменљиви чиниоци васпитнообразовног рада у предшколској установи. Њихово коришћење је услов успешне реализације свих активности у предшколској установи. Медији и ИКТ доприносе и реализацији педагошких иницијатива у предшколској установи. Доприносе и остваривању циљева и задатака предшколског васпитања и учења који су увек усмерени у правцу добробити деце предшколског узраста кроз њихове односе и делања у предшколској установи. Значај медија и ИКТ у предшколској установи огледа се и у доприносу васпитачу у интеракцији с осталим васпитачима, стручним сарадницима и руководством предшколске установе, родитељима деце и осталим одраслима, али и с представницима локалне средине и шире друштвене заједнице на којој се налази предшколска установа у којој су запослени.

Реализација педагошких иницијатива у предшколској установи подразумева све активности које се реализују у васпитнообразовном раду у предшколској установи или су повезане с васпитнообразовним радом у предшколској установи и његовим циљевима, посебно оне усмерене на добробит деце предшколског узраста кроз њихове односе и делања. За успешну реализацију педагошких иницијатива у предшколској установи, неопходан је приступ многим базама података, апликацијама и информацијама. На основу претходних анализа се видело да је ИКТ заједнички назив за све медије, па се може рећи да ИКТ имају мултимедијални карактер, који доприноси решавању свих проблема у предшколској установи који се односе на предузимање педагошких иницијатива од стране васпитача, али и деце предшколског узраста и осталих чиниоца предшколског

васпитнообразовног рада. ИКТ су универзалне и користе се у предшколској установи без обзира на тему, проблем или задатак који је потребно решити. Оне значајно доприносе васпитачима и деци да у одређеним васпитнообразовним ситуацијама не само дођу до жељене информације или апликације него и да виртуелно обиђу одређено подручје или непосредно доживе неки догађај из прошлости или садашњости који се проучава. На овај начин се деца развијају, васпитавају и уче у предшколској установи на непосредан и очигледан начин, што је од посебног значаја за трајност и употребљивост усвојених васпитних квалитета и вредности стеченог знања.

Без обзира на дефинисану материјално-техничку основу у четвртном стадијуму планирања повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи у обрнутом дизајну, ИКТ су стално доступни додатни извори информација и апликација током трајања инициране пројектне активности у свим њеним фазама. Неке од фаза реализације подразумевају израду презентација, које групе деце презентују осталој деци из групе (Вулетић и Андевски, 2017). У неким од фаза је потребно креирање садржаја и апликација. Самосталне активности деце у пару или групи у предшколској установи, често су пропраћене пригодном музиком и краткометражним филмовима ради стварања пријатније атмосфере за рад и истовремено помажу деци при раду у паровима или групама, па ИКТ своје место налазе и у овим васпитнообразовним ситуацијама у предшколској установи. ИКТ имају значајно место и при снимању материјала и догађаја, примени дигиталних фотографија и апликација, креирању мултимедијских садржаја, документовању активности током реализације појединих фаза повремене пројектне активности у предшколској установи и на подручју локалне средине и шире друштвене заједнице, али и при промоцији активности деце у предшколској установи које се реализују и приређују у предшколској установи за осталу децу, васпитаче, стручне сараднике и руководство предшколске установе, родитеље и представнике заједнице, али и за локалне медије након реализоване повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи. У овим ситуацијама, локални медији се појављују одвојено од медија који се користе у васпитнообразовном раду у предшколској установи, који независно извештавају о активностима у предшколској установи.

ИКТ користе васпитачима и деци предшколског узраста и у интеракцији с родитељима и осталим учесницима у предшколском васпитању и учењу. Полазећи од обавезе васпитача на партнерство с родитељима и њиховог педагошког оспособљавања за васпитање и учење њихове деце и деловање у предшколској установи, васпитачи помоћу ИКТ одабирају садржаје које чине доступним родитељима да се педагошки оспособљавају. Ради ефикасније реализације састанака с родитељима, васпитачи применом ИКТ припремају те састанке, за које одабирају садржаје и апликације који би требало да допринесу ефикаснијој реализацији родитељског састанка. ИКТ омогућавају креирање групних страница, преко којих васпитачи и деца размењују информације с родитељима, али и родитељи међусобно. Васпитач или неко од родитеља из групе креира и одговарајућу дигиталну платформу или интегративни дигитални модел, који значајно могу допринети успешности реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. На тај начин се родитељима и осталим учесницима у васпитању и учењу у предшколској установи стално чине доступним и видљивим сви садржаји и активности у предшколској установи и додатно се доприноси промоцији реализованих повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Доприноси се и реализацији циљева и задатака васпитнообразовног рада у предшколској установи, али и крајњим исходима васпитнообразовног рада, који се односе на добробит деце предшколског узраста кроз њихове односе и делања у предшколској установи.

На основу приказаних доприноса и ефеката ИКТ у предшколском васпитању и учењу, посебно доприносу добробити деце предшколског узраста кроз њихове односе и делања у предшколској установи, од предшколске установе и локалне средине на којој се она налази, као и шире друштвене заједнице очекује се да обезбеде оптималан број средстава (ИКТ), који је предвиђен важећим законским одредбама, а у зависности од могућности, и што више средстава и опреме који спадају у ИКТ. Развијеније локалне средине и предшколске установе које постигну да обезбеде донаторе, опремљене су и комплетним *Монтесори материјалима* (Миленовић, 2021) који подразумевају материјале, средства, играчке и савремене ИКТ. Потребно је обезбедити и оптимални број програмираних играчака и

модулираних робота. Програмиране играчке и модулирани роботи се користе за програмирање задатака и проблема који се решавају у оквиру појединих фаза инициране повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи. Од значаја су различити системи за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста кроз игру, за дистрибуцију садржаја васпитања и учења.

Васпитачима је на располагању и коришћење различитих бесплатних МУДЛ система. Њих, уз малу обуку, могу користити деца предшколског узраста и њихови родитељи. Након глобалне пандемије проузроковане вирусом корона од 2020. године највише се користи LCM Mudl систем (Пртљага и Братина, 2020). Овај систем се може користити за различите улоге у предшколској установи, односно учеснике у васпитнообразовном раду, где сваки учесник добија посебну улогу на основу које користи наведени систем за размену информација и садржаја, и истовремено остваривање увида и праћење реализације васпитнообразовног рада у предшколској установи. У овим системима постоје различите функције и функционалности. Оне служе за управљање садржајима система. За предшколско васпитање и учење се највише користе функције система које су креиране за реализацију статичних игара, модуле за реализацију повремених пројектних активности и осталих активности, али и за реализацију динамичних садржаја у предшколској установи и изван ње.

Помоћу овог система и његових функција, васпитачи и сами могу креирати садржаје који би се свакодневно користили у реализацији појединих фаза иницираних повременим пројектним активностима и осталим активностима у предшколској установи. Могуће је креирати и садржаје који би се ситуационо креирали у зависности од конкретних васпитнообразовних ситуација у појединим фазама инициране повремене пројектне активности (и осталих васпитнообразовних активности) која се реализује у предшколској установи. Функције система омогућавају васпитачима да сами креирају апликације, али и да из постојећих извора информација и апликација преносе информације и апликације у креиране апликације у LCM Mudl систему. Коришћење овог и сличних система је веома једноставно и васпитачи се на основу упутстава с интернет страница могу самостално обучити за његову примену.

Без обзира на значајне могућности и доприносе медија и ИКТ у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи, они се и даље недовољно користе. Разлози оваквог стања су различити. У неким истраживањима је утврђено да васпитачи процењују да недовољно користе медије и ИКТ у реализацији васпитнообразовног рада због тога што им простор у предшколској установи у којем реализују васпитнообразовни рад није довољно функционалан; сметње представљају и уобичајени начин реализације васпитнообразовног рада и недовољно самопоуздање да ишта мењају у свом раду; велики број деце, који је често изнад максимално предвиђеног; али и сопствена недовољна обученост за примену медија, посебно савремене ИКТ.

Иако је то наведено у делу овог уџбеника који се односи на игру као најприроднији облик учења деце, неопходно је да се наведе да је без обзира на пресудан значај ИКТ у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, неопходно континуирано праћење коришћења ИКТ од стране деце да не би дошло до појаве негативних утицаја ИКТ на њихов развој, васпитање и учење. То подразумева праћење присутности ИКТ у животу деце предшколског узраста. Васпитачи у предшколској установи и родитељи у породичном окружењу ваља да створе баланс који се односи на време које деца проводе уз ИКТ, у односу на укупно слободно време, посебно време које проводе играјући се кроз различите физичке активности (Анђелковић, 2008). Од посебног је значаја праћење које медије и због чега деца најчешће користе. Све то треба да допринесе да се деца предшколског узраста развијају, васпитавају и уче користећи ИКТ, али да се не развијају, васпитавају и уче искључиво користећи ИКТ и уз ИКТ. То истовремено не значи да децу предшколског узраста треба одвајати од ИКТ. Децу је потребно стално подстицати да користе ИКТ у развоју, васпитању и учењу, само је потребна континуирана контрола начина, сврхе и укупног времена коришћења ИКТ на дневном нивоу.

Нивои сарадње васпитача и родитеља у функцији дечјег развоја

Сарадња васпитача и родитеља изведена је из једног ширег оквира сарадње између предшколске установе и породице. Историјски посматрано, у пракси предшколског васпитања и учења је одувек владало схватање да породица и предшколска установе, односно васпитач и родитељи деце заједнички учествују у доношењу одлука од значаја за васпитање и учење деце предшколског узраста (Марковић и сар., 2020; Каменов, 2002). Заједнички деле и одговорност за ефекте васпитнообразовног рада, посебно оних који се односе на добробит деце предшколског узраста кроз односе и делања у предшколској установи. Зато се и сарадња између васпитача и родитеља деце истиче као значајни чинилац ефикасности реализације васпитнообразовног рада у предшколској установи. Из наведеног разлога се стално тежило унапређењу сарадње васпитача и родитеља и њеном подизању на виши ниво од постојећег. Без обзира на бројне покушаје унапређења сарадње између васпитача и родитеља, она и даље није на задовољавајућем нивоу. Углавном се своди на размену информација између васпитача и родитеља, упућивање родитеља на предузимање одређених активности, обавештавање родитеља о наредним задацима. Организације заједничких усавршавања васпитача и родитеља или само родитеља од стране васпитача су биле присутне у пракси предшколског васпитања и учења као појединачни случајеви.

Ради целовитијег схватања нивоа сарадње васпитача и родитеља, неопходно је да се објасне знања, вештине и способности васпитача за сарадњу с родитељима, али и педагошка оспособљеност, односно компетентност родитеља за сарадњу с васпитачима. За сваку област из које се реализују повремене пројектне активности и остале активности у предшколској установи васпитачи ваља да поседују одговарајуће нивое знања, разумевања и примене. Примера ради, за реализацију активности у области планирања, програмирања, реализације и праћења и вредновања васпитнообразовног рада, ниво знања васпитача подразумева да васпитач добро познаје елементе планирања васпитнообразовног рада у предшколској установи према иновативним дидактичко-методичким моделима

темељеним на иновативним системима предшколског васпитања и учења, стадијуме планирања, микроструктуру плана реализације повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи и иновативне приступе праћењу и вредновању реализације повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи, као и праћење и вредновање ефикасности њене реализације у функцији добробити детета предшколског узраста кроз његове односе и делања у предшколској установи. Ниво разумевања подразумева познавање веза унутар реализације повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи, односно елемената планирања, програмирања, реализације, праћења и вредновања васпитнообразовног рада. Ниво примене подразумева да васпитачи знају да планирају, програмирају, реализују и вреднују повремене пројектне активности и остале активности у предшколској установи према иновативним дидактичко-методичким моделима темељеним на иновативним системима васпитања и учења у предшколској установи.

На исти начин се сагледавају ниво знања, ниво разумевања, и ниво примене када је у питању област која се односи на сарадњу васпитача с родитељима. Ниво знања подразумева да васпитач добро познаје проблематику сарадње с родитељима, циљеве и задатке те сарадње, облике сарадње, методе сарадње, нивое сарадње, исходе сарадње и остале елементе сарадње с родитељима деце темељене на примерима позитивне праксе (Миленовић и Јефтовић, 2013; 2012). Ниво разумевања подразумева да васпитач разуме значај и потребу сарадње васпитача и родитеља у успешној реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи и позитивне ефекте те сарадње у функцији добробити њихове деце кроз односе и делања у предшколској установи. Ниво примене у сарадњи с родитељима подразумева способност васпитача да сагледава ефекте сарадње с родитељима деце, када је та сарадња добра и у којој мери, колика учесталост даје најбоље резултате а када она постоји у недовољној мери. На основу овога васпитач сагледава праксу сарадње с родитељима и реализује је на начин да она буде ефикаснија од претходне и да доприноси бољим резултатима који су у функцији добробити деце предшколског узраста кроз односе и делања у предшколској установи и изван ње.

Сарадња између васпитача и родитеља је увек интерактивна без обзира на облик. Да би се интерактивност и остварила, неопходна је одговарајућа педагошка обука родитеља који немају педагошка знања или су та знања недовољна за успешну сарадњу с васпитачима. Организацијом одговарајућег интерног програма обуке за родитеље, васпитач би требао допринети њиховој оспособљености за сарадњу с васпитачима. Педагошки обучен родитељ за учешће у васпитнообразовним активностима у предшколској установи и сарадњу с васпитачима разликује стилове васпитног рада васпитача и родитеља и исте повезује са сопственим васпитним стилем; познаје ефекте у васпитању и учењу свог детета у предшколској установи који су настали као резултат његове непосредније сарадње с васпитачима; познаје начела добре комуникације с децом, унутар породице и с васпитачима у циљу постизања бољих ефеката у васпитању и учењу деце у предшколској установи; гради добре међусобне односе унутар своје породице и ствара мост поверења међу члановима породице и повољну социоемоционалну климу за васпитно деловање на децу у породици; добро познаје последице опомена, награда, похвала, казни, спречавања и сличних мера; уме да препозна дететове потребе, склоности и интересовања и зна како да их код деце подстиче и развија; уме да поштује дететове захтеве и његова права; свестан је потребе да створи оптималне услове за несметани свестрани развој свог детета; свакодневно подстиче развој компетенција свог детета; ствара услове и омогућава детету укључивање у обављање кућних послова у складу с његовим могућностима; и педагошки делује у осталим васпитнообразовним и животно-практичним ситуацијама у условима породичног живота и рада и васпитног деловања.

Поред функционалне сарадње, која се углавном заснива на индивидуалним и колективним облицима сарадње васпитача и родитеља, у пракси постоји и виши ниво сарадње. Он се темељи на партнерству васпитача и родитеља. Овај облик сарадње у пракси није добио одговарајуће место, управо због недовољне укључености родитеља у активности у предшколској установи (Миленовић, 2017а). Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, партнерство васпитача и родитеља добија нову димензију и за сада највиши ниво. Реализује се у оквиру предшколске установе повезане са заједницом (2018: 33) и с породицом (2018: 34).

Функционални ниво сарадње васпитача и родитеља

Функционални ниво сарадње васпитача и родитеља подразумева најчешће облике традиционалне сарадње васпитача и родитеља, која и даље представља доминантни облик сарадње. Углавном је заснована на међусобном информисању (размена информација) васпитача и родитеља. Различитост ове сарадње постоји у погледу учесталости (дневно, недељно, месечно, по потреби или ретко). Постоји различитост и у облицима сарадње. Сви они се могу сврстати у две групе: индивидуални облици сарадње и колективни облици сарадње.

Индивидуални облици сарадње васпитача и родитеља. Утицај родитеља на васпитање своје деце углавном се при овим облицима сарадње огледа у спонтаности деловања. Не улазећи детаљније у њихово навођење и објашњење, јер је то претходно учињено у оквиру осталих наставних предмета из области педагогије, индивидуални облици сарадње су увек засновани на међусобном информисању на релацији између васпитача и родитеља. Индивидуално информисање се најпре спроводи успутно у јутарњим и подневним сатима када се врши примопредаја детета у предшколској установи. Том приликом се размењују информације које су од значаја за активности детета у предшколској установи и у породици. Успутно информисање и информисање засновано на осталим индивидуалним облицима сарадње, само на први поглед делују да имају формативни карактер. Оваква информисања у дужем временском периоду доприносе целовитом сагледавању свих података који су значајни за дететов развој, васпитање и учење, за његове активности у предшколској установи и породици, односно, позитивно утичу на све аспекте ефикасног деловања у функцији добробити детета предшколског узраста кроз односе и делања у предшколској установи и изван ње.

Колективни облици сарадње васпитача и родитеља. Колективни облици сарадње се примењују у условима када је одређено понашање карактеристично за одређени број деце из групе или ако она живе под сличним условима. Овакви облици сарадње су економичнији од индивидуалних облика, јер се очекује да ће се истовремено постићи ефекти у већем броју случајева. Величина групе која расправља о поједином проблему може да буде од 3 до 15 чланова. Предности ових облика над осталим

облицима сарадње огледају се у омогућавању конкретног разговора који је заједнички за све присутне родитеље. При оваквим облицима сарадње родитељи међусобно могу размењивати утиске и на основу тога и уз васпитачеву помоћ даље предузимати конкретне мере. На овај начин се истовремено решава већи број проблема за мање времена. При оваквој партнерској сарадњи је потребно водити рачуна о заштити интереса деце како се не би повредила њихова приватност и осећања. То значи да се оваква сарадња може реализовати само о општим питањима и захтевима васпитнообразовног рада, а не и о појединачним проблемима сваког детета.

Партнерство васпитача и родитеља у концепту повезаности предшколске установе и заједнице

Родитељи деце су истовремено чланови локалне и шире друштвене заједнице на којој се налази предшколска установа у коју иду њихова деца. Родитељи деце су и чланови или радници одређених институција, привредних и услужних организација на подручју друштвене заједнице. Сарадњом с овим организацијама и институцијама, предшколска установа истовремено остварује сарадњу с родитељима деце која се налазе у тој предшколској установи и као са запосленима у поменутиим организацијама и институцијама који помажу деци у реализацији одређених фаза повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, приликом посета овим организацијама и институцијама локалне и шире друштвене заједнице. Уочљиво је да заједница директно, или посредно преко породице или предшколске установе, доприноси стварању услова за реализацију васпитнообразовног рада у коме учествује дете као васпитаник и истовремено учесник у васпитању и учењу. На исти начин се у реализацију васпитнообразовног рада укључују бројне институције које се налазе и делују у оквиру локалне средине и шире друштвене заједнице. Окружење које чини друштвена заједница је нешто с чиме се дете сусрело и пре него што је дошло у предшколску установу. Реализација васпитнообразовног рада у предшколској установи и изван ње у окружењу и у институцијама заједнице, представља значајни чинилац предшколског васпитања и учења.

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, предшколска установа која је повезана са заједницом користи неке ресурсе које поседује друштвена заједница за реализацију својих активности. То су: отворени простори, спортски терени, институције образовања, културе и спорта и остали. У друштвеној заједници се реализују различите прославе, догађаји, манифестације у којима активно учествују и деца предшколског узраста, чиме на посредан или непосредан начин реализују активности у предшколској установи. Пројектне активности у предшколској установи се реализују у дужем временском трајању и у више фаза. Неке од фаза подразумевају активности које се реализују изван предшколске установе и у оквиру институција локалних, привредних и услужних делатности и у институцијама образовања, културе и спорта у друштвеној заједници. Нису ретки случајеви када институције друштвене заједнице финасијски покажу активности и манифестације које се реализују у предшколској установи.

Активности које се реализују у предшколској установи су јавне и доступне на различите начине локалној средини и широј друштвеној заједници. Предшколске установе су повезане и с различитим службама на подручју локалне средине и шире друштвене заједнице. С њима предшколска установа остварује сарадњу у реализацији свакодневних активности у области предшколског васпитања и учења. Посебна сарадња реализује се на релацији између предшколске установе и школе. То се нарочито односи на припрему деце за полазак у школу, где је сарадња посебно изражена, с обзиром на то да се ради о општем и заједничком интересу предшколске установе и школе.

Партнерство васпитача и родитеља у концепту повезаности предшколске установе и породице

Партнерство између васпитача и родитеља реализује се у оквиру концепта партнерства предшколске установе и породице. Породица је темељна друштвена заједница у којој су деца најнепосредније повезана са својим родитељима и осталим члановима породице; њихово најраније учење и васпитање се одвија у оквиру породице, па се и може рећи да је породица основа на којој се гради касније васпитање и учење детета; породица је

заједница која је највише, најтемељније, али и најраније укључена у дететов развој, васпитање и учење; сви родитељи засигурно желе добро својој деци, само је неким од њих потребна већа или мања подршка, пре свега педагошка оспособљеност; предшколска установа може употпунити дечја породична искуства одрастања и учења ако се развија кроз партнерске односе с породицом, односно кроз партнерске односе између васпитача и родитеља деце (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 34).

Програм по коме се реализује васпитнообразовни рад у предшколској установи који је заснован на партнерству с породицом, односно на партнерству између васпитача и родитеља, подразумева предшколску установу као место које својим изгледом, визијом и мисијом представља место добродошлице породици и родитељима деце која се налазе у предшколској установи, према јасним просторним и осталим показатељима који су и посебно означени (собе за састанке, собе за родитеље и слично). На основу различитих флајера и осталих писаних материјала и упутстава, породица и родитељи су упознати са радом предшколске установе и са својом мисијом коју као породица и родитељи имају. У предшколској установи се доноси и посебан програм који се односи на сарадњу између породице и предшколске установе и васпитача и родитеља. Програм садржи и предлоге, сугестије и захтеве родитеља деце, јер су они питани да се изјасне о томе, да дају предлоге и сугестије. Овим програмима прописане су и активности родитеља деце. Од значаја су и жеље деце о томе како би највише желела и на који начин да се њихови родитељи укључе у активности у предшколској установи.

У циљу ефикасније сарадње и партнерства предшколске установе и породице, односно васпитача и родитеља, организују се различите социјалне активности које подразумевају заједничке активности деце, васпитача и родитеља деце у предшколској установи и изван ње у окружењу локалне средине и шире друштвене заједнице. Васпитачи и родитељи поред свакодневних контаката, планирају и различите облике укључивања родитеља у реализацију повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи на принципима партнерства између васпитача и родитеља деце. Родитељи деце се појављују и у улози промотера сарадње и партнерства између васпитача и

родитеља, јер и они сами једни друге упућују на сарадњу и партнерство с васпитачима. Да би партнерство између васпитача и родитеља било ефикасније, праве се програми по којима се одређује када се који родитељ укључује у реализацију активности у предшколској установи и под којим условима, при чему се води рачуна о професионалности, стручности и интересима породице и родитеља с једне стране, а с друге стране, о темама повремених пројектних активности и осталих активности које се реализују у предшколској установи. Овај ниво сарадње васпитача и родитеља омогућава родитељима да се укључе у реализацију активности у предшколској установи када процене да је то могуће и потребно.

Партнерство васпитача и родитеља је највиши ниво њихове сарадње. Оно је и раније постојало, али углавном на појединачним примерима и без посебног успеха (Миленовић и Јефтовић, 2013). Нове Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године допринеле су да се партнерство васпитача и родитеља заиста и оствари. На основу досадашње праксе изведене су основне смернице на којима васпитачи темеље своје партнерство с родитељима. Оне су: „... узајамно поверење и поштовање; познавање, емпатија, осетљивост и уважавање перспективе друге сгране; стална отворена комуникација и дијалог; узајамно препознавање и уважавање јединственог доприноса и снага сваке стране; и заједничко доношење одлука и спремност на компромисе и промене“ (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 35).

Наведено упућује на потребу унапређења квалитета партнерства између васпитача и родитеља. Васпитачи су у обавези да приволе све родитеље на партнерски однос с њима. У реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи и у условима реализације појединих фаза иницираних пројектних активности у условима локалне средине и шире друштвене заједнице, потребно је да се укључи што већи број родитеља, а најбоље, сви у одређеним активностима. То је и за њихову децу изузетно мотивационо средство, јер су она срећна што је баш њихов родитељ укључен у активности у предшколској установи. Највећи значај огледа се у чињеници да се на тај начин родитељи боље упознају с оним што се дешава у предшколској установи, па ће на исти начин деловати на дете и у породици, што доприноси доследности васпитног деловања у породици и у предшколској установи.

Васпитач у предшколској установи у развијању реалног програма

Проучавање васпитача, његових улога, положаја, функција, компетенција које има у предшколској установи, понашање васпитача у васпитнообразовном раду у предшколској установи, иницијално образовање и професионални развој васпитача, само су неке од тема које су одувек привлачиле пажњу научника из различитих научних области, а нарочито педагогије као науке о васпитању. Отуда и покушаји да се утиче на васпитача и да се образује и оспособи васпитач који ће одговарати предшколском васпитању и образовању у будућности, што према захтевима реформи у предшколском васпитању и образовању, није лако и једноставно урадити. Реформе у предшколском васпитању и учењу условиле су другачију реализацију васпитнообразовног рада у предшколским установама. Оне су захтевале другачије улоге васпитача, односно његов другачији положај, функције и стил рада у предшколској установи. Или прецизније, захтева се васпитач који је рефлексивни практичар и који ће бити спреман да реализује све активности у предшколској установи засноване на изменама у предшколском васпитању и учењу утемељеним на новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. Упркос томе, и даље је углавном остала непромењена његова улога у предшколској установи.

Историјски посматрано, у свим народима, владало је схватање по коме се васпитачка професија поштовала и уважавала. Васпитач се одувек сматрао узвишеним ликом који се у народу идеализовао. Од њега се очекивала револуционарна мисија у стварању лика детета и допринос његовом свестраном развоју као индивидуе. Успех васпитача је огледало предшколске установе, па се и њен углед и успех мери према угледу и успеху васпитача. Зато је потребно да васпитач буде свестран и савршен (Поткоњак и Шимлеша (ур), 1989). Да би то постигао, од њега се захтева да се континуирано професионално усавршава у складу с променама које се дешавају у предшколском васпитању и образовању, и променама у друштву у целини. На страницама које следе расправљаће се о васпитним стилевима рада васпитача, његовим компетенцијама и васпитачу као рефлексивном практичару у предшколској установи.

Васпитни стилови васпитача

Васпитачи у предшколским установама су углавном приближног образовног нивоа, имају углавном иста знања, раде на истим задацима, реализују исте циљеве предшколског васпитања и учења, имају исти положај и функције у предшколској установи, обавезу професионалног усавршавања, па испада да се они међусобно не разликују. Оно по чему се васпитачи ипак разликују, јесте њихов стил рада, односно понашање које испољавају у предшколском васпитању и учењу (Evans & Waring, 2011). Стил рада васпитача је његово понашање које он испољава у раду с децом предшколског узраста, али и у сарадњи с осталим васпитачима, стручним сарадницима и руководством у предшколској установи, родитељима деце и осталим одраслима и представницима локалне средине и шире друштвене заједнице. Постоје различити стилови рада васпитача. Они се првенствено могу сврстати у две групе: *ауторитарни* и *демократски*. Поред ова два стила рада васпитача, помиње и *ауторитативни стил рада*. Оба стила рада васпитача се налазе између две крајности и имају своје предности и недостатке. Као трећи стил рада, помиње се попустљиви, либерални (понегде и као анархични) или прецизније, *Laissez-faire стил рада васпитача*. Увођење инклузије у васпитање у предшколској установи (Миленовић, 2013а), сталне промене и нарочито, конципирање предшколског васпитања и учења према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године, од васпитача захтевају да свој стил рада прилагоди конкретним васпитнообразовним ситуацијама и потребама деце, при чему се углавном мисли на добробит детета предшколског узраста кроз његове односе и делања у предшколској установи. Зато се помиње *прилагодљиви стил рада васпитача*, као иновативна категорија понашања васпитача у предшколској установи. У педагошкој литератури углавном се наводе и идентични стилови рада и код учитеља и наставника у основној школи и у средњој школи (Миленовић, 2013в; 2011).

Ауторитарни стил рада васпитача. У случајевима ауторитарног односа у васпитнообразовном раду у предшколској установи на релацији између васпитача и деце, деца имају мало могућности за самосталне акције. Васпитач је у центру свих активности: деца му се обраћају за сваку ситницу; морају га за све

питати; од њега полазе све акције и иницијативе; без одобрења васпитача деца немају слободу иницирања активности; он одређује садржај васпитнообразовних активности сваког детета и групе као целине; одлуке доноси сам; он је тај који све прати и вреднује самостално и доноси суд о томе шта је добро, а шта није и шта је и колико је вредно; доноси одлуку о томе шта је потребно урадити и остало. Васпитач ауторитарног стила занемарује, па чак и онемогућава сваку иницијативу и активност деце за коју сматра да није у складу са оним што он мисли и предлаже. Васпитач ауторитарног стила рада онемогућава самосталност деце и негативно утиче на њихово понашање у васпитнообразовном раду у предшколској установи. Под оваквим околностима деца могу да стекну погрешна убеђења да њихов успех не зависи од њиховог делања и рада, већ од тога да ли су њихови резултати слабији или бољи од резултата остале деце које прати и вреднује искључиво њихов васпитач. Такво стање у предшколској установи може довести до себичлука, па деца своје знање држе искључиво за себе и не показују вољу да помогну осталој деци и да заједнички реализују активности у предшколској установи. При ауторитарном стилу рада васпитача, деца су углавном неспокојна. Нису ретке ни васпитнообразовне ситуације у предшколској установи у којима су деца уплашена и забринута услед оваквог понашања васпитача. На описани начин се урушава и социоемоционална клима за васпитнообразовни рад у предшколској установи, која представља значајан предуслов успешности предшколског васпитнообразовног рада. Урушава се и мост поверења како на релацији између васпитача и детета, тако и на релацији између васпитача и родитеља и осталих одраслих. Крајњи резултат оваквог стила рада васпитача јесте стварање неповерења у предшколској установи, што може довести до ривалитета међу децом.

Уочљиво је да је ауторитарни стил рада васпитача карактеристичан по апсолутно доминантној улози васпитача у предшколском васпитнообразовном раду и углавном предавачко-показивачкој улози. Васпитач сам одлучује о свим битним питањима, сам доноси одлуке и оцене. При оваквом стилу рада васпитача често се занемарују потребе деце, јер се она појављују у улози пасивних учесника у васпитнообразовном раду у предшколској установи. Деца при оваквом стилу рада васпитача немају могућност да изразе своје креативно понашање, нити

могућност да иновативним и проналазачким делатностима самостално долазе до решења задатака и проблема. Васпитач овог стила рада је шеф, руководилац, наредбодавац и победник у васпитнообразовном раду (Миленовић, 2011). Честе су ситуације да при овом стилу рада васпитача, успех предшколског васпитнообразовног рада зависи од васпитачевог успеха и рада, коме је у предшколској установи све подређено, што се не може сматрати остваривањем циљева и задатака васпитнообразовног рада у предшколској установи. Овакаво понашање васпитача никада није било прихватљиво. Ауторитарни стил рада васпитача у измењеним условима предшколског васпитања и учења се, према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године, не може ни замислити. Стога су неке предности оваквог стила рада, које се односе на ред и дисциплину у предшколској установи, без неког посебног значаја да би се о њима расправљало.

Демократски стил рада васпитача. За разлику од доминантне улоге васпитача ауторитарног стила, васпитач демократског стила рада је демократа, водитељ васпитања и учења деце предшколског узраста, њихов друг, пријатељ и партнер у васпитнообразовном раду, који тежи постизању заједничког циља који је увек у функцији васпитања и учења деце предшколског узраста, односно њихове добробити, кроз односе и делања у предшколској установи. Демократски стил рада васпитача је у предшколском васпитнообразовном раду (и школском) углавном доминантни стил рада. Васпитач демократа увиђа, поштује и уважава потребе и интересе деце. Наводи их на размишљање, слободно, креативно, стваралачко и иновативно понашање и изражавање у васпитнообразовном раду. При овом стилу рада васпитача деца су спокојнија, слободнија и не осећају нелагодност, па и страх који је могућ у условима ауторитарног понашања васпитача у васпитнообразовном раду у предшколској установи (Siwelem et al., 2012).

Као што се примећује, демократски стил рада васпитача одликују карактеристике које су дијаметрално супротне ауторитарном стилу рада. Оне су: „...спољашња мотивација заснована на примеру, комплексност наставника (и васпитача) која допушта компетентност детета, свесна дисциплина као средство васпитања, лични пример наставника (и васпитача), усаглашавање, дијалог о садржајима процеса учења (и васпитања),

превазилажење (крутог) дидактичког материјализма, постизање комплексности кроз стицање знања, вештина и навика, демократија заснована на неформалним односима и демократска личност наставника (и васпитача)” (Богојевић, 2002: 193–194). Овај стил рада се другачије назива *партиципативно-демократским стилом рада васпитача*, зато што васпитач укључује сву децу у доношење одлука у васпитнообразовном раду у предшколској установи. При демократском стилу рада васпитача приметна је присутност сарадње уместо подређености у васпитнообразовном раду у предшколској установи, како је то код ауторитарног стила рада васпитача. Полазећи од чињенице да задовољство деце у васпитнообразовном раду у предшколској установи доприноси ефикасности у предшколском васпитању и учењу, васпитач демократског стила рада значајну пажњу поклања деци, њиховим проблемима, потребама и интересима, односно делује у правцу добробити детета предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи.

Ауторитативни стил рада васпитача. Овај стил рада васпитача је с једне стране, сличан ауторитарном стилу рада васпитача, јер су и при овом стилу рада васпитача деца послушна и доследно се руководе оним што у предшколској установи ради њихов васпитач. С друге стране, васпитач ауторитативног стила рада се не понаша као васпитач ауторитарног стила, већ напротив, понаша се као васпитач демократског стила рада, а у неким ситуацијама и либералног стила рада. Суштину дечје послушности и безусловног слушања и праћења васпитача не представља резултат присиле и крутих ауторитарних захтева васпитача, већ је резултат великог поштовања које деца имају према свом васпитачу, онеме што он у предшколској установи ради и начину на који се у предшколској установи понаша. Деца увиђају посвећеност васпитача свом послу и добробити које имају од таквог васпитнообразовног рада, одушевљена су васпитачем, па су му због тога и безусловно привржена и понашају се на начин као да он то од њих захтева (Миленовић, 2011). Овакав васпитач је примерен и васпитач који се намеће односом према раду, али и модел понашања које деца усвајају и следе.

Код *Laissez-faire стила рада* однос васпитача према деци је равнодушан. Он није превише заинтересован за децу и њихов рад. Понаша се као пасивни посматрач и све препушта иницијативи и самосталном раду деце у групи, паровила или појединачно.

Овакво понашање васпитача може довести до анархичности, јер групе деце и појединци имају апсолутну слободу одлучивања. При оваквом васпитнообразовном раду, деца немају подршку, због чега може доћи до ометања активности васпитнообразовног рада неке деце од стране једног или више друге деце у предшколској установи. Као последица васпитачеве недовољне ангажованости долази до смањене ефикасности у васпитнообразовном раду и до погоршања интерперсоналних односа. Међу децом може доћи до несигурности, зато што поједина деца злоупотребљавају омогућену апсолутну слободу у васпитнообразовном раду, па покушавају да наметну своје интересе и потребе осталој деци. Неретко долази и до груписања деце, па се проблеми у васпитнообразовном раду у предшколској установи мултипликују уколико васпитач предуго испољава овакво понашање у предшколској установи.

Уочљиво је да се при *Laissez-faire* *стилу рада* полази од апсолутне попустљивости васпитача и апсолутне слободе деце у предшколској установи. Полази се и од могућег очекиваног исхода васпитнообразованог рада у предшколској установи при овом стилу рада: *нека иде како иде и нека буде како буде* (Миленовић, 2011). При *Laissez-faire* *стилу рада* рада васпитача, акценат се ставља на слободу деце и на њихову слободу у реализацији активности, а не на резултате васпитнообразовног рада у предшколској установи. Заснивање васпитнообразовног рада у предшколској установи на овом стилу рада зато није прихватљиво. *Laissez-faire* *стила рада* је примерен само експертским тимовима стручњака у научном раду, који тачно знају своје обавезе, позицију у тиму и оно што се од њих очекује, па им помоћ са стране и није потребна из овог разлога (Миленовић, 2011).

Прилагодљиви стил рада васпитача. На основу претходних анализа, прихватљив је *прилагодљиви стил рада васпитача*. У терминолошкој основи овог стила рада налазе се васпитач и његово понашање у васпитнообразовном раду у предшколској установи које је прилагодљиво. Овакво понашање васпитача условљено је измењеним условима у предшколском васпитању и учењу, темељеним на сталним променама, и посебно новим условима у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године.

Васпитач прилагодљивог стила рада увек прилагођава своје понашање добробити детета предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи, у зависности од потреба васпитнообразовног рада и сваке појединачне васпитнообразовне ситуације настале у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Прилагодљиви стил рада васпитача има одлике свих стилова. Има и посебне одлике које су условљене захтевима савременог васпитања и учења које је више усмерено у правцу добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи. Прилагодљиви стил рада васпитача се зато и може назвати *хуманистичким стилем рада*, зато што васпитач овог стила рада у центар интересовања увек поставља дете, његове потребе и интересе (Миленовић, 2011), односно, како се то наводи према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања из 2018, добробити деце предшколског узраста, кроз њихове односе и делања у предшколској установи. Васпитач овог стила рада усмерава целокупан васпитнообразовни рад у предшколској установи у правцу постизања оптималног развоја сваког детета и његовог самоостварења као аутентичне личности.

Код прилагодљивог стила рада васпитач ствара услове да се деца равноправно укључе у реализацију активности у предшколској установи. Ствара услове и за укључивање све деце у одлучивање о свим битним питањима која су значајна за реализацију повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Васпитач прилагодљивог стила рада је зато сарадник, саветник, аниматор, фасцилатор, иницијатор, мотиватор, инспиратор, али и друг, пријатељ и помоћник деци предшколског узраста у њиховом васпитању и учењу у предшколској установи (Миленовић, 2011). Оваква сарадничка атмосфера би требало да помогне сваком детету или групи деце да дођу до решења проблема или задатка. Васпитач овог стила рада помаже деци предшколског узраста у преузимању одговорности и самосталности у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Помаже им и да доживљавају себе као стваралачке и одговорне личности и да развијају веру у себе, своје могућности и сопствене вредности. При оваквом васпитнообразовном раду у предшколској установи, заслуге за успешне резултате нема само васпитач. Заслуге припадају и деци као активним учесницима у

реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Зато се и каже да су при овом стилу рада васпитача у предшколској установи, истовремени победници у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи и васпитач и деца предшколског узраста, а не само васпитач, како је то било при ауторитарном стилу рада васпитача у предшколској установи.

Васпитач прилагодљивог стила рада у предшколској установи своје понашање прилагођава сваком детету или групи деце. Без обзира на то, васпитач није увек у могућности да у потпуности сагледа целокупан проблем или проблеме које у васпитнообразовном раду има свако дете или група деце, или сва деца истовремено. При поступању и раду с децом васпитач прилагодљивог стила рада строго води рачуна о природи проблема или интереса деце, узимајући у обзир и њихове способности и могућности. При овом стилу рада, васпитач показује љубав према деци и послу којим се бави. Свако дете би требало да осети да га васпитач уважава, не само као дете које као професионалац васпитава и учи већ и као личност која има своје потребе, интересе и жеље. У зависности од сваке конкретне васпитнообразовне ситуације у предшколској установи, васпитач, ако је то потребно, мења и усклађује своје понашање. Циљ је да се оствари што више позитивних ефеката у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, односно да се остваре циљеви усмерени у правцу долажења до исхода предшколског васпитања и учења, односно до добробити детета предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи. На прилагодљиво понашање у предшколској установи васпитача обавезују и измењени услови у систему предшколског васпитања и учења темељеном на новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018.

Компетенције васпитача у предшколској установи

Компетентност васпитача за рад у предшколској установи представља једну од кључних демензија предшколског васпитања и учења у складу с дугорочним стратегијама развоја васпитања и образовања у Србији. Компетентност васпитача у предшколској

установи дефинисана је на основу важећих националних и међународних докумената. Компетенције васпитача за реализацију васпитнообразовног рада у предшколској установи дефинисане су *Законом о предшколском васпитању и образовању* из 2021; *Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* из 2018; *Правилником о Основама програма предшколског васпитања и образовања – „Године узлета”* из 2018; *Оквиром компетенција за целоживотно учење Европског парламента* из 2003 и осталим.

За успешно планирање, реализацију, праћење и вредновање повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године, васпитачи поред оптималног знања, морају да поседују и вештине и способности за реализацију васпитнообразовног рада, што представља *компетенције васпитача у предшколским установама*. Компетенције васпитача у предшколској установи су у педагошкој литератури углавном биле детерминисане у оквиру општих, посебних и појединачних компетенција осталих просветних радника као педагошке, психолошке, дидактичке и методичке компетенције (Миленовић, 2014; 2012; 2010а; 2010б). Почетком 21. века, за професију васпитач у предшколским установама постале су значајне социјално-комуникацијске компетенције. Полазећи од оваквог спектра компетенција просветних радника (и васпитача), 2003. године донет је оквир компетенција просветних радника према препорукама Европског парламента, које су истовремено и компетенције за целоживотно учење. Нове Основе програма предшколског васпитања и образовања симболичног назива *Године узлета* (2018: 21–22), распознају и развојне образовне компетенције за децу предшколског узраста, које су у сагласју с оквиром компетенција Европског парламента. У Републици Србији је 2018. године увојен *Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја*. Полазећи од чињенице да су педагошке, психолошке, дидактичке и методичке компетенције васпитача већ проучаване у оквиру компетенција просветних радника у садржајима предмета Општа педагогија и компетенција васпитача у оквиру предмета Предшколска педагогија, у овом делу уџбеника расправљаће се о компетенцијама васпитача према *Правилнику о Стандардима компетенција за професију васпитача*

и његовог професионалног развоја из 2018. године. Разматраће се социјално-комуникацијске компетенције васпитача за рад у предшколској установи и образовне компетенције васпитача за целоживотно учење, према оквиру компетенција Европског парламента из 2003. године, које су истовремено и компетенције просветних радника за обављање професије.

Компетенције васпитача према Правилнику о „Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја“ из 2018. године. Према наведеном Правилнику, дефинисање стандарда компетенција васпитача за рад у предшколској установи засновано је на општим педагошким, дидактичким и методичким начелима и на основним принципима предшколског васпитања и образовања који су ближе објашњени у *Закону о предшколском васпитању и образовању* из 2021: доступност, демократичност, отвореност, аутентичност и развојност (стр. 1–2). Компетентност васпитача је, према овом документу, одређена кроз три подручја: „...1) непосредни рад са децом, 2) развијање сарадње и заједнице учења и 3) развијање професионалне праксе” (стр. 3). Без детаљније анализе компетенција васпитача према овим подручјима, важна напомена је да је свако од наведених подручја компетентности васпитача за рад у предшколској установи конкретизовано кроз више компетенција које су ближе објашњене у Правилнику о *Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018: 3–9), кроз димензије знања, умења и вредности. Сваку компетенцију је потребно сагледати кроз детаљну анализу знања, умења и вредности. Потребно ју је сагледати и у поређењу с осталим компетенцијама васпитача, у појединачним подручјима, али и целовито, у сва три подручја у којима се посматра компетентност васпитача за рад у предшколској установи (Мићовић, 2021). На основу наведеног се може видети да се компетентим васпитачем, према Правилнику, сматра онај васпитач који поседује већи квантум знања, вештине и вредности од појединачних компетенција издвојених знања, умења и вредности.

Стандарди компетенција васпитача, према Правилнику о *Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* из 2018. године, представљају смернице које су вишенаменске. Као такве „...намењене су: доносиоцима одлука у области предшколског васпитања и образовања при

креирању системских мера и активности којима се подржава развој овако схваћене компетентности васпитача; креаторима програма иницијалног образовања васпитача и система акредитације, систему професионалног развоја (увођење у посао, полагање испита за лиценцу, стручно усавршавање и напредовање); просветним саветницима у развијању система подршке практичарима за развијање компетенција; руководиоцима у стручној служби предшколске установе у креирању стручног усавршавања и средине којом се подржава рефлексивна пракса васпитача; и васпитачима за процену властитих компетенција, планирање и праћење сопственог професионалног развоја у циљу развоја професионалне праксе” (Правилник о *Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја*, 2018: 2).

Социјално-комуникацијске компетенције васпитача. Холистички приступ предшколском васпитању и образовању који подразумева целосни приступ васпитању и учење деце предшколског узраста захтева од васпитача да поседује сложеније компетенције. Једна од група компетенција која се почела проучавати у првим деценијама 21. века су социјално-комуникацијске компетенције васпитача (Ивковић и Миленовић, 2013; Миленовић и Јефтовић, 2013). О њима постоје различита схватања. Миленовић Живорад и Медина Вантић Тањић распознају четири компоненте социјално-комуникацијских компетенција васпитача у предшколској установи, а оне су: 1) функционална, 2) понашајна, 3) когнитивна и 4) вредносна (2013). Набројане опште компоненте показују да социјално-комуникацијске компетенције васпитача покривају све области деловања васпитача у предшколској установи. Наведене компоненте социјално-комуникацијских компетенција васпитача упућују на потребу ефикасније сарадње и партнерства између васпитача и родитеља деце, али и на компетентност васпитача за педагошко оспособљавање родитеља за партнерство с њима и педагошко деловање на децу у породици, све у циљу добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи и у породици, и за педагошку обуку родитеља деце предшколског узраста (Миленовић, 2017а; Миленовић и Јефтовић, 2012). У овој области потребно је да васпитач буде оспособљен за креирање квалитетних односа и стварање подстицајне климе за сарадњу с родитељима деце и партнерство с њима.

На основу ових анализа, могу се извести кључне социјално-комуникацијске компетенције, које распознају и нека новија проучавања. Оне су: а) јасно и гласно изражавање и квалитетно слушање, б) уважавање различитости и в) смисао за сарадњу и рад у тиму (Ивковић и Миленовић, 2013; Миленовић и Јефтовић, 2013; Миленовић и Вантић Тањић, 2013). Живорад Миленовић и Медина Вантић Тањић распознају и специфичне компоненте сваке групе социјално-комуникацијских компетенција васпитача (2013). Појединачно наведене, оне су: „...јасно и гласно изражавање и квалитетно слушање: а) способност да се презентују сопствене идеје и да се слушају идеје других; б) разумијевање емоција, својих и туђих; в) извјестан степен контроле над сопственим емоцијама; г) схватање динамике разговора и коришћење језика позитивне акције; д) способност прецизног слушања што доприноси развоју повјерења код саговорника; ђ) способност преговарања и е) успјешно доношење одлука које је засновано на процјењивању различитих мишљења. Компетенција која се односи на уважавање различитости претпоставља: а) појединца који је у стању да поштује и цијени вриједности, вјеровања, културу и историју других људи; б) разумијевање и позитиван однос према другим људима које је ослоњено на емпатијско слушање других и њихових вриједности, што доприноси разумијевању других и другачијих и в) уважавање и усклађивање различитости као битног услова за развој сарадничких односа и рада у тиму. Под компетенцијом *смисао за сарадњу и рад у тиму* васпитачи би ваљало бити у стању да: а) користе понашања (подржавање, подстицање, охрабривање, слушање, прихватање, вјеровање, поштовање и преговарање о разликама); б) анализирају спорне проблемске ситуације у чијем ће рјешавању бити фокусирани на проблем и в) да доносе нове идеје и ефикасно раде и доприносе развоју теорије и праксе предшколског васпитања и образовања и сарадње, прије свега партнерства с родитељима дјеце која се налазе у њиховим васпитним групама” (Миленовић и Вантић Тањић, 2013: ...).

Анализе показују да су социјалне компетенције васпитача значајне за његову успешну комуникацију у предшколској установи и у различитим животним и практичним ситуацијама. У условима све сложенијег васпитнообразовног рада васпитача у предшколској установи, успешан у раду може бити васпитач који поседује социјално-комуникацијске компетенције. Васпитач који

поседује ове компетенције оспособљен је и спреман да мења и унапређује сопствено понашање у васпитнообразовном раду у предшколској установи. При таквом односу, васпитач унапређује квалитет интерперсоналних односа унутар предшколске установе и квалитет васпитног деловања у предшколској установи. Доприноси и унапређењу сарадње с родитељима, нарочито партнерству с њима, што представља укупни квалитет целокупног васпитнообразовног рада у предшколској установи.

Компетенције васпитача према препорукама Европског парламента из 2003. године. Полазећи од значаја компетенција просветних радника за васпитнообразовни рад, с једне стране, и различитих приступа класификација компетенцијама, с друге стране, које су проузроковале усложњавање проблема дефинисања и класификација компетенција услед различитих, па и супротстављених схватања, Европски парламент је 2003. године донео оквир компетенција за целоживотно учење и професионално усавршавање, које су истовремено и кључне компетенције просветних радника за обављање васпитачке професије. Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* (2018: 21–22), о овим компетенцијама се расправља и као о развојним образовним компетенцијама које се односе и на децу предшколског узраста. Оваквом схватању образовних компетенција се може критички приступити само на нивоу схватања да деца предшколског узраста током васпитнообразовног рада стичу основу из које се каснијим васпитањем и пре свега учењем, код њих могу распознати знања, способности и ставови на одређеном узрасту (након 12. или 13. године живота), који указују да испуњавају критеријуме за поседовање сваке појединачне компетенције према оквиру компетенција и препорукама Европског парламента из 2003. године. Полазећи од научних сазнања психологије (Рот, 2010; Требјешанин и сар., 2008), не може се ни расправљати, а још мање тврдити да деца предшколског узраста могу да поседује ове компетенције. Прецизније, деца до 13. (код неких евентуално 12.) године живота, немају развијено апстрактно мишљење, које је услов за стицање сложених знања и уверења на основу којих могу формирати сопствене ставове о нечему. Зато се о компетенцијама према оквиру Европског парламента из 2003. године, у међузависности с образовним компетенцијама васпитача и пре свега, деце у предшколској установи, расправља у овом уџбенику

само на нивоу њихове општости у стварању основе за нешто што треба да наступи знатно касније. Када су у питању васпитачи, код сваке компетенције, према оквиру Европског парламента из 2003, поред њене дефиниције представљена су знања која је потребно усвојити, вештине које је потребно стећи и ставови које је потребно имати да би се могло тврдити да васпитач поседује одређену компетенцију. Компетенције су: 1) комуникација на матерњем језику, 2) комуникација на страним језицима, 3) математичка писменост, 4) основне компетенције у науци и технологији, 5) дигитална компетенција, 6) компетенција *учити како се учи*, 7) интерперсоналне и грађанске компетенције, 8) предузетништво и 9) културолошка експресија.

Комуникација на матерњем језику. Комуникација на матерњем језику је способност да се изразе и тумаче мисли, осећања и чињенице, усмено или писмено, у широком спектру социјалног и културолошког контекста на послу, у кући и одмору. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне следећа знања: познавање вокабулара, функционалне граматике, стила и функције језика; свест о постојању различитих облика разговора и знања о различитим стилевима језика и говорном језику; разумевање паралингвистичких карактеристика комуникације; познавање различитих типова књижевног текста; разумевање главних карактеристика писаног језика; и свест о променљивости језика и облика комуникације током времена. Вештине неопходне за поседовање ове компетенције су: способност усмене и писане комуникације; способности читања и разумевања прочитаног; способност писања различитих текстова и њихово разумевање; способност да се тражи, сакупи и процесуира писана информација, податак или концепт да би се они користили у учењу и знање организовало на систематичан начин; способност формулисања аргумента у говору или писању; и вештине неопходне за коришћење помагала да би се произвели, презентовали или разумели комплексни текстови у писаној или усменој форми. На основу стечених знања и усвојених вештина, васпитач за поседовање ове компетенције формира уверења, односно ставове: развој позитивног става према матерњем језику и препознавање истог као потенцијалног извора личног и културног обогаћења; диспозиција да се приђе мишљењима и аргументима других отвореног ума и да се упусти у конструктиван и критички дијалог; сигурност и поузданост при

јавним наступима; жеља да се тежи естетском квалитету у изражавању мимо техничке исправности речи или фраза; развој љубави према матерњем језику и књижевности; и развој позитивног става према мултикултуралној комуникацији.

Комуникација на страним језицима. Комуникација на страним језицима је способност да се разумеју, искажу и протумаче мисли, осећања и чињенице, усмено или писано у одговарајућем спектру социјалног контекста (на послу, у породичној кући, на одмору, током похађања образовних програма и обуци) који се не реализују на матерњем језику. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне знања, односно свест о социјалним конвенцијама и културолошким аспектима и варијабилности језика у различитим географским, социјалним и комуникацијским окружењима. Вештине неопходне за поседовање ове компетенције васпитача су: способност да се слуша и разуме говорна порука у одговарајућем спектру комуникацијских ситуација; способност иницирања, вођења и завршетка разговора; способност да се чита и разуме текст на разне теме и да се пишу различити типови текстова за различите сврхе у одговарајућим ситуацијама; способност употребе помагала за разумевање текста и да би се произвео говорни или писани текст; и способност да се иницира и одржи одговарајући спектар аутономних активности за учење конкретног страног језика. На основу стечених знања и усвојених вештина, васпитач за поседовање ове компетенције формира уверења, односно ставове: осетљивост на културолошке разлике и отпор према стереотипима о значају и потреби познавања страних језика; заинтересованост и радозналост за конкретне стране језике; и опредељеност за мултикултуралну комуникацију.

Математичка писменост. Математичка писменост је способност да се користе основне рачунске операције: сабирање, одузимање, множење, дељење, проценти и односи напамет или писмено, да би се решио низ задатака у свакодневним ситуацијама. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне следећа знања: знање и разумевање бројева и мера и способност да се користе у различитим свакодневним контекстима; знање математичких појмова и концепата, укључујући најважније теореме геометрије и алгебре; и знање и разумевање врста питања на које математика може да понуди одговор. Вештине неопходне за поседовање ове компетенције су:

способност да се примене основни елементи математичке писмености у различитим животним и радним ситуацијама; способност коришћења математичких симбола и формула; способност размишљања на математички начин; способност разумевања представљања математичких објеката, феномена и ситуација на различите начине; диспозиција према критичком мишљењу и способности да се прави разлика међу разним врстама математичких израза; и способност коришћења помоћних средстава у математици. На основу стечених знања и усвојених вештина, васпитач за поседовање ове компетенције формира уверења, односно ставове: спремност да се превазиђе *страх од бројки и формула*; спремност да се користи рачунање да би се решили задаци током свакодневног посла и кућних обавеза; поштовање истинитости као основе математичког размишљања; спремност да се потраже разлози који ће подржати тврдње; спремност да се прихвате или одбаце мишљења других на основу важећих (или неважећих) разлога или доказа.

Компетенција у науци и технологији. Научна компетенција је способност и спремност да се користи корпус знања, да би се објаснио свет природе. Компетенција у технологији се схвата као примена тог знања да би се модификовала природна средина као одговор на људске жеље или потребе. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне следећа знања: знање основних принципа света природе, технологије и технолошких производа и процеса; и знања која се односе на разумевање односа између технологије и осталих научних поља у друштву, култури и друштвеној средини. Вештине неопходне за поседовање ове компетенције су: способност да се користи и манипулише технолошким средствима и машинама као и научним подацима и увидима да би се постигао циљ или донео одговарајући закључак; способност да се препознају основне особине научног истраживања; и способност да се саопште закључци и разлози који су довели до њих. На основу стечених знања и усвојених вештина, васпитач за поседовање ове компетенције формира уверења, односно ставове: радозналост и критичко поштовање науке и технологије, укључујући питања сигурности и етичка начела; позитиван и критички став при коришћењу чињеничних информација и свест о потреби логичког закључивања; и спремност за стицањем знања и интересовање за науку и научну каријеру.

Дигитална компетенција. Компетенција васпитача која се односи на његову дигиталну писменост укључује поуздану и критичку употребу информатичке технологије у послу, одмору и свакодневној комуникацији у различитим животно-практичним ситуацијама. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне следећа знања: разумевање природе, улоге и могућности примене ИКТ; разумевање главних информатичких апликација и софтверских пакета неопходних за оптималну употребу или употребу у свакодневном животу и раду; знања о могућностима које пружа ИКТ и интернет; разумевање потенцијала ИКТ; разумевање поузданости и важности доступних информација; и свест о потреби да се поштују етички принципи у интерактивној употреби ИКТ. Вештине неопходне за поседовање ове компетенције су: потребе ИКТ у свакодневном животу и раду; способност претраге и процесуирања информација преко ИКТ; способности приступа форумима и остали начини коришћења ИКТ и информација са интернета; и способност коришћења ИКТ да би се подржало критичко мишљење, креативност и иновације у различитим животним и радним ситуацијама. На основу стечених знања и усвојених вештина, васпитач за поседовање ове компетенције формира уверења, односно ставове: критички и рефлексивни став у процени доступних информација; позитиван став и осетљивост за сигурну и одговорну употребу интернета, укључујући питања приватности и културолошке разлике; заинтересованост за коришћене ИКТ да би се проширила гледишта кроз учешће у комуникацији у различитим животно-практичним ситуацијама.

Компетенција „учити како се учи“. Обука за учење обухвата диспозицију и способност да се организује и регулише сопствено учење, како индивидуално тако и у групи. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне следећа знања: познавање и разумевање омиљених метода учења, јачина и слабости индивидуалних вештина и квалификација; познавање расположивих могућности образовања и обуке, и познавање метода професионалне обуке за рад у предшколској установи и развој каријере. Вештине неопходне за поседовање ове компетенције су: управљање учењем и каријерама; способност концентрације како на дужи тако и на краћи временски период; способност критичког размишљања о предмету и сврси учења; и способност комуникације као делу процеса учења коришћењем

одговарајућих средстава. На основу стечених знања и усвојених вештина, васпитач за поседовање ове компетенције формира уверења, односно ставове: концепт самосталности који подржава спремност да се промене и даље развију компетенције, као и самомотивацију и поверење у индивидуалне способности да се успе; позитивно поштовање учења као активности која обогаћује живот и иницијативу за учењем; и адаптивност и флексибилност.

Интерперсонална, односно грађанска компетенција. Интерперсонална компетенција покрива форме понашања којима индивидуа треба да овлада да би ефикасно решавала конфликте у интеракцији с другим индивидуама у личном, породичном и јавном контексту. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне следећа знања: разумевање кодова понашања; свест о концептима индивидуе, групе, друштва и културе и њихове историјске еволуције; знање о одржавању здравља, хигијене и исхране; и разумевање интеркултуралних димензија у европским и другим друштвима. Вештине неопходне за поседовање ове компетенције су: способност да се конструктивно комуницира у различитим социјалним ситуацијама; способност да се створи поверење код других особа; способност да се изразе сопствене фрустрације на конструктиван начин; способност да се одржи линија раздвајања професионалне и личне сфере живота, и моћ да се одупре трансферу професионалних конфликта у лични домен; свест и разумевање националног и културолошког идентитета у интеракцији са културолошким идентитетом Европе и света; и преговарачка способност. На основу стечених знања и усвојених вештина, васпитач за поседовање интерперсоналне или грађанске компетенције формира уверења, односно ставове: показивање интересовања и поштовања за друге; спремност да се превазиђу стереотипи; спремност за компромисе; интегритет; и наметљивост.

Предузетништво. Предузетништво има активну и пасивну компоненту, односно тенденцију да се у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи уведе иновација, али и способност да се она подржи иновацијама које су изазване спољашњим факторима. Предузетништво укључује подржавање промена, преузимање одговорности за сопствена дела, постављање циљева и испуњење истих и мотивацију да се успе. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне следећа знања: познавање доступних могућности да би се тако

идентификовале оне које одговарају личним и професионалним активностима. Вештине васпитача неопходне за поседовање ове компетенције су: вештине планирања, организовања, анализирања, комуникације, акције, de-briefing и остале; вештине развоја пројекта и имплементације истог; способност да се ради флексибилно и кооперативно у тиму; могућност идентификовања личних предности и слабости; способност да се активно учествује и позитивно одговори на промене; и способности процене могућих ризика у различитим васпитнообразовним ситуацијама у обављању васпитаче професије. На основу стечених знања и усвојених вештина, васпитач за поседовање ове компетенције формира уверења, односно ставове: диспозиција да се покаже иницијатива; позитиван став према променама и иновацијама; и спремност да се идентификује област у којој се могу показати предузетничке вештине.

Културолошка експресија. У дефинисању ове компетенције полази се од поштовања важности креативног изражавања идеја, искустава и емоција у спектру медија, укључујући музику, изражавање покретима, књижевност и уметност; основно познавање уметничких дела, укључујући народну културу као важно сведочење људске историје. За поседовање ове компетенције васпитач треба да стекне следећа знања: свест о националном и европском културном наслеђу и њиховом месту у свету; свест о европској културолошкој и лингвистичкој различитости; и свест о еволуцији народног укуса и важности естетских фактора у свакодневном животу. Вештине неопходне за поседовање ове компетенције су: капацитет за уметничку само-експресију кроз спектар медија конзистентних с индивидуалним урођеним капацитетима; способност да се цени и ужива у уметничким делима и изводима заснованим на дефиницији културе; способност да се посвети сопственим креативним гледиштима и манифестацијама истих људи у окружењу; и способност да се увиде економске могућности у активностима културе. На основу стечених знања и усвојених вештина, за поседовање ове компетенције васпитач формира уверења, односно ставове: отворен став према различитости културолошке експресије; спремност да се гаји естетски капацитет кроз уметничко самоизражавање и континуирани интерес за културни живот; и изразити осећај сопственог идентитета у комбинацији са другима и другостима, са разликама и различитостима.

Васпитач – рефлексивни практичар

Различита истраживања личности васпитача, његове улоге у предшколској установи, његов лика и дела, иницијалног образовања и професионалног развоја допринела су појави великог броја радова. Одувек се постављао идеални лик васпитача у истраживањима. У прошлости се расправљало о васпитачу за 21. век, о иновативном васпитачу, креативном васпитачу, васпитачу који своје деловање усмерава у правцу детета и његових потреба, интереса и жеља (сада добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи). Добијени резултати су публиковани у уџбеницима, монографијама и као научни радови у научним часописима и зборницима радова, неки чак и с нагласком значајног доприноса у проучавању васпитача (Дмитровић, 2012). Без намере занемаривања резултата ових истраживања, поставља се питање постоји ли васпитач који све то није у садашњости, односно постоји ли васпитач који све то није био до сада. Последњих се година појављује појам *васпитач – рефлексивни практичар*.

Појам *рефлексивност* је вишезначни феномен. Полази се од његове сложености јер се појављује као примеса неког субјекта. У основи појма *рефлексивност* је сазнање какав утицај имају они који преиспитују своју праксу деловања у одређеној сфери друштвене делатности. Полазећи од тога, васпитач је рефлексивни практичар у ситуацијама када преиспитује сопствену праксу или неки облик сопственог деловања у васпитнообразовном раду у предшколској установи, у односу с осталим васпитачима и руководством предшколске установе, у сарадњи с родитељима и у односу с друштвеном средином. Јелена Максимовић распознаје и *васпитача практичара* који сопствену праксу преиспитује спровођењем акционих истраживања (2012). На овај начин се рефлексивност не преиспитује само посматрањем већ и истраживањем, па су резултати таквог истраживања мерила, односно параметри рефлексивности васпитача.

У основи рефлексивности васпитача је замишљени круг у оквиру кога се посматрају четири елемента. Они су: план, акција, посматрање и рефлексивност (Радуловић и Рајовић, 2008; Живковић, 2005). Уочљиво је да преиспитивање сопствене праксе није спонтана активност, већ плански и систематски организована делатност. Иако је преиспитивање рефлексивности праксе

васпитача стална и континуирана самоактивност васпитача, она се систематски планира и о њој води евиденција. На то указује и да је први елемент кружног посматрања рефлексивности васпитачеве праксе управо *план*. План подразумева активност која ће бити предузета и оно што ће се преиспитивати у пракси васпитачевог рада и деловања у предшколској установи.

Други елемент рефлексивног преиспитивања је *акција*. Она подразумева активности које је потребно преиспитивати и начин како то урадити. Преиспитивање рефлексивне праксе васпитача има доста сличности с акционим истраживањима (Максимовић, 2012). Трећи елемент је *посматрање*. Као крајњи резултат појављује се *рефлексција*. Наведене четири фазе преиспитивања се могу поједностављено сврстати у две фазе. Прва је дијагностичка фаза, а друга је терапеутска. Ако би се ове фазе посматрале одвојено или у интеракцији једна са другом, не би се дошло до одговарајућих резултата без сагледавања кружног деловања четири основна елемената рефлексije: план, акција, посматрање и рефлексija, слично као код посматрања искуственог учења према Колбовом моделу (Кулић и Деспотовић, 2010).

Праксом васпитача као рефлексивног практичара, последњих година, доста се бавила Марта Дедај. У својим проучавањима, она истиче бројне карактеристике васпитача који је рефлексивни практичар, посебно указујући на „...континуирано самоанализирање и самопраћење, сагледавање ситуације из различитих углова, отвореност и трагање за елементима добре праксе, размена искуства са колегама и спремност за обогаћивање теорије и праксе” (Дедај, 2019: 90). На темељу приказаних карактеристика се може закључити да се обавеза васпитача као рефлексивног практичара огледа у континуираном сагледавању сопствене праксе у предшколској установи. На тај начин васпитач има јасан преглед сопственог деловања. Остварује и увид у ефикасности васпитнообразовног рада и успеха у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, што се нарочито односи на остваривање циљева и задатака васпитнообразовног рада који су усмерени на исходе који су у функцији добробити детета предшколског узраста, кроз односе и делање у предшколској установи.

Васпитач сопствену праксу преиспитује континуирано. Резултате до којих долази анализира и сагледава из различитих углова. У таквим околностима је присутна васпитачева пуноћа

истраживања сопствене праксе, јер целосно приступа њеном проучавању. На основу анализа, васпитач планира како ће сагледавати сопствену праксу васпитања и учења у будућности. Предузима и мере у циљу унапређења квалитета преиспитивања сопствене праксе.

Рефлексивност васпитача подразумева да он не преиспитује само сопствену праксу, односно васпитнообразовни рад који реализује у предшколској установи. Васпитач који је рефлексивни практичар проучава и различите приступе, педагошке стратегије, системе и иновативне моделе васпитнообразовног рада. Таква проучавања васпитача досежу и до држава у окружењу и држава у европском и светском простору. Да би у томе био успешан, васпитач би требао бити пробитачан, пун елана и жеље да буде успешнији у раду у предшколској установи. У пракси предшколског васпитања и учења, рефлексивни практичари су пре по дужини радног стажа млађи васпитачи, који су управо жељни доказивања и успеха у раду. Старији васпитачи, који су углавном навикнути на један исти систем рада, нису у довољној мери спремни да ишта мењају. Са аспекта кадровске психологије, код ових васпитача је дошло до засићења послом којим се дуготрајно баве, па је и праг њиховог интересовања да нешто мењају разумљив и из овог разлога (Гузина, 1980).

Васпитач рефлексивни практичар је спреман да сопствену праксу, начине на који решава уочене проблеме и доприносе ефикаснијем васпитнообразовном раду у предшколској установи дели с осталим колегама. ИКТ, разне платформе и интегративни дигитални модели омогућавају васпитачима да веома лако и ефикасно успоставе контакт с васпитачима у земљи и иностранству (Milenovic et al., 2020). На исти начин су у могућности и да сагледају праксу предшколског васпитања и учења и у другим установама и првенствено како сопствену праксу преиспитују остали васпитачи (Максимовић и Банђур, 2013). Овакав начин сагледавања пракси, преиспитивања праксе и начина унапређивања квалитета васпитнообразовног рада омогућава васпитачима, који преиспитују сопствену праксу, да се упознају с различитим приступима, различитим системима и различитим моделима васпитнообразовног рада у предшколској установи. По принципу узора, они неке од корисних и добрих пракси примењују у сопственом раду. То се односи и на примену добрих пракси проучавања и сагледавања сопствене праксе.

Разменом резултата преиспитивања сопствене рефлексивне праксе и начина унапређења квалитета васпитнообразовног рада на основу резултата преиспитивања сопствене праксе, васпитачи шире опсег сопственог деловања. Стичу и нова искуства у унапређењу квалитета васпитнообразовног рада и унапређења квалитета и начина преиспитивања сопствене праксе. На тај начин се истовремено методолошки оспособљавају за реализацију истраживања. Долажењу до нових сазнања и новог искуства, доприноси методичкој обучености васпитача као значајном елементу њиховог целокупног професионалног развоја (Миленовић, 2013в; Илић, 2010). Оваква обученост васпитача је вишеструко значајна. Знања до којих су васпитачи дошли на овај начин су темељна и за њих имају вредности и изван васпитнообразовног рада у предшколској установи, служећи им у решавању свакодневних животних проблема, проблема у професионалном усавршавању и научном истраживању и проблема у васпитнообразовном раду у предшколској установи.

На основу приказаних критичких анализа сопствене праксе васпитнообразовног рада у предшколској установи, васпитачи добијају нову улогу као рефлексивни практичари. Они се истовремено појављују и у улози васпитача који је критички рефлексивни практичар. Рефлексивна критика, према Марти Дедај, „...омогућава васпитачима да размишљају о питањима и процесима и да тумаче интерпретације и претпоставке. Приликом критичке рефлексije, васпитачи поред знања и вештина које поседују, узимају у обзир и своја искуства у друштвеном контексту како би даље развијали своју праксу” (2019: 91). Уочљиво је постојање два правца деловања васпитача у сагледавању и преиспитивању праксе васпитнообразовног рада у предшколској установи, а они су: рефлексija и саморефлексija. Између њих постоји повезаност, али и дистанцно одређење. Растојање између наведена два правца представља разумевање, односно сагледавање сопствене праксе васпитача као рефлексивног практичара у предшколској установи.

Поменуте анализе упућују и на неколико нивоа рефлексije. Они су: пре-рефлексija, рефлексija површине, педагошка рефлексija и критичка рефлексija (Дедај, 2019: 91). Пре-рефлексija подразумева спонтану реакцију васпитача на одређене проблеме и васпитнообразовне ситуације у предшколској установи. Наведене реакције нису планиране, често

су резултат несвесног реаговања и не постоји другачији начин како да се настала ситуација превазиђе. Рефлексивна је виши ниво и подразумева свесну делатност, која поред плана сагледавања неког елемента праксе васпитнообразовног рада васпитача, подразумева и стратегије, системе или моделе унапређења праксе васпитања и учења у предшколској установи на основу ове рефлексивне. Педагошка рефлексивна је доношење одговарајућег закључка на основу преиспитивања теорије и праксе васпитнообразовног рада у предшколској установи. На овим основама настају и различите педагошке, дидактичке и методичке теорије. Критичка рефлексивна је највиши ниво сагледавања праксе васпитања и учења у предшколској установи од стране васпитача. На овом нивоу се дају препоруке за унапређење педагошке праксе и дидактичко-методичке праксе васпитнообразовног рада у предшколској установи. Наведене анализе упућују и на закључак да васпитач који је рефлексивни практичар сагледава сопствену праксу континуирано, планирано и мисаоно, при чему стиче и значајно искуство у педагошком раду и истраживању сопствене праксе (Дедај, 2019).

Предшколска установа у којој васпитач ради је место где се најбоље развија његова рефлексивна пракса. Према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* (2018: 11), предшколска установа као простор рефлексивне праксе подразумева: развијање односа међу свим учесницима у реализацији васпитнообразовног рада; развијање рефлексивног приступа пракси кроз стално преиспитивање теоријских и властитих полазишта и сопствене праксе у дијалогу са колегама, породицом и децом; реализација истраживања теорије и праксе васпитнообразовног рада у циљу сагледавања ефеката васпитнообразовног рада и рада васпитача; професионално усавршавање васпитача; и повезивање с осталим васпитачима, предшколским установама и институцијама за истраживање и вредновање предшколског васпитања и учења и рада васпитача.

Методички приступ заједничком деловању у развијању реалног програма

Развијање реалног програма у предшколској установи зависи од појединачног деловања сваког чиниоца предшколског васпитања и учења. Зависи и од деловања свих чинилаца предшколског васпитања и учења у међусобној интеракцији. Један од начина развијања реалног програма прописан је и у новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године. Према овог документу, развијање реалног програма интерактивним деловањем свих чинилаца предшколског васпитања и учења и интегрисаним приступом предшколском васпитању и образовању, представља методички приступ заједничком деловању у развијању реалног програма. Одредбе нових Основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, подразумевају заједничко развијање реалног програма кроз: охрабривање иницијативе деце, консултовање, моделовање, подупирање и проширивање заједничких активности деце и васпитања (2018: 38–41). У свим овим заједничким деловањима, кључну улогу има васпитач, који иницира заједничке активности у развијању реалног програма, све у циљу добробити деце предшколског узраста, кроз њихове односе и делања у предшколској установи.

Охрабривање иницијативе деце предшколског узраста у развијању реалног програма

У охрабривању иницијативе деце предшколског узраста у развијању реалног програма васпитач најпре ствара повољну социоемоционалну климу за рад у предшколској установи и мост поверења између свих чинилаца васпитнообразовног рада у предшколској установи, нарочито између њега и деце предшколског узраста. Васпитач подстиче „...делатне размене међу децом и децом и одраслима...” (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 38). На овај начин васпитач, који се у предшколској установи увек појављује у улози рефлексивног практичара, доприноси стварању различитих васпитнообразовних ситуација, у којима се деци

предшколског узраста пружају различите могућности да предлажу идеје за реализацију различитих активности у предшколској установи. Доприноси се и развоју мишљења деце предшколског узраста (Мићевић Карановић и Кнежевић, 2013), зато што се при оваквим односима у предшколској установи, деца пружају могућности да слободно искажу своја размишљања и идеје. То могу бити идеје деце за иницирање неке повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи, али и идеје и предлози за реализацију неке манифестације, спортског такмичења, промоције и осталих активности у предшколској установи и локалној средини на чијем подручју се налази предшколска установа у коју деца иду.

Васпитач деци предшколског узраста омогућава да у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, могу да врше одабир активности које ће реализовати, односно проблеме и задатке које ће стваралачким и истраживачким радом решавати. Вршећи одабир активности, проблема или задатка деца истовремено развијају и свест о значају успешне реализације активности или решења проблема или задатка. Све то доприноси и да деца развијају одговорност за преузете обавезе у реализацији активности или решавању проблема или задатка. У оваквим ситуацијама деца предшколског узраста истовремено и уче како да направе прави избор. Уче и шта значи прави избор, али и које последице могу наступити у случају да су направила погрешан избор, што им доприноси да убудуће, приликом избора, воде рачуна да не понове претходну грешку.

Хипотетичко деловање деце у предшколској установи, односно развој, васпитање и учење на претпоставкама углавном није примерено њиховом узрасту. Без обзира на то, васпитач приликом реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, у одређеним васпитнообразовним ситуацијама, које се учине смисленим, наводи децу „...да замишљају и маштају, износе претпоставке и изражавају своје идеје, сазнања, осећања и доживљаје на различите начине” (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 39). Овакве ситуације су могуће у свим фазама реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи (шта ће се десити са убрис папиром ако се он накваси и поново осуши? да ли ће и даље

бити исти или ће се променити? ако је песак од кога се прави дворца превише сув и ситан да нема чврстину, да ли ће се чврстина дворца повећати ако накуасимо песак? и слични примери). Мисаоне активности деце предшколског узраста су значајне у свим подручјима развоја деце предшколског узраста, посебно у когнитивном и интелектуалном развоју (Berk, 2015).

У претходним расправама је игра деце предшколског узраста приказана као најприродније средство за њихов развој, васпитање и учење. У игри се деца осећају спокојно и срећно, слободна су у размишљању и разговору с осталом децом и васпитачем. Такве васпитнообразовне ситуације васпитач треба да искористи како би подстакао децу да воде смислене и сврсисходније разговоре, како би се постигла већа васпитнообразовна ефикасност у реализацији активности у предшколској установи. Потребно је и да децу наводи на развијање одговорности. Ако су деца више заинтересована за успех у реализацији активности или решавању проблема и задатака, она ће, поред праћења сопственог рада, пратити и рад остале деце и у случају потребе, истој помагати да у истраживачким и стваралачким активностима заједнички дођу до исхода који ће у потпуности бити у функцији њихове добробити, кроз односе и делања у предшколској установи.

Васпитач који је рефлексивни практичар у предшколској установи ће увек бити заинтересован за оно што деца мисле и што их интересује. Реализујући различите активности и из различитих области у предшколском васпитању и учењу, васпитач је у могућности да слушајући различите идеје и размишљања деце дође до нових сазнања. Таква сазнања ће му у одређеним ситуацијама при интегрисаном предшколском васпитању и учењу помоћи да одабере праву тему повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи, која ће приближно бити интересантна свој деци у групи у предшколској установи. Ово је значајан предуслов успешности у реализацији активности и решавању проблема или задатака у појединим фазама инициране повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи. Оваква сазнања су од посебног значаја васпитачу при реализацији активности у предшколској установи при интегрисаном предшколском васпитању и учењу које по својој структури и сложености, захтева темељнију основу за успешну реализацију.

Охрабривање иницијативе деце предшколског узраста од 3 до 6 година, као и деце у припремној предшколској групи, за васпитача не представља значајнији проблем. Проблем се може појавити у раду васпитача у јасленој групи. У раду с децом у јасленој групи васпитач односе с њима остварује непосредним и блиским контактом и физичким додиром. Охрабривање деце и покретање њихових иницијатива је зато потребно реализовати управо на начине како се с њима остварује блиски контакт. Васпитач то постиже играњем с децом у јасленој групи. Постиге и доношењем нових предмета и играчака, за које се основано може претпоставити да ће код деце изазвати интересовање и да ће их покренути на различите активности. Охрабривање деце и покретање њихове иницијативе, васпитач постиже разним гестовима, мимиком, симболиком и другим начинима невербалног комуницирања (Миленовић и сар., 2014).

Консултовање васпитача и деце предшколског узраста у развијању реалног програма

Васпитач у предшколској установи који следи за рефлексивног практичара се увек о свему на одговарајући начин консултује с децом у предшколској установи. Приликом предузимања ових радњи, васпитач посебно води рачуна о томе да се консултације односе на оно што децу интересује и за шта су и сама заинтересована. Консултације могу да се односе на питања о игри коју би желела да играју; где би требало да се оде на излет; како би желела да се у активности у предшколској установи укључе њихови родитељи; шта им је тешко да ураде; да ли се нечега плаше и због чега; и слично.

Приликом ових консултација, васпитач не би ваљало да то чини на непосредан начин, посебно не с млађом децом. Најбољи ефекти се постижу када васпитач води консултације с децом на посредан начин. То може постићи коришћењем различитих техника. Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, најчешће технике су: фотографија, мапа, тура и уметничке активности (2018: 39–40). Да би се ефекти постигли, неопходно је да васпитач оно о чему се консултује с децом и што им показује с циљем да их наведе на консултативне активности истовремено и сам ради и чини у

предшколској установи. Васпитач је увек узор деци у васпитању и учењу, па ће овакав начин условљавања деце предшколског узраста на разговор и консултације свакако имати ефекте и бити у функцији добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи.

Деца предшколског узраста воле фотографије, да се фотографишу и да сама фотографишу. У условима када деца предшколског узраста имају мобилне телефоне којима се могу фотографисати, она то чине свакодневно. Помоћу фотографије, васпитач се с децом може консултовати на посредан начин. Фотографије, које би деца донела или сама фотографисала одређене просторе у природној и друштвеној околини, предмете, догађаје и особе, могу указати на њихова интересовања и жеље. На основу тога, васпитач лако може доћи до жељене информације, и такво његово деловање представља консултовање с децом предшколског узраста. Зато је деци потребно дозволити да фотографишу појаве, догађаје и лица која су им у предшколској установи драга, јер ће се на тај начин доћи до сазнања шта децу интересује, шта воле и којој су деци и осталим особама или лицима из породичног окружења и окружења у друштвеној заједници или у предшколској установи привржена и због чега.

Ако је васпитачу од значаја да утврди шта деца предшколског узраста воле, шта их интересује и којим се путањама најчешће крећу, он то може учинити коришћењем мапа и макета одређених објеката, установа, ситуација у природној околини и насељу. Васпитач може нацртати основне елементе неке мапе. Мапу потом даје деци предшколског узраста, а она у њу уносе детаље, лица или путању кретања. На основу тога васпитач утврђује шта је то што децу интересује, које су им особе драге и којим се путањама радо крећу, а којима се избегавају кретати и због чега. Идентични резултати постижу се ако васпитач донесе неку макету отвореног простора у природном и друштвеном окружењу, неком објекту, некој установи или насељу.

Тура је средство при чијој реализацији васпитач спроводи консултације са свом децом из групе у предшколској установи. При овим активностима, деца предшколског узраста воде кроз одређени простор, парк, предшколску установу или другу дестинацију, осталу децу предшколског узраста, васпитаче, родитеље и остале одрасле. Кроз реализацију ових активности васпитач долази до различитих информација које се односе на

жеље и интересовања деце. При реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, на наговор васпитача, родитељи сами с децом могу организовати краће или дуже туре у оквиру локалне средине и шире друштвене заједнице. На тај начин би се и реализовале неке од активности у појединим фазама реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Такав пример је приказан у примеру реализације повремене пројектне активности о дивљим животињама у овом уџбенику, када су деца са својим родитељима посетила дестинације на планини Гоч код Краљева (ту су упознала станишта на којима живе поједине дивље животиње) и *зоо-врт* у Јагодини у коме се, углавном, налазе дивље животиње које не живе на подручју локалне средине и шире друштвене средине где деца живе и где се налази њихова предшколска установа.

Моделовање васпитача и деце предшколског узраста у развијању реалног програма

У претходним расправама је више пута указано да се од васпитача захтева понашање у складу с његовим ликом и професијом коју обавља, као и улогом коју има у предшколској установи и друштвеној заједници. Васпитач својим понашањем, вербалном и невербалном комуникацијом (Миленовић и сар., 2014) успоставља односе и повезује у јединствену акциону целину све чиниоце предшколског васпитања и учења. Његова улога је стога доминантна у свим фазама реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи у препаративној, оперативној, верификативној и апликативној фази. У оваквом деловању у предшколској установи, васпитач своје активности усмерава у правцу моделовања одређених облика понашања и деловања у предшколској установи и начина и облика реализације планираних активности у предшколској установи. Васпитач односе успоставља с децом предшколског узраста, њиховим родитељима и осталим одраслима путем различитих модела, али и путем различитих игровних активности, другачијег начина разумевања света, и стваралачким и истраживачким приступом активностима у предшколској установи.

Да би ову улогу остварио, васпитач се заједно с децом игра, учествује у активностима, ствара и проналази. Такав однос васпитача према активностима у предшколској установи децу снажно мотивише. Она у њему гледају пријатеља и друга који им је узор. Спремна су да га послушају и следе активности на које их усмерава. На сличан начин васпитач усмерава децу у правцу иницирања реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Све то је у функцији добробити деце предшколског узраста, кроз њихове односе и делања у предшколској установи.

Подупирање деце предшколског узраста од стране васпитача у развијању реалног програма

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, васпитач деце предшколског узраста прати децу и охрабрује их да се укључе у активности које су сложеније од оних које би она ефикасно могла да реализују. Васпитач подупире активности деце предшколског узраста тако што им: „...пружа помоћ када је потребна; помаже деци да се фокусирају на активности које за њих имају значење и смисао тако што: обраћа пажњу на њихова интересовања; штити их од претеране стимулације; присуствује и учествује на ненаметљив, а поуздан начин; охрабрује активности деце, не директним вођењем или навијањем, већ шаљући поруку да верује у њихове могућности; и даје инструкције и корисна упутства деци при коришћењу апарата, справа, реквизита (вожња трицикла, бицикла, санкање, инструкције за кретање изван вртића, садња биљака, коришћење ИКТ и слично)” (2018: 40).

У оваквим околностима, васпитач се појављује у улози помагача деци када им је помоћ потребна и када примети да им је потребно усмерење на основу закључка до ког је дошао праћењем њихових интереса и жеља. Васпитач је увек присутан у сваком тренутку у предшколској установи и по потреби се појављује у улози саветодавца, помагача и партнера деци у реализацији активности у предшколској установи. У свим ситуацијама, када је год то могуће, васпитач охрабрује децу и то не чини на наметљив начин, већ спонтано и непосредним укључивањем у игровне и остале активности деце у предшколској установи. На тај начин

васпитач деци шаље сигнале и јасну поруку да верује у њих и у њихове успехе. Он деци даје упутства и смернице како да у предшколској установи користе разне апарате и уређаје, да возе бицикле и трицикле, али и да се крећу у различитим просторима и обављају различите активности и то не само у предшколској установи већ и у условима породичног окружења, и у локалној средини и широј друштвеној заједници.

Проширивање активности и учења деце предшколског узраста у развијању реалног програма

Васпитач је у обавези да у развијању реалног програма стално проширује активности и учења деце предшколског узраста. Он то чини на различите начине, у зависности од конкретних васпитнообразовних ситуација на које се наилази у предшколској установи. Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, васпитач проширује активности и учење деце предшколског узраста кроз различите видове комуникације на следеће начине: „...коришћењем различитих симболичких и знаковних начина изражавања као функционалног, интегралног дела живљења у дечјем вртићу; причањем, тумачењем, вербализовањем активности деце; подстицањем говора и говорног стваралаштва деце као и различитих начина писмености у ситуацијама смисленим деци; проблематизовањем конкретне ситуације; сталном упитаношћу и постављањем питања себи и деци; вођењем дијалога с децом о игри и другим активностима у које су деца укључена; и бележењем и прикупљањем дечјих вербалних и невербалних исказа и продуката и разговором са сваким дететом и његовом породицом о том искуству” (2018: 40–41).

Као и у претходним активностима, васпитач децу предшколског узраста наводи на укључивање у различите активности у предшколској установи, посебно у активности које подразумевају учење деце предшколског узраста. То чини на непосредан начин, али и на посредан начин, коришћењем претходно наведених и описаних техника и метода мотивисања за остваривање неких циљева, који су усмерени у правцу њихове добробити, у односима и делању у предшколској установи. Да би ове резултате и постигао, васпитач стално прикупља вербалне и

учене невербалне исказе како би дошао до одређених запажања и закључака. У циљу постизања истих резултата, васпитач разговара с децом предшколског узраста и њиховим родитељима у складу с одређеним ситуацијама у предшколској установи, које се учине погодним за предузимање оваквих акција у прикупљању неопходних података. Прикљупљени подаци служе васпитачу у ефикаснијем планирању и каснијој реализацији активности у предшколској установи.

Активности и учење деце предшколског узраста васпитач проширује и кроз предузимања различитих акција. Оне су: „...учешће у игри и активностима; омогућавање деци да се укључе у друштвена дешавања у вртићу и локалном окружењу; обезбеђивање инспиративне и провокативне средине и материјала и уношење подстицаја за зачудност; укључивање деце у активности које реализују одрасли; укључивањем других одраслих у процес учења; стварањем прилика за заједничко учешће деце различитих узраста; омогућавањем деци да користе дигиталне технологије у праћењу сопственог учења; и израђивањем са децом различитих симболичких материјала” (Основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, 2018: 41).

Полазећи од чињенице да је игра деце њихово најприродније својство за развој, васпитање и учење, васпитач је у обавези да игру деце увек развија и да их подстиче да се играју. На тај начин им доприноси да се укључе у различите активности како у предшколској установи, тако и у породици и у природном и друштвеном окружењу. Да би деца кроз игру проширила своје видике и стекла сложенија знања, неопходно их је укључити у игру заједно с одраслима. Зачудност деце је такође значајна карактеристика за ефикасније учење. Довођење детета у делове објеката у предшколској установи и укључивање у игре које су саме по себи зачудне, доприноси да деца предшколског узраста ефикасније решавају проблеме у оваквим ситуацијама. На тај начин деца постају смелија, спремна за нове изазове и поновно укључивање у све оно што им је непознато и зачудно.

Као и код охрабривања иницијативе деце, и при проширивању могућности за учење деце предшколског узраста значајно је истаћи улогу васпитача у проширивању улоге деце у стицању знања у раду с децом у јасленој групи. У проширивању активности деце у јасленој групи васпитач доста времена проводи

у заједничкој игри с њима. То је од значаја јер су деца јасленог узраста привржена васпитачу и углавном нису у ситуацији да се сама играју, па им је помоћ васпитача потребна и из тог разлога. У раду с децом у јасленим групама васпитач стално обезбеђује нова средства, материјале и нарочито играчке с којима се деца јасленог узраста радо играју и доста времена проводе у предшколској установи. Већ је наглашено да је за разумевање жеља и намера деце која се налазе у јасленим групама често неопходна невербална комуникација, васпитач је у обавези да интересе, жеље и намере деце у јасленим групама у предшколској групи идентификује на овај начин.

Деца у јасленим групама немају у довољној мери осећај придруживања другој деци. Од васпитача се очекује да у оваквим ситуацијама предузима различите активности и да на вербалан или невербалан начин усмерава и приволи децу предшколског узраста да у предшколској установи остварују контакте и односе с осталом децом у јасленој групи. Деца у јасленим групама углавном уче имитацијама. Зато се од васпитача очекује да подстиче овакав начин учења деце у јасленим групама, тако што ће се и он сам бавити имитацијама и на тај начин довести децу до решења проблема и задатака и успешне реализације активности, што би требало да допринесе да деца на овом узрасту уче под оваквим околностима. Да би то постигао, васпитач је у обавези да на овакве начине сарађује с децом у јасленим групама приликом реализације различитих игровних активности деце предшколског узраста усмерених у правцу њиховог васпитања и учења, да то чини у оптималној мери, онолико колико је то могуће на овом узрасту деце предшколског узраста.

Реализација повремене пројектне активности у предшколској установи

Суштина, карактеристике, одлике, фазе и вредновање реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи детаљно су приказане у уџбенику *Елементарна дидактика* (Миленовић, 2021: 117–130). У овом делу уџбеника неће бити понављани наведени наставни садржаји. Укратко ће бити поновљене само неке суштинске карактеристике које су од значаја за разумевање реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Након тога, на примеру реализације једне повремене пројектне активности, биће приказана њена практична реализација у предшколској установи. Повремена пројектна активност реализована је у предшколској установи у креацији и према упутству и препорукама аутора уџбеника. За публикување апликација – цртежа, фигура и фотографија, претходно је прибављена усмена сагласност од водитеља васпитнообразовног рада у дечјем вртићу, Љиљане Живковић, мастер васпитачице из Краљева. Углавном се ради се о садржајима који не могу да наруше приватност и осећања деце предшколског узраста, већ само доприносе њиховој афирмацији и промоцији активности које реализују у предшколској установи.

Повремене пројектне активности и остале активности у предшколској установи се реализују непланирано и на основу конкретне васпитнообразовне ситуације која настаје случајно у предшколској установи и учини се смисленом за тему пројектне активности која се покреће на овај начин. У циљу ефикасније реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, без обзира на спонтаност покретања активности, даљи њен ток који се развија по фазама у краћем или дужем временском трајању је потребно планирати. Планирање и реализација активности се темељи и на иновативним системима васпитања и учења: диференцирани, егземпларни, респонсбилни, хеуристички, инклузивни, интегрисани и остали системи (Миленовић, 2021: 107–116). Реализује се и углавном у три фазе: 1) отварање, 2) развијање и 3) затварање. Планирање се реализује у обрнутом дизајну, тако што се најпре планирају очекивани исходи који наступају одмах или

након извесног временског периода реализације пројектних активности. Потом се предвиђа успешност реализације активности, односно да ли ће се остварити очекивани исходи предвиђени у првом стадијуму планирања. Након тога се саставља микроструктура плана, односно скица реализације повремене пројектне активности, у коју се уносе подаци о обавезама свих учесника у васпитнообразовном раду по свим фазама реализације повремене пројектне активности, које могу бити и више од три основне, и прави списак средстава, материјала и играчака потребних за њену реализацију (Миленовић, 2021: 123– 127)).

Иако се о планирању реализације повремене пројектне активности, према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године, расправља на другачији начин, то не значи да оно не постоји. Планирање постоји, али се у зависности од активности, по фазама реализације повремене пројектне активности, прави након започињања реализације пројектне активности, односно након долажења на идеју за тему повремене пројектне активности чија је реализација започета. Значајан елемент реализације повремене пројектне активности је свакако њено праћење и вредновање. На поставкама праћења и вредновања реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи изнетим у уџбенику *Елементарна дидактика* (Миленовић, 2021: 127–130), након приказа практичне реализације повремене пројектне активности која за тему има *дивље животиње*, приказани су неки иновативни приступи вредновању, односно идентификацији исходишних и процесуалних квалитета учења и учешћа деце предшколског узраста и њихове оригиналности у реализацији повремене пројектне активности у предшколској установи. На овај начин се приказују резултати који се односе на ефекте васпитнообразовног рада, односно на добробит детета предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи. При реализацији конкретне повремене пројектне активности, уочљиво је присуство интегрисаног васпитања и учења деце предшколског узраста које је, уз холистички приступ целосном развоју личности детета предшколског узраста, присутно као претежно доминантни систем развоја, васпитања и учења деце предшколског узраста према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018.

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА: Дечји вртић „Пчелица” у Краљеву

ВАСПИТАЧИЦА: Љиљана Живковић, мастер васпитач

ВРЕМЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ: март, април, мај и јун

ТЕМА ПРОЈЕКТНЕ АКТИВНОСТИ: Дивље животиње

ДОМИНИРАЈУЋИ МОДЕЛ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА:

хеуристички модел васпитнообразовног рада

ОБЛАСТ: Упознавање околине у корелацији са свим осталим областима

АКТИВНОСТИ У ЛОКАЛНОЈ И ШИРОЈ ДРУШТВЕНОЈ ЗАЈЕДНИЦИ:

- заједничка посета с родитељима планини Гоч, која се налази на подручју локалне средине Града Краљева; и
- заједничка посета с родитељима зоо-врту у Јагодини, који се налази на подручју шире друштвене заједнице.

ТЕМАТСКИ КВАЛИТЕТИ ВАСПИТАЊА И УЧЕЊА:

- удруживање;
- поштовање другог и другости и међусобно помагање;
- организација усвајања знања;
- учење о дивљим животињама, њиховом станишту, начину живота и исхрани;
- учење о планинарењу и боравку у природи; и
- развијање пажње, мишљења и способности логичког закључивања.

СТАДИЈУМИ ПЛАНИРАЊА ПРОЈЕКТНЕ АКТИВНОСТИ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ:

Васпитнообразовни рад по овом моделу предвиђа планирање реализације повремене пројектне активности у обрнутом дизајну у четири стадијума. Они су:

1. идентификација очекиваних резултата васпитнообразовног рада;
2. одређивање прихватљивих доказа да су резултати васпитнообразовног рада остварени;
3. планирање искуства васпитања, активног учења и делотворног поучавања; и
4. обезбеђивање материјално-техничке основе васпитнообразовног рада.

Идентификација очекиваних резултата: могућност развијања перцепције о дивљим животињама, живот дивљих

животиња у природи, живот дивљих животиња у шуми, однос детета према њима, користи од њих, начин старања људи о њима.

Одређивање прихватљивих доказа да су резултати васпитнообразовног рада остварени: посматрање дивљих животиња у њиховом амбијенту, познавање начина комуницирања међу дивљим животињама (подражавање), препознавање и именовање дивљих животиња, упознавање с начином живота дивљих животиња, упознавање с исхраном дивљих животиња.

Планирање искуства активног васпитања, учења и делотворног поучавања: разговор васпитачице и деце, учешће у групној игри, давање повратне информације о усвојеном знању.

Обезбеђивање материјално-техничке основе васпитнообразовног рада: лаптоп, ЦД с краткометражним филмовима о дивљим животињама, пројектор, плакати, скривалица, колаж-папир, цртежи животиња, слике дивљих животиња, склапајуће макетне играчке дивљих животиња.

СТРУКТУРА И ТОК ПРОЈЕКТНЕ АКТИВНОСТИ

Структура и ток пројектне активности одвија се у четири фазе и две фазе која ће бити стално отворене.

Прва фаза: Иницирање пројектне активности.
Ова фаза реализује се у току једног радног дана.



Фотографија 1. Девојчица Симона Миловановић

Пројектна активност *Дивље животиње* настала је из претходне пројектне активности *Домаће животиње*. Деца су имала задатак да донесу од куће оно што им се свиђа, а што би могло да се користи у предшколској установи. Девојчица Симона Миловановић донела је скривалицу на којој је писало *Дивље животиње* (Фотографија 1). За откривање идентитета и објављивање фотографије детета сагласност је дала васпитачица Љиљана Живковић. Она, од почетка вођења групе деце, има сагласност родитеља, која је дата у циљу социјалне промоције деце и њиховог рада, али и промоције предшколске установе. Све апликације приказане на плакатима креација су васпитачице Љиљане Живковић, а урађене су на основу доступних података и апликација о дивљим животињама.

Васпитачица показује деци скривалицу и чита им загонетке. Када деца одгонетну загонетку, васпитачица открива скривено поље.

У њој се огледаш – огледало није, из ручице се помера кад се дете умије. (ВОДА)



Плакат 1. *Вода и пресликавање у води*

Васпитачица на зиду лепи први плакат и показује деци слику воде и како се то деца могу огледати у води, односно како се људи, животиње, предмети и природа пресликавају у води.

Остале загонетке решавају деца, откривајући скривена поља и лепећи плакате на зиду након сваке решене загонетке.

- 1) *Поносна на китњаст репу, јако воли јесен, јер тад спрема у свој дом лешник, орах, кестен?* (ВЕВЕРИЦА)



Плакат 2. Веверица

- 2) *Дуге уши, кратак реп, сви ми кажу да сам леп?* (ЗЕЦ)



Плакат 3. Зеџ

- 3) *Хитра и јака, чува је шума свака, негде испод гране, чека је мало лане?* (СРНА)



Плакат 4. Срна

Када деца самостално реше све загонетке, васпитачица их усмерава ка тачном одговору показујући им илустрације решења загонетки. Када реше скривалицу, деца откривајући сва поља

долазе до слике *медведа*. Васпитачица лепи плакат са сликом медведа, након чега следи разговор о медведу.



Плакат 5. Медвед

Васпитачица поставља питање: *Како изгледа медвед?*

Дете одговара: *Медвед је дебео и велика је животиња.*

Васпитачица поставља питање: *Да ли сте некада видели медведа?*

Више деце одговара: *Јесам на слици. Јесам на телевизији. Јесам на филму. Јесам на интернету. Јесам у зоо-врту.*

Васпитачица поставља питање: *Где живи медвед?*

Дете одговара: *Медвед живи у шуми.*

Васпитачица поставља питање: *Чиме се храни медвед?*

Дете одговара: *Медвед једе мед.*

Сваки тачан одговор деце на постављено питање васпитачица похваљује и мотивише на даљи разговор како би деца богатила свој речник и што боље усвојила нова знања о дивљим животињама и стекла васпитне квалитете и вредности.

Након тога, васпитачица и деца заједнички закључују да се све животиње до којих су дошли решавањем загонетки у скривалицама називају *дивљим животињама*.

Васпитачица поставља питање: *Зашто ове животиње називамо дивљим животињама?*

Више деце одговара: *Зато што живе у шуми. Зато што о њима не брину људи. Зато што се саме сналазе за храну.*

Друга фаза: *Самостални истраживачки и проналазачки рад деце предшколског узраста.*

Ова фаза траје месец и 20 дана. У том периоду деца заједничким активностима у групама и самостално – стваралачким, истраживачким и проналазачким радом, уз помоћ своје васпитачице, родитеља и осталих чланова породице, претрагом литературе у библиотекама (сликовница, књига, дечјих часописа) и путем интернета, стичу знања о дивљим животињама, посебно о дивљој животињи коју је њихова група добила да истражује.

Васпитачица дели децу по групама. Формирају се три хетерогене групе. Свака група добија задатак да добро проучи поменућу дивљу животињу и да сва деца нацртају дивљу животињу која је насловљена у задатку њиховој групи и да је саставе од делова макетних играчака. Чланови сваке групе дају име групи према добијеном задатку и именују вођу.

У циљу долажења до решења проблема, деца претражују подручја где живе дивље животиње које описују и њихова станишта на начине који су им доступни у локалној средини и широј друштвеној заједници. С родитељима обилазе станишта дивљих животиња на подручју локалне средине и зоо-врт на подручју шире друштвене заједнице, јер исти не постоји на подручју локалне средине.

Код куће, деца цртају цртеже дивље животиње коју описује њихова група и остале групе и исте састављају од делова макетних играчака.

Групе су:

Прва група: *Лисица*

Друга група: *Јеж*

Трећа група: *Вук*

Трећа фаза: *Самостална презентација рада деце предшколског узраста по групама.*

Ова фаза се реализује у оквиру једног радног дана.

За време док деца презентују радове по групама, пушта се краткометражни неми филм о дивљим животињама које описују. Пушта се и тиха пријатна музика с циљем стварања повољне социоемоционалне климе за рад у предшколској установи. Приликом презентације рада групе, након сваког тачног одговора, сва деца, осим деце из групе која презентује рад, аплаудирају уз повике (*браво, супер, одлично, дивно, похвала* и слично) и поскакивање праћено успутним додиривањем отвореним шакама.

У случају непотпуног одговора, остала деца допуњују одговор све до долажења до потпуног и тачног одговара и тек након тога следе аплаузи и повици *браво, супер, одлично, дивно, похвала* и слично.

Прва група је добила задатак да опише лисицу. Следи разговор. Вођа групе лепи плакат лисице на зиду и поставља питања на која деца из групе наизменично одговарају.



Плакат 6. Лисица

Прво питање: *Шта је приказано на слици?*

Први одговор: *На слици је приказана дивља животиња лисица.*

Друго питање: *Како изгледа лисица?*

Други одговор: *Лисице имају дуго витко тело и типични густе и меке реп.*

Треће питање: *Које је боје лисица на слици?*

Више деце даје одговор: *Лисица на слици је црвене боје. Црвене лисице имају витко и дуго тело. Њихово тело је покривено наранџасто-смеђкастим крзном и густим репом, који је на врху беле боје.*

Четврто питање: *Чиме се храни лисица?*

Више деце даје одговор: *Лисица дневно поједе један килограм хране. Лисичина уобичајена прехрана састоји се од мањих сисаваца, али она често једе готово све, па и отпатке, јер понекад долази у градове или у села због хране. Слично чини и вук, а лисица то углавном чини зими.*

Пето питање: *Зашто је називају лукавом животињом?*

Више деце даје одговор: *Кад лови кунића, лисица има необичан начин лова јер га збуни „скакањем“. Када лови миша, ради такође необичну технику која се назива – мишји скок.*

Шесто питање: *Да ли постоји поларна лисица?*

Више деце даје одговор: *Постоји поларна лисица. Она је слична домаћем псу и мачки по коврцавом репу, већим ушима и крзну које највише личи псећој боји.*

Друга група је добила задатак да опише јежа. Следи разговор. Деца из групе говоре оно што знају о овој животињи. Вођа групе лепи плакат јежа на зиду у поставља питања, а деца из групе наизменично одговарају на постављена питања која се односе на изглед и карактеристике јежа.



Плакат 7. Јеж

Прво питање: *Шта је приказано на слици?*

Први одговор: *На слици је приказан јеж.*

Друго питање: *Како изгледа јеж?*

Сва деца из групе дају одговор: *Заједничка карактеристика свих јежева је да им је тело покривено бодљама, које су заправо длаке које су кроз еволуцију промениле свој облик и функцију. Изнутра су шупље, а јежеви их немају на трбуху, екстремитетима и на лицу. Када су у опасности, јежеви се склупчају, при чему крију те незаштићене делове тела. Сви јежеви имају мало, здепасто тело, дугачку њушку и мале уши. Екстремитети су им кратки. На њима имају по пет прстију. Имају ситне очи и релативно слабо виде, али им је њух веома осетљив, те се на њега највише ослањају у потрази за храном. Сви су углавном ноћне животиње.*

Треће питање: *Где живи јеж?*

Више деце даје одговор: *Јежеви насељавају шуме и поља са жбуњем, степе и пустиње. Све врсте јежева су првенствено становници тла, међутим постоје ретки изузеци који се пењу по дрвећу и жбуњу у потрази за храном. Већина јежева може и да плива.*

Четврто питање: *Чиме се хране јежеви?*

Више деце даје одговор: *Јежеви су сваштоједи. Једу инсекте, гисте, црве и сличне животиње које су нешто храњивије, али једу и биљну храну.*

Трећа група је добила задатак да опише вука. Следи разговор. Деца из групе говоре оно што знају о овој животињи. Вођа групе лепи плакат вука на зиду и поставља питања, а деца из групе наизменично одговарају на постављена питања.



Плакат 8. Вук

Прво питање: *Шта је приказано на слици?*

Први одговор: *На слици је приказан вук.*

Друго питање: *Како изгледа вук?*

Други одговор: *Вук је сличан псу.*

Треће питање: *Где живе вукови?*

Више деце даје одговор: *Већина вукова настањује травната подручја и шуме. Вук је познат као шумска животиња, али то је последица чињенице да га је човек врло давно истиснуо с отворених подручја.*

Четврто питање: *Чиме се хране вукови?*

Сва деца из групе дају одговор: *Основу вучје хране чине велики биљоједи, при томе лови ону врсту која је најчешћа у подручју на којем живи. На северним деловима Европе, на територијама на којима су распрострањени, претежно лове у чопору собове, ирвасе, срне или неку другу дивљач из породице јелена. У њихову ловину на истоку Европе спадају и дивље свиње. Редовно лове и мале глодаре, као што су зечеви, кунићи, кртице, пацови и мишеви. У случају несташнице дивљачи, вукови ће јести и стрвину и отпатке, као и лубенице, краставце и диње.*

Пето питање: *Како се споразумевају вукови?*

Више деце из групе даје одговор: *Вукови се споразумевају говором тела, мирисом и понекад звуковима, а најчешће за споразумевање користе реп и уши. Кад вук жели показати своју*

надмоћ, укочиће себе и реп. Уши ће му бити усправне и усмерене према напред, крзно ће се мало накосрешити, а реп подићи.

Шесто питање: *Која је најпознатија бајка у којој се појављује вук?*

Шести одговор: *То је бајка „Црвенкапа“.*

Четврта фаза: *наставак континуираног рада деце (траје до завршетка радне године).*

У овој фази васпитачица и деца изводе општи закључак да су у току досадашње реализације ове пројектне активности научили много тога о дивљим животињама, тј. о неким њиховим врстама. Остаје задатак да деца самостално (уз усмеравање васпитачице и уз помоћ родитеља и осталих чланова породице) науче и о осталим дивљим животињама на различите начине: посетом зоолошком врту, гледањем емисија за децу о животињама, коришћем сликовница, интернета и на остале начине, и о томе периодично извештавају у предшколској установи.

Четврта фаза има два дела. Подразумева активности које се односе на прикупљање информација о дивљим животињама о којима деца нису претходно учила у предшколској установи, током посете зоо-врту и презентације рада група. Постигнута је сагласност у предшколској установи да групе деце саме закажу састанак с родитељима и васпитачицом у предшколској установи и договоре се о даљим активностима које је потребно реализовати у оквиру започете пројектне активности.

Прва етапа првог дела ове активности је посета зоо-врту. С обзиром на то да у Краљеву не постоји зоо-врт, договорено је да родитељи деце организују једнодневну посету најближем зоо-врту у Јагодини. Договорено је и да деца претрагом интернет страница уз помоћ својих родитеља, што више сазнају о дивљим животињама које нису биле предмет пројектних активности у предшколској установи.

Друга етапа првог дела ових активности је извештавање деце о резултатима рада. На повременим активностима у предшколској установи групе деце извештавају о резултатима до којих су дошла у заједничким активностима са својим родитељима у широј друштвеној заједници, на исти начин на који су радила у групама *Лисица*, *Јеж* и *Вук*.

Група *Лисица* је сада променила назив у групу *Тигар*. Вођа групе на зиду лепи плакат тигра. Деца из групе извештавају о

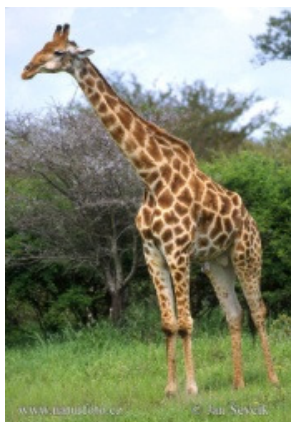
раду групе. Након сваког тачног одговора, сва деца, осим деце из групе која презентује своје активности, аплаудирају уз повике (*браво, супер, похвала, одлично*) и истовремено поскакују (додиривањем отвореним шакама), изражавајући на тај начин своје одушевљење у радној соби.



Плакат 9. Тигар

Тигар припада породици великих мачака из рода пантера. Дивља животиња тигар је највећа дивља мачка на свету. Најпознатији тигар на свету је бенгалски тигар. Он живи у Азији. Тигар не живи у Републици Србији. Он је опасна дивља животиња и у зоо-вртovima јој се не треба превише приближавати.

Група *Јеж* је сада променила назив у групу *Жирафа*. Вођа групе на зиду лепи плакат жирафе. Деца из групе извештавају о раду групе. Након сваког тачног одговора, сва деца, осим деце из групе која презентује своје активности, аплаудирају уз повике (*браво, супер, похвала, одлично*) и истовремено поскакују (додиривањем отвореним шакама), изражавајући на тај начин своје одушевљење у радној соби.



Плакат 10. Жирафа

Жирафа је из рода јелена, антилопа и говеда. Ова дивља животиња је највиша животиња на свету. Жирафа живи у Африци. У Републици Србији не живе жирафе.

Група Вук је сада променила назив у групу Зебра. Вођа групе на зиду лепи плакат зебре. Деца из групе извештавају о раду групе. Након сваког тачног одговора, сва деца, осим деце групе која презентује своје активности, аплаудирају уз повике (*браво, супер, похвала, одлично*) и истовремено поскакују (додиривањем отвореним шакама), изражавајући на тај начин своје одушевљење у радној соби.



Плакат 11. Зебра

Зебра припада роду коња. Има пругасте линије по телу. Оне су црне и беле боје, налик на пешачки прелаз, који се зато и назива зебром. Зебра живи у Африци. У Републици Србији не живе зебре.

Други део четврте фазе ових активности односио се на посету планини Гоч на којој живе неке дивље животиње.

Први етапа овог дела четврте фазе у реализацији подразумева прикупљање информација о дивљим животињама које живе на планини Гоч на следеће начине: претрагом интернет страница, заказивање састанка групе деце с васпитачицом и родитељима и организацијом једнодневнoг излета на планину Гоч.

Други етапа другог дела четврте фазе је извештавање деце о резултатима рада. На повременим активностима у предшколској установи сва деца извештавају о резултатима до којих су дошла у заједничким активностима са својим родитељима на подручју планине Гоч, која припада њиховој локалној средини.

Васпитачица на зиду лепи плакат на коме се налази фотографија планине Гоч. Води се разговор и након сваког тачног одговора деца аплаудирају уз повике (*браво, супер, похвала, одлично*) и истовремено поскакују (додиривањем отвореним шакама), изражавајући на тај начин своје одушевљење у радној соби у предшколској установи.



Плакат 12. Планина Гоч – станиште животиња

Планина Гоч налази се на подручју Града Краљева. Станиште је многих дивљих животиња. На планини Гоч живе следеће дивље животиње: птице, гмизавци, пужеви, вукови, дивље свиње, лисице, зечеви, јежеви, јазавци и остале дивље животиње.

Пета фаза: Завршне активности и вредновање.

Реализација ове фазе траје једну радну недељу. У овире те радне недеље се реализује вредновање у предшколској установи на основу праћења од стране васпитачице и деце и реализују активности деце у породици и локалној средини. У овој фази деца цртају дивље животиње о којима су учила и исте састављају од делова макета дивљих животиња. Васпитачица заједно с децом излаже њихове радове, упоредо обнављајући шта је све учено у току ове пројектне активности, посебно о дивљим животињама. Подаци и информације се у овој фази поново излажу, објашњавају и интерпретирају ради бољег разумевања.

Након тога се организује изложба дечјих цртежа, фигура и фотографија снимљених током реализације активности у предшколској установи, посете зоо-врту у Јагодини и планини Гоч. Изложбу посећују запослени и деца у предшколској установи, родитељи деце и остали чланови њихових породица. У циљу социјалне промоције активности деце, изложбу посећују и представници локалне средине и по могућности, и шире друштвене заједнице. Посећују је и учитељи, наставници и ученици основне школе и сви заинтересовани грађани. Пожељно је и да изложбу пропрате и медији који би о томе извештавали у локалној штампи и на локалној телевизији. На овај начин би се остварила социјална промоција активности деце у реализацији ове повремене пројектне активности. Деца би са задовољством читала у штампи и гледала на локалној телевизији о резултатима које су остварила у њеној реализацији. Социјална промоција би

допринела већој мотивацији деце у учешћу у реализацији наредних пројектних активности. Цртеже *Лисица*, *Јеж* и *Вук* нацртала је и обојила девојчица Симона Миловановић. Сагласност за објављивање цртежа девојчице Симоне Миловановић, фигура које су саставила остала деца и фотографија деце при посетама зоо-врту у Јагодини и планини Гоч дала је васпитачица Љиљана Живковић, која у циљу социјалне промоције и промоције рада деце и делатности предшколске установе, од почетка вођења групе деце има за то претходно прибављену сагласност родитеља.

Изложба дечјих цртежа дивљих животиња (примери):



Дечји цртеж 1. *Лисица*



Дечји цртеж 2. *Јеж*



Дечји цртеж 3. *Вук*

Изложба фигура дивљих животиња (примери):



Фигура 1. Лисица



Фигура 2. Јеж



Фигура 3. Вук

Изложба фотографија (активности у предшколској установи):



Фотографија 2. Активности у предшколској установи



Фотографија 3. Активности у предшколској установи



Фотографија 4. Активности у предшколској установи



Фотографија 5. Активности у предшколској установи



Фотографија 6. Активности у предшколској установи



Фотографија 7. Активности у предшколској установи

Изложба фотографија (зоо-врт у Јагодини):



Фотографија 8. Зоолошки врт у Јагодини



Фотографија 9. Мајмун „Шимпанза“



Фотографија 10. Зебра



Фотографија 11. Жирафа



Фотографија 12. Жирафа



Фотографија 13. Жирафа

Изложба фотографија (Планина Гоч– станиште животиња):



Фотографија 14. Планина Гоч – станиште животиња



Фотографија 15. Планина Гоч – станиште животиња



Фотографија 16. Планина Гоч – станиште животиња



Фотографија 17. Планина Гоч – станиште животиња



Фотографија 18. Планина Гоч – станиште животиња



Фотографија 19. Планина Гоч – станиште животиња

У петој фази спроводи се вредновање пројектне активности, на основу праћења и прикупљања података у свим фазама У поступку вредновања, утврђују се исходишни и процесуални квалитети васпитнообразовног рада, рада васпитачице, учења и учешћа деце у реализованим активностима, али и њихове добробити, кроз односе и делања у предшколској установи.

Процесуални квалитети рада и учења деце у реализацији ове пројектне активности (фокус на резултату), васпитачица је утврдила на основу боја којима су обојени смајлићи на листићу.



Листић 1. Смајлић

Деца су смајлића на листићу обојила следећим бојама: 1) црвена = 9; 2) жута = 3; 3) зелена = 1; 4) плава = 1; и 5) сива = 1.

На основу ових резултата, може се закључити да је четрнаесторо деце (која су смајлић обојила црвеном, жутом, зеленом, плавом или сивом бојом) било различито надахнуто у раду. Различно је било и њихово задовољство резултатима у реализацији пројектне активности. Деветоро деце која су смајлић на листићу обојила црвеном бојом било је изузетно надахнуто у раду и презадовољно резултатима у реализацији пројектне активности. Двоје деце која су смајлић на листићу обојила жутом бојом била су надахнута у раду и задовољна учешћем у реализацији пројектне активности. Дете које је смајлић на листићу обојило зеленом бојом, углавном је било надахнуто у раду и задовољно резултатима у реализацији пројектне активности. Дете које је смајлић на листићу обојило плавом бојом било је делимично надахнуто у раду и делимично задовољно резултатима у реализацији пројектне активности. Дете које је смајлић на листићу обојило сивом бојом није у довољној мери било надахнуто у раду и задовољно резултатима у реализацији пројектне активности.

Према овим резултатима, васпитачица је у обавези да у наредном периоду више делује на двоје деце која су смајлић на листићу обојила зеленом и плавом бојом да буду активнија у раду, како би се њихово расположење и задовољство додатно поправили и ишли у правцу „жуте и црвене боје”. С дететом које је смајлић на листићу обојило сивом бојом васпитачица обазриво поступа и обавља разговор с његовим родитељима. Васпитачица, по потреби, захтева помоћ руководства и стручних сарадника у предшколској установи ради решавања насталог проблема и да би се према овом детету на одговарајући начин васпитно деловало како би се његово расположење поправило и оно у будућности било надахнутије у раду и задовољније оствареним резултатима.

Процесуални квалитети рада, васпитања, учења и учешћа деце идентификовани су и на основу самосталних процена деце о вредности рада у реализацији пројектне активности. На посебном листићу деца су свој рад, учење и учешће у реализацији пројектне активности вредновала оценама од 1 до 5. Прегледом свих оцена, васпитачица је утврдила да је просечна вредност 4,14. На основу тога, васпитачица је закључила да су деца углавном објективно вредновала свој рад, учење и учешће у реализацији пројектне активности. Такође, она сматра да су деца могла да буду објективнија и да је средња вредност ако се вреднује објективно, нижа. С овом констатацијом васпитачице сложила су се и деца.

Исходишни квалитети рада, васпитања, учења и учешћа деце у реализацији пројектне активности идентификују се и на дескриптивној скали процене коју је конструисала васпитачица. Она се састоји од три ајтема с тростепеном скалом интензитета слагања: 1) тачно, 2) нисам сигуран/а и 3) нетачно.

Скалер 1. *Дескриптивна скала процене (самоевалуација)*

Ред. бр.	Ајтеми
1.	Радећи у групи био/ла сам сигуран/а да ћу успети. а) тачно б) нисам сигуран/а в) нетачно
2.	Радећи у групи научио/ла сам много о дивљим животињама. а) тачно б) нисам сигуран/а в) нетачно
3.	Важно ми је шта остала деца мисле о томе како сам се ангажовао/ла у реализацији активности. а) тачно б) нисам сигуран/а в) нетачно

На основу ајтема у овом скалеру се може видети да се исходи, односно фокус на производу (детету), не односе само на активност детета у групи (видљиво у првом ајтему) и на стицање васпитних квалитета и вредности, знања, вештина, способности и искуства (видљиво у првом и другом ајтему) већ и на стицање осталих васпитних квалитета и вредности који нису првенствено повезани с темом пројектне активности која се реализује (видљиво у трећем ајтему).

Вредновањем се утврђује и оригиналност рада деце у реализацији ове пројектне активности. *Оригиналност* се утврђује на основу одговора деце на питања које им васпитачица поставља приликом задавања задатака за самостални рад код куће и с родитељима и одраслима и осталим члановима породице у породичном окружењу.

Пример питања: *Да ли сматраш да ти садржаји које смо учили могу користити у свакодневном животу?*

На ово питање деца траже одговоре у самосталним проналазачким активностима које реализују у породичном окружењу и у локалној средини у којој живе.

Прегледом радова деце, васпитачица утврђује: 1) број деце која учене садржаје о дивљим животињама сматрају корисним, 2) број деце која не сматрају да су садржаји о дивљим животињама превише корисни и 3) образложења за оба одговора деце.

Оригиналност деце је значајна карактеристика њиховог рада у предшколској установи и целовитог развоја њихове личности, посебно развоја њихове индивидуалне самосталности, креативности и иновативности.

Полазећи од крајњег циља реализације пројектне активности, према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018. године све активности су усмерене у правцу добробити деце кроз односе и делања у предшколској установи, васпитачица се, на основу реализоване активности, уверила да је углавном подједнако утврђено да је за сву децу у групи и након реализоване повремене пројектне активности о дивљим животињама остварена добробит, кроз односе и делања у предшколској установи.

Добробит детета предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи, процењена је од стране васпитачице на основу праћења и вредновања њихове целокупне самосталне стваралачке и активности у групама у предшколској

установи, у свим фазама реализације ове пројектне активности о дивљим животињама. Оне су следеће:

- учествујући у реализацији ове пројектне активности деца су се *осећала добро* (исказала су своја осећања; били су уважени њихови интереси и жеље; слободно су се изражавала; остварила су контакте с децом и одраслима у локалној и широј друштвеној заједници; и сва деца су била подржана од стране остале деце, васпитачице и одраслих);
- деца су *била* укључена у све активности и била су активни учесници у њима (била су укључена у групу деце која су њихови вршњаци; подједнако су била укључена у све активности које су се реализовале у њиховој групи; била су увек саслушана а њихови предлози су уважавани; у овој пројектној активности деца су учествовала у групи деце која су им била позната, а током реализације пројектне активности су ступала у контакт с осталом децом која су им до тада били позната, али и с децом која им до тада нису била позната, као и с родитељима деце из групе који су им били познати и родитељима деце и одраслима у локалној средини и широј друштвеној заједници који им нису били познати; била је прихваћена свака посебност и јединственост сваког детета, при чему су усаглашаване посебности и јединствености сваког детета с циљевима пројектне активности која је реализована; сва деца су била физички активна; другарство деце је било на завидном нивоу; и сва деца су склопила нова пријатељства с осталом децом и одраслима);
- свој деци је било омогућено да су *могла* (упознала су свет око себе, проширила су своја искуства и своја знања о дивљим животињама; у току пројектне активности су активно учествовала у раду и размењивала своја сазнања, интересовања и машту; самостално или уз помоћ остале деце, васпитачице, родитеља и осталих одраслих су истраживала и долазила до нових сазнања, изражавала су се на различите начине речима и симболима у реализацији ове пројектне активности; слободно су могла да испоље своја интересовања и да самостално или с осталом децом предузму или покрену реализацију неке активности; била им је пружена могућност да спознају своје снаге и могућности; била им је пружена могућност да уче на

различите начине; учествујући у реализацији ове пројектне активности деца су могла да помажу осталој деци и сама себи; и кроз промоције њихове активности у предшколској установи и медијима, могла су да виде резултате и доприносе свога рада, што је за њих снажно средство мотивације за укључивање у реализацији других повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи); и

- учествујући у реализацији ове повремене пројектне активности, сва деца су умела (да праве добар избор и преузимају одговорност за оно што су радила и учила о дивљим животињама; у току реализације повремене пројектне активности деца су наилазила на различите задатке, обавезе, али и активности које су биле различите тежине и које су захтевале различите напоре, па су деца умела до контролишу своје емоције и уважавају емоције остале деце; деца су умела да буду алтруистична и да се међусобно помажу, па зато није био редак случај да су често умела да запоставе своје активности како би помогла осталој деци; није изостала ни емпатија деце; током реализације пројектне активности сва деца су умела да остваре успешну комуникацију, комуникацију са својом васпитачицом, комуникацију с родитељима и осталим одраслим на подручју локалне средине и шире друштвене заједнице; умела су да прихвате друге, другачије и другост и да стварају нова пријатељства, другарство и блискост с осталом децом и одраслима; деца су при овој пројектној активности умела да покажу осталој, деци, родитељима и грађанима из друштвене заједнице колико је важно знати о дивљим животињама и очувати њих и њихова станишта; сва деца су при реализацији пројектне активности умела да уче и научила су нове начине како да уче; и деца су умела да прихвате промене и буду флексибилна у раду и делању у реализацији ове пројектне активности).

Сви показатељи који се односе на добробит деце предшколског узраста, кроз њихове односе и делања у предшколској установи су одлични и служиће васпитачици и деци као смернице у реализацији неких других повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи.

Summary

Methodological problems of *Educational Methodology* and terminological distinctions

Starting from the definition of the *Educational Methodology*, the generality of study, the fact that it is based on the theory of education and is an integrative part of pedagogy, the issues of preschool education and learning thus become the subject of general theory of education and general educational methodology. Numerous problems are encountered in the search for the position of educational methodology. This refers to the fact that one enters the field of study of other pedagogical disciplines. That is why it is pointed out that the educational methodology issues that arise from its character are related to the methodological problems that relate to the generality of educational methodology. Therefore, *Educational methodology* in preschool education is based on the study of *Didactics* as a scientific discipline of pedagogy.

More recent approaches to preschool education according to the new Fundamentals of Preschool Education *Years of Ascent* from 2018, imply different approaches to education. Starting from the fact that there is no special definition of educational methodology that refers to preschool education and learning, it mainly relies on the study of *Preschool didactics* and *Elementary didactics*, although they are not constituted as special scientific disciplines of pedagogy and didactics. The key problem is the fact that, on the one hand, it is important for preschool teachers to know the basic elements of didactics, and on the other hand, the education of preschool children is not possible and not conceivable without education and learning, which Didactics does. In order to better understand educational methodology in preschool education and learning, this textbook defines and conceptually delineates key terms that define educational methodology. Starting from that, the concepts: *methodology*, *educational activity* and *educational methodology* are conceptually defined and mutually differentiated. Within the concept of educational activity, some of the synonyms of educational activity are defined: *upbringing*, *educational efforts* and *learning and education*.

Play as the most natural form of preschool children's learning

Play is the most natural form of behaviour and expression of preschool children. Children are happiest when they play. They work best, are educated and learn best by playing and through play. Therefore, children should not be deprived of play, but children's play should rather be understood as an important factor of their development, education and learning, so it is constantly necessary to encourage and develop it. Children's play is the subject of study in many sciences and their disciplines. This part of the textbook will not repeat learning topics about children's play that have already been taught in other subjects, primarily within general pedagogy and preschool pedagogy; the textbook will describe the characteristics of children's play and its use in occasional project activities and other preschool activities, according to the new Fundamentals of Preschool Education *Years of Ascent* from 2018.

Through play, the child *justifies his actions in the relationship with other children*. Through play, *the child discovers and learns*. Children *create by playing*. Depending on the age of the children and the type and character of the game used in preschools, children *connect people, concepts, objects, phenomena and events* through play. In addition to connecting, *the child learns through play*. Play is still a fantastic way to learn about colours, about math, how to help parents, how to do something based on *do-it-yourself* system, etc. This understanding of the game is also noticeable in the new Fundamentals of Preschool Education Program *Years of Ascent* from 2018. Play as a form of behaviour of preschool children is combined with other elements of educational activity in preschools related to physical exercise and sports games, speech development, learning about the environment, learning basic concepts in mathematics, learning about the environment in which one lives and where the preschool institution is located, the development of musical and artistic skills of preschool children. The textbook discusses the most common advantages and possible disadvantages of video games. Based on that, it was suggested that video games be used in preschool education, but that it is necessary to monitor the time and manner of their use.

Pedagogical climate, stimulating environment and positive communication for the development, education and learning of preschool children

Favourable pedagogical climate and stimulating environment as factors of a successful preschool education, are the preconditions for all children in the preschool to feel free, calm and satisfied in the preschool. It also implies the creation of a bridge of trust between all participants in the educational process in preschools and between individual participants in the education process. In conducting educational activities, the preschool teacher develops children's activities that are usually initiated by children. Depending on the specific educational activity, the preschool teacher *promotes positive interactions* in the preschool. He or she contributes to the *development of group identity* within the peer community of preschool children. In order to realize all these elements of teachers' support to children in order to create a favourable pedagogical climate and a stimulating environment for educational activities, a *dialogue between teachers and children and among children themselves* is necessary.

Before walking and speaking, the child comes into contact with the community around him, which positively affects child's development, education and learning. For this reason, preschool children will feel more comfortable and ready to be more involved in activities in the preschool, if their parents are involved in the implementation of planned activities. In that way, the *family becomes an important factor in creating a favourable pedagogical climate and a stimulating environment for educational activities* in the preschool. Creating a favourable social and emotional climate and stimulating environment for the education and learning of children, the teacher becomes *connected with the local community and broader society*. Children, their parents and teachers are at the same time members of the local community and broader society, and they themselves participate in many activities of the community. In this way, the community directly or indirectly, through the family, has an impact on the educational activities in preschools.

Preschool institution in the context of the real curriculum

According to the guidelines of the new Fundamentals of Preschool Education Program *Years of Ascent* from 2018, the preschool institution consists of a certain (organizational) culture and structure of the institution, the immediate community and all participants in the program. In the sense of the real curriculum, culture implies everything that determines the forms of behaviour in a preschool. Another element of the preschool institution in the real program is the organizational structure. Organizational structure means space, structure of employees and structure of children. The structure of children includes the way of organizing groups of children, i.e., determining the number of children and the way of structuring groups of children, as well as the ratio of the number of children to the number of adults in preschool.

According to the new Fundamentals of the Preschool Education Program *Years of Ascent* from 2018, the space contributes to *cooperation and interdependence of preschool children*. Space, time and learning materials should be set aside for effective play, mutual cooperation and joint sharing among preschool children. The preschool should *respect children's commitment*. That is why children need to be *creative and to solve problems or assignments in preschool through creative and inventive work*. An important characteristic of the close environment in the context of a preschool institution in a real curriculum is *diversity*. The environment should affect both *affiliation and personalization*.

The teacher is also important for the development of the real curriculum. The role of the teacher is realized through four aspects: 1) direct work with children; 2) program development; 3) professional development; and 4) professional public action. In order for a teacher, in addition to professionalism, to be a great man, i.e., a person who is idealized and whom people admire, it is necessary that in addition to the acquired knowledge, skills, abilities and experience to perform the educational profession, he uses a little magic in preschool education and daily activities in the local community and society in which he lives.

Real life and practical situations in the natural and social environment as a starting point in program development

In the development of a realistic curriculum, the natural and social environment contributes: resources and spaces in the community are used for organizing various preschool activities; children and teachers participate in various events in the local community; events are organized in which members of the local community are involved; local economic and business organizations participate in financing certain activities and actions, obtaining and procuring consumables; information about the preschool and its program is available in the local community; liaises with other educational programs and organizations related to children's education and family work, including parent organizations; enables families to connect with other services and programs in the local community that the family needs; cooperates with the school through mutual visits, organizing joint activities and actions and exchanging information: in cooperation with the school and other institutions in the community, timely informs and prepares parents and children for the transition from preschool to school; together with the school organizes various programs, activities and actions that connect practitioners, children and parents from preschool and school; organizes mutual professional visits and exchange of information on program activities, ensuring continuity in education by aligning the physical environment, communication style and pedagogical approach; and exchanges information in providing information on various support programs for children and parents who need additional educational support and other forms of support.

Life-practical situations of children are: : routines, rituals and authentic situations in the preschool institution and outside of it. *Routines* are daily activities of children in preschool. They refer to their daily routine including activities, education and learning. *Rituals of children in the preschool institution* imply their established behaviours in different situations in the preschool institution. *Authentic situations in the preschool institution and outside the preschool institution* arise from events in the children's family, preschool institution and in the community, which are reflected in the realization of activities in the preschool institution. In such real life-practical situations, children: *build relationships* by participating in decision-making in preschool, *learn and practice, and develop symbolic expression*.

The role of media and modern ICT in preschool education and learning

Within the system of pedagogical sciences, media pedagogy has an important place. It was created as a result of the development of the science of education and as a reaction to the sudden innovative developments in pedagogy, primarily in educational technology. Media pedagogy deals with innovative media in order to develop appropriate skills in an individual and to prevent manipulation. It is noticeable that the media have a significant role in education. It is only necessary that the media and ICT in preschools be aligned with pedagogical requirements related to the well-being of preschool children through their relationships and actions in the preschool. Media and ICT provide an opportunity for preschool children to use them in occasional project activities and other activities in the preschool. When using it, it is necessary to take into account the manner of using the media and ICT, in order to prevent them from having a manipulative role in preschool education.

ICT is a range of interconnected technologies consisting of hardware, software, networks and media for the collection, storage, processing, sharing and presenting information in the form of voice, text, image or numerical. It is noticeable that the term ICT is broader and more detailed than the term IT (information technology), which mainly implies the means and methods used to manage, store, process, share and present data and information. From the definition of ICT, it can be seen that they include other media, i.e., that ICT is a common name for all media that are used in all social and life activities, as well as in education and learning in preschool and school. Media and ICT remove all social barriers related to the availability of information and contribute to the creation of opportunities for geographical decentralization. By using the media and ICT, education is realized in the preschool institution, which means that the media and ICT contribute to achieving learning goals and objectives aimed at the well-being of preschool children through relationships and sharing in the preschool institution.

Levels of cooperation between preschool teachers and parents for the purposes of child development

There are two basic levels of cooperation between teachers and parents of preschool children. The functional level of cooperation between teachers and parents implies the most common forms of traditional cooperation between teachers and parents, which still represents the dominant form of cooperation. It is mainly based on mutual exchange of information between teachers and parents. There is a difference in this cooperation in terms of frequency (daily, weekly, monthly, as needed or rarely). There is also diversity in the forms of cooperation. All of them can be divided into two groups: individual forms of cooperation and collective forms of cooperation.

The partnership between teachers and parents implies their cooperation within the concept of connection between the preschool institution and the community. It also implies cooperation within the concept of connection between the preschool institution and the family. The preschool institution is connected to the community by using community resources in organizing activities in the preschool institution. Various celebrations, events, manifestations are organized in the local community, in which preschool children also participate. Activities in the preschool institution are realized outside the preschool institution and in the local, economic and service institutions and institutions of education, culture and sports in the community.

The partnership between preschool teachers and parents is realized within the concept of partnership between the preschool institution and the family. The family is a fundamental social community in which children are most directly connected to their parents and other members; their earliest learning and education takes place within the family, so it can be said that the family is the basis on which the later education and learning of the child is built; family is the community that is most thoroughly involved in the child's development, education and learning, from a very early age; all parents certainly wish their children well, only some of them need more or less support, especially pedagogical skills; preschool can complete children's family experiences of growing up and learning if it develops partnerships with the family, or through partnerships between teachers and children's parents.

Preschool teacher in a preschool institution in developing a real curriculum

Teachers in preschools generally do not differ in anything, except for the behaviour they show in preschool education, i.e., their teaching style. There are different teaching styles preschool teachers can use. They can primarily be divided into two groups: *authoritarian and democratic*. In addition to these two teaching styles, the *authoritative style* is also mentioned. Both of these teaching styles are between two extremes and have their advantages and disadvantages. A third style called the compliant, liberal or more precisely, *Laissez-faire teaching style* is also mentioned. Inclusion in preschool education, constant changes and especially organizing preschool education based on the new Fundamentals of Preschool Education Program *Years of Ascent* from 2018, require preschool teachers to adapt their teaching style to specific educational situations and needs of children, which usually implies the well-being of preschool children through building relationships and organizing activities in the preschool. That is why the *adaptive teaching style* is mentioned, as an innovative category of behaviour of preschool teachers.

The skills that teachers need to work in preschool age are defined on the basis of valid domestic and international documents. These competencies were mainly outlined in the pedagogical literature within the categories of general, special and individual competencies of other teachers, as pedagogical, psychological, didactic and methodological competencies. At the beginning of the 21st century, social and communication competencies have become important for preschool teachers. In 2003, the European Parliament adopted a framework of competencies required for teachers to perform educational work. These competencies are at the same time key competencies for lifelong learning and professional development. According to the new Fundamentals of the Preschool Education Program *Years of Ascent*, these competencies are also discussed as educational competencies that also apply to preschool children. They are: 1) communication in the mother tongue, 2) communication in foreign languages, 3) mathematical literacy, 4) basic competences in science and technology, 5) digital competence, 6) competence to *learn how to learn*, 7) interpersonal and civic competences, 8) entrepreneurship and 9) cultural expression.

Methodological approach to joint action in developing a real curriculum

The development of a real curriculum in a preschool institution depends on the actions of all participants in preschool education and learning and their interaction. According to the new Fundamentals of Preschool Education *Years of Ascent*, the joint development of a real curriculum is achieved through: encouraging children's initiative, consulting, modelling, supporting and expanding. Preschool teacher who is known as a reflective practitioner, always consults about everything with the preschool children in an appropriate way. Consultations can address questions about which game they would like to play; where they should go on a field trip; how they would like their parents to be involved in the activities in the preschool; what is difficult for them to do; whether they are afraid of something and why; and similarly. The preschool teacher organizes all activities in the preschool in the direction of modelling certain forms of behaviour and actions and the ways of organizing planned activities.

The preschool teacher supports the activities of preschool children by: providing them with help when needed; helps children focus on activities that have meaning and significance for them by: paying attention to their interests; protects them from excessive stimulation; attends and participates in an unobtrusive but reliable manner; encourages children's activities, not by direct guidance or cheering, but by sending a message that he believed in their abilities; gives useful instructions to children when using appliances, devices, props. The preschool teacher constantly expands the activities: by using different symbolic ways of expression which are a functional, integral part of life; by talking, interpreting, verbalizing children's activities; by encouraging children's speech and creativity and different ways of literacy in situations meaningful to children; problematizing a specific situation; constant questioning and asking questions to oneself and children; conducting a dialogue with children about the activities in which children are involved; and by recording and collecting children's verbal and nonverbal statements and products and talking to each child and his or her family about that experience.

Realization of occasional project activity in preschools

Occasional project activities and other activities in preschools are unplanned and happen on the basis of a specific educational situation that arises by chance and seems meaningful. In order to implement occasional project activities and other activities in the preschool institution more efficiently, regardless of the spontaneity of starting the activity, its further course, which develops in phases in a shorter or longer period of time, needs to be planned. Planning and implementation of activities is based on innovative systems of education and learning: differentiated, exemplary, responsible, heuristic, inclusive, integrative and other systems. Planning is realized in the reverse design, by first planning the expected outcomes that occur immediately or after a certain duration of the activity. Then, the success of the implementation of activities is predicted, i.e., whether the expected outcomes envisaged in the first stage of planning will be achieved. After that, the microstructure of the plan is compiled, i.e., a detailed sketch of the realization of occasional project activity, which includes data on the assignments of all participants in educational activities at all stages of occasional project activity and makes a list of funds, materials and toys needed for its realization. Monitoring and evaluation of the implemented project activity is carried out according to innovative approaches.

The textbook shows the realization of the occasional project activity *Wild Animals* in the subject of *Getting to know the environment*. The activity was realized in 2021 in April, May and June in the Kindergarten *Pčelica* in Kraljevo, under the leadership of Ljiljana Živković, a master teacher. The dominant model is the *Heuristic model of education*. In addition to the activities that were realized in the preschool institution, some phases were realized in the children's family, in the local area by visiting the mountain Goc near Kraljevo and in the wider community by visiting the Zoo in Jagodina. The main aspects of education and learning covered during project activities are: association; respect for others and otherness and helping each other; knowledge acquisition; learning about wildlife, their habitat, lifestyle and diet; and developing attention, thinking, and logical reasoning skills.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Силабус предмета *Елементарна дидактика са методиком васпитнообразовног рада* (коначни)

Студијски програм:	Васпитач у предшколским установама
Назив предмета:	Елементарна дидактика са методиком васпитнообразовног рада
Шифра предмета:	20.V433
Семестар:	4. (четврти)
Наставник (предавања):	Проф. др Хаџи Живорад Миленовић
Сарадници (вежбе):	Мирјана Симић и Неда Дабетић
Статус предмета:	Обавезни
Број ЕСПБ:	6
Услов за полагање:	Положен испит <i>Опита педагогија</i> ; испуњене предиспитне обавезе
Циљ предмета: Сазнавање и објашњавање објективних законитости васпитнообразовног процеса и успешно управљање тим процесом. Упознавање студената с теоријским сазнањима о законитостима васпитнообразовног процеса, за праћење резултата најновијих научних достигнућа у области методике васпитнообразовног рада и курикуларно обликовање васпитних садржаја уз јединственост деловања васпитних фактора за употребу метода, облика, медија и стратегија у процесу васпитног деловања.	
Исход предмета: Студенти самостално примењују знања у различитим областима васпитнообразовне праксе; прате литературу теоријског и емпиријског карактера; примењују резултате научних истраживања из других области у циљу разумевања и унапређивања васпитнообразовног процеса у предшколским установама; разумеју значај правилног васпитног деловања васпитача у смеру холистичког развоја деце; на одговарајући начин врше одабир и стваралачки примењују принципе, методе, стратегије заједничког деловања с осталим васпитним факторима за креирање подстицајног контекстуалног окружења у предшколској установи; самостално и у тиму реализују истраживања васпитнообразовног рада.	
Садржај предмета: <i>Теоријска настава</i> <i>Елементарна дидактика:</i> Васпитање и учење деце предшколског узраста и Основе програма предшколског васпитања и образовања <i>Године узлета</i> . Терминолошка разграничења. Учење и поучавање у предшколској установи. Принципи развоја реалног програма и правила васпитања и учења према Основама програма предшколског васпитања и образовања <i>Године узлета</i> . Чиниоци васпитања и учења у предшколској установи. Облици васпитања и учења у предшколској установи. Методе васпитања и учења у предшколској установи. Иновативна	

средства васпитања и учења у предшколској установи. Иновативни системи васпитања и учења у предшколској установи. Пројектно васпитање и учење у предшколској установи.

Методика васпитнообразовног рада:

Методолошки проблеми и термиолошка разграничења. Игра као најприроднији облик учења деце предшколског узраста. Педагошка клима, подстицајно окружење и позитивна комуникација за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста. Предшколска установа у контексту реалног програма. Животно-практичне ситуације у природној и друштвеној средини као полазишта развијања реалног програма. Улога медија и савремене ИКТ у предшколском васпитању и учењу. Нивои сарадње васпитача и родитеља у функцији дечјег развоја. Васпитач у предшколској установи у реализацији реалног програма. Методички приступ заједничком моделовању и развијању реалног програма. Реализација повремене пројектне активности у предшколској установи.

Практична настава

Учествовање у анализи и дискусијама: Из домена литературе, радних планова и програма предшколске установе, уџбеника, упознавање с методологијом обраде појединих дидактичких проблема. Израда модела за праћење реализације пројектних активности и васпитнообразовног рада у предшколској установи. Дужност је студента да на време обави истраживачки рад који је уз сагласност наставника добио и да преда микроструктуру реализације пројектне активности у предшколској установи. Обављање обавезне дидактичке праксе.

Литература:

Обавезна литература:

1. Миленовић, Ж. (2021). *Елементарна дидактика*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу (стр. 17-136 и 155-172).
2. Миленовић, Х Ж. (20226). *Методика васпитнообразовног рада*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу (стр. 13-140 и 155-164).

Препоручена литература:

1. Миленовић, Х Ж. (2022а). *Интегрисани курикулум*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
2. Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* („Службени гласник РС”, бр. 88/2017 и 27/2018 – др. закон).

Број часова активне наставе	Теоријска настава:	Практична настава:	
4	2	2	
Методe реализације наставе			
Дискусија, хеуристички разговор, метода практичних радова, методе активног васпитања и учења (кооперативне методе васпитања и учења и интерактивне методе васпитања и учења).			
Оцена знања (максималан број поена 100)			
Предиспитне обавезе	Поена	Завршни испит	Поена
Активност у току предавања	20	Писмени испит	20
Израда микроструктуре плана реализације пројектне активности	10	Усмени испит	30
Колоквијум	20		

Прилог 2: The syllabus of the *Elementary Didactics and Methodology of Education* course (final)

Study program:	Preschool teacher
Course name:	Elementary Didactics and Methodology of Education course
Course code:	20.V433
Semester:	4 (fourth)
Teacher (course):	Prof Hadzi Zivorad Milenovic, PhD
Associates (exercises):	Mirjana Simic and Neda Dabetic
Course status:	Compulsory
ECTS:	6
Requirements to pass the course:	Passed exam <i>General pedagogy</i> ; fulfilled pre-exam obligations
Course objective: Learn and explain the objective laws of the education process and successful management of that process. Introducing students to theoretical knowledge about the laws of the education process, to monitor the results of the latest scientific achievements in the field of methodology of education and curricular design of educational content with the uniqueness of educational factors for the use of methods, forms, media and strategies in the education process.	
Course outcome: Students independently apply knowledge in different fields of education practice; they refer to literature of theoretical and empirical character; apply the results of scientific research from other fields in order to understand and improve the education process in preschool institutions; understand the importance of proper educational action of teachers in the direction of holistic development of children; appropriately select and creatively apply the principles, methods, strategies of joint action with other educational factors in order to create a stimulating contextual environment in the preschool; they conduct educational research independently and as a team.	
Course content: <i>Theoretical classes:</i> <i>Elementary didactics:</i> Preschool children education and Years of Ascent Preschool Curriculum Framework. Terminology. Learning and teaching in preschools. Principles of development of the practical curriculum and guidelines in education and learning according to the Years of Ascent Preschool Curriculum Framework. Factors that affect education and learning in a preschool institution. Types of education and learning in preschool. Methods of education and learning in preschool. Innovative means of education and learning in preschool. Innovative systems of education and learning in preschool. Project education and learning in preschool. <i>Educational methodology:</i> Methodological problems of Educational Methodology and terminological distinctions.. Play as the most natural form of preschool children's learning.. Pedagogical climate, stimulating environment and positive communication for the	

development, education and learning of preschool children.. Preschool institution in the context of the real curriculum.. Real life and practical situations in the natural and social environment as a starting point in program development.. The role of media and modern ICT in preschool education and learning.. Levels of cooperation between preschool teachers and parents for the purposes of child development.. Preschool teacher in a preschool institution in developing a real curriculum.. Methodological approach to joint action in developing a real curriculum.. Realization of occasional project activity in preschools.

Practical classes:

Participation in the analysis and discussions: From the domain of literature, preschool lesson plans and curricula, textbooks, introduction to the methodology of analyzing certain didactic issues. Development of a model for monitoring the implementation of project activities and educational work in a preschool institution. It is the student's obligation to perform the research work on time, which he received with the consent of the teacher, and to hand over the microstructure of the realization of the project activity in the preschool institution. Performing mandatory didactic practice.

References:

Required reading:

1. Milenović, Ž. (2021). *Elementarna didaktika [Elementary Didactics]*. Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću (pp. 17-136 and 155-172).
2. Milenović, H. Ž. (2022). *Методика васпитнообразовног рада [Educational Methodology]*. Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću (pp. 13-140 and 155-164).

Recommended reading

1. Milenović, H. Ž. i Rajčević, P. (2022). *Integrisani kurikulum [Integrated Curriculum]*. Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću.
2. Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta [Guidelines on the Years of Ascent Preschool Curriculum Framework]* („Službeni glasnik RS”, br. 88/2017 i 27/2018 – dr. zakon).

Hours of active lessons	Theoretical classes:	Practical classes:	
4	2	2	
Teaching methods Discussion, heuristic conversation, method of practical works, method of active education and learning (cooperative methods of education and learning and interactive methods of education and learning).			
Knowledge assessment (maximum number of points 100)			
Pre-exam obligations		Final exam	Points
Participation in lessons	20	Written exam	20
Development of the microstructure of the project activity implementation plan	10	Oral exam	30
Midterm	20		

Речник појмова

Аутентичне ситуације у предшколској установи и изван ње

Аутентичне ситуације у предшколској установи и изван ње проистичу из догађаја у породици деце, предшколској установи и у заједници (локалној средини и широкој друштвеној заједници) који се рефлектују на реализацију активности која је иницирана повременом пројектном активношћу и осталим активностима у предшколској установи. То могу бити разни догађаји, манифестације, приредбе и промоције у предшколској установи; рођендани, славе, весеља, неговање вртова и кућних љубимаца у породичном окружењу; шетње, разне игре по парковима; посете спортским догађајима, културним и осталим манифестацијама у заједници; излети, боравци у природи и друштвеној средини. Сва наведена догађања, односно аутентичне ситуације у којима су се нашла деца предшколског узраста у самој предшколској установи или изван ње у различитим животно-практичним ситуацијама у природној и друштвеној средини, доприносе искуству деце, упознавању с новим чињеницама, склапању нових пријатељстава, расположењу деце, разговору с посетиоцима, дружењу с осталом децом млађом и старијом, дружењу с одраслима, с лицима која у друштвеној заједници обављају различите послове и делатности, стицању нових знања, васпитних квалитета и вредности, и свему осталом што доприноси крајњем циљу према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, и усмерено је у правцу добробити деце предшколског узраста, кроз односе и делања у предшколској установи.

Васпитнообразовни рад у предшколској установи

Васпитнообразовни рад у предшколској установи представља систематизовану, организовану и планирану заједничку активност деце предшколског узраста, васпитача и осталих чинилаца васпитања и учења у предшколској установи у иницирању, планирању, реализацији, праћењу, вредновању и промоцији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, а све у циљу подршке добробити деце предшколског узраста кроз односе и делања у предшколској установи.

Видео-игрица

Видео-игрица је информатички осмишљена и креирана игра која се игра помоћу аналогних и дигиталних рачунара, таблета, телефона или директно преко интернет страница. Последњих деценија постаје доминантни облик забаве свих људи, нарочито деце, што за веома кратко време доводи до озбиљне зависности и проузрокује негативне ефекте. Педагошки креиране и правилно и рационално коришћене видео-игрице имају позитивне ефекте у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи.

Временска организација васпитнообразовног рада у предшколској установи

Временска организација васпитнообразовног рада у предшколској установи, према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, односи се на начин структурирања редоследа и трајања васпитнообразовних активности у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, у којима је одређен распоред за децу на дневном нивоу.

Делање детета предшколског узраста

Према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, *делање детета предшколског узраста* подразумева његово учење чињењем и учешћем у заједничким активностима с вршњацима и одраслима. У предшколској установи делање детета обухвата игру, активно учешће у животно-практичним ситуацијама и ситуацијама његовог организованог и планираног развоја, васпитања и учења.

Дечја игра

Према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, *дечја игра* је најприроднији облик понашања и изражавања деце предшколског узраста. Игра је за дете предшколског узраста стваралачка прерада стварности и чин замишљања искуства. Деца су најсрећнија када се играју. Она најбоље раде, развијају се, васпитавају и уче играјући се и кроз игру. Игре деце које се користе у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи су посебно осмишљене игре и називају се *дидактичко-методичким играма*.

Добробит детета предшколског узраста

Добробит детета предшколског узраста подразумева ефекте васпитнообразовног рада који су допринели развоју, васпитању и учењу детета. Према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, добробит детета предшколског узраста се остварује кроз односе који се успостављају и развијају с физичким окружењем, вршњацима и одраслима у реалним ситуацијама делања.

Друштвена средина

Друштвена средина подразумева привредне и друштвене установе, друштвене организације, објекте, материјале и отворене просторе на подручју локалне средине и шире друштвене заједнице на коме се налази предшколска установа, који су доступни предшколској установи и стављени су у функцију реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи.

Животна средина

Животна средина је околина или окружење, односно насељени део земљиног простора на коме постоје услови за опстанак живих бића: људи, биљака и животиња.

ИКТ у предшколском васпитању и учењу

ИКТ представља скраћеницу за информационо-комуникационе технологије, у које се убрајају технологије које се стално развијају и користе за приступ информацијама и апликацијама за ефикасније људске односе, информисање и размену информација. Примењују се у свим областима друштвеног деловања, у настави – на свим нивоима школовања, али и у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи. Највиши ниво коришћења ИКТ у васпитању и учењу су различити софтвери, дигиталне платформе и интегративни дигитални модели за релизацију васпитања и учења на даљину. Из наведених разлога је децу предшколског узраста потребно стално подстицати да користе ИКТ у васпитању и учењу. Значајно напомене је и истицање потребе континуиране контроле начина и сврхе коришћења ИКТ од стране деце предшколског узраста и времена које проводе на дневном нивоу користећи ИКТ, како њихова употреба временом не би довела до зависности.

Животно-практичне ситуације деце предшколског узраста

Према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, *животно-практичне ситуације деце предшколског узраста* подразумевају њихово учешће у различитим свакодневним ситуацијама које су део животног контекста деце и одраслих у предшколској установи, као што су: рутине, ритуали, аутентични догађаји у предшколској установи и изван предшколске установе у породици, локалној средини и широј друштвеној заједници.

Комуникација у предшколској установи

Комуникација у предшколској установи представља начин преношења разумљивих информација између учесника у васпитнообразовном раду у предшколској установи. Позитивна педагошка комуникација у предшколској установи је вишесмерна. Најефикаснија комуникација у реализацији васпитнообразовног рада у предшколској установи је комуникација која је иницирана од стране деце предшколског узраста.

Материјали у предшколској установи

У реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи користе се различити *материјали*. Они могу бити: природни материјали (орашасте и остале плодове, суво воће, зачини, лишће, камење, шишарке, кора дрвета, трава, цвеће, кожа и остали материјали); сензорне масе за манипулисање (брашно, гриз, кукуруз, вода и остале сензорне масе); прехранбени производи (тестенине, пахуљице, кокице и остали производи); дрвени материјали (дашчице, летвице, плута, катури, пампури и остали материјали); пластични материјали (лоптице, чашице, флашице, поклопци, затварачи, штапаљке, разнобојне плочице, сламчице, стиропор и остали материјали); текстилни материјали (конопци, канапи, тканине, траке, завесице и остали материјали); и амбалажни материјали (тетрапак, калемови, папирне ролне, амбалажа за јаја и остали материјали). Природни материјали морају бити свежи, а не у стању распадања. Материјали који се користе као намирнице морају бити декларисани и у року трајања. Текстилни материјали се не смеју распадати на додир. Амбалажни материјали морају задовољити стандарде за безбедно коришћење од стране деце, да буду антиалергијски и антитоксични.

Медији у предшколском васпитању и учењу

Медији у предшколском васпитању и учењу подразумевају све друштвене структуре које омогућавају деци и васпитачима у предшколској установи да комуницирају с јавношћу у локалној средини и широј друштвеној заједници. Под медијима у предшколској установи подразумевају се и ИКТ.

Методичка обученост васпитача

Методичка обученост васпитача подразумева поседовање знања, способности и искуства за ефикасно планирање, реализацију, праћење и вредновање повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи и свест васпитача о потреби сталног професионалног усавршавања и самообразовања за ефикасну реализацију васпитнообразовног рада у предшколској установи и сарадњу с децом предшколског узраста, осталим васпитачима, стручним сарадницима и руководством предшколске установе, породицом, посебно с родитељима деце, локалном средином и широм друштвеном заједницом, а све у циљу добробити, делања и развоја деце предшколског узраста у предшколској установи.

Методологија педагошких истраживања

Реч *методологија* потиче од грчке сложенице *methodos* – што значи истраживање, поступак, пут и начин истраживања и *logos* – што означава реч, ум, разумевање. Према томе, методологија је научна дисциплина о путевима долажења до научних сазнања. Полазећи од тога, *методологија педагошких истраживања* је научна педагошка дисциплина и теорија педагошког истраживања која проучава путеве научног сазнања на подручју васпитања, учења и наставе. Њен циљ је развијање педагошке науке и унапређивање васпитања и образовања. Методологија педагогије проучава методе, организацију, изворе, основе и процесе научноистраживачког рада, као и проблеме обраде података добијених истраживањима, те и питања саопштавања и реферисања о резултатима до којих се дошло. Примењена у појединим педагошким дисциплинама она је методологија дидактичких истраживања; методичких истраживања; истраживања васпитнообразовног рада и осталих облика. Она на тај начин повезује методологију педагошких истраживања с осталим научним дисциплинама педагогије.

Методолошка оспособљеност васпитача

Методолошка оспособљеност васпитача подразумева оспособљеност васпитача да сагледава сопствену праксу у предшколској установи, да планира различита истраживања теорије и праксе педагогије и предшколског васпитања и учења, конструише инструменте и различите технике истраживања, познаје основне статистичке поступке и исте користи као математичке изразе или као информатичке програмске пакете, да интерпретира и публикује резултате добијене истраживањем различитих проблема педагошке теорије и праксе, посебно у области предшколске педагогије.

Нивои сарадње васпитача и родитеља

Нивои сарадње васпитача и родитеља подразумевају квалитет њихове сарадње у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. У зависности од тога разликује се функционални ниво сарадње који подразумева различите индивидуалне и колективне облике сарадње и партнерство васпитача и родитеља као највиши ниво сарадње васпитача и родитеља деце предшколског узраста.

Односи деце предшколског узраста

Односи деце предшколског узраста, према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, представљају начине на које дете предшколског узраста доживљава свет кроз односе које првенствено успоставља и развија у предшколској установи, али и у породици, локалној средини и широј друштвеној заједници. Односи којима се подржава дететова добробит и делање су покретачи његовог развоја и учења. Представљају динамичну и сложену мрежу повезивања и повратних веза и утицаја кроз акције и интеракције самог детета, социјалне средине и физичког окружења.

Окружење предшколске установе

Окружење предшколске установе подразумева просторну и временску организацију која на непосредан начин обликује положај детета предшколског узраста у реалном програму. Односи који проистичу из физичког окружења и којима се истовремено обликује физичко окружење чине непосредну средину за развој, васпитање и учење деце предшколског узраста.

Партнерство васпитача и родитеља

Партнерство васпитача и родитеља представља највиши ниво њихове сарадње. При овом облику сарадње, родитељи се у зависности од професије којом се баве, својих знања, способности и интересовања непосредно укључују у активности у појединим фазама реализације повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи.

Планиране ситуације учења у предшколској установи

Планиране ситуације учења у предшколској установи су ситуације у које се улази с намером да деца предшколског узраста уз помоћ васпитача реализују неку проналазачку и истраживачку активност како би нешто уочила, препознала, сазнала, искусила, открила или представила. Према Основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* из 2018, оне представљају смислене делатности деце, повезане с темом повремене пројектне активности и осталим активностима у предшколској установи.

Планирање васпитнообразовног рада у предшколској установи у обранутом дизајну

Планирање васпитнообразовног рада у предшколској установи у обранутом дизајну подразумева планирање спонтано инициране и започете реализације повремене пројектне активности и осталих активности у предшколској установи у четири стадијума: 1) идентификација очекиваних резултата; 2) одређивање прихватљивих доказа да су резултати повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи реализовани; 3) планирање искуства активности васпитања и учења и учешћа деце предшколског узраста у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи; и 4) обезбеђивање материјално-техничке основе васпитнообразовног рада у предшколској установи.

Повољна педагошка клима у предшколској установи

Повољна педагошка клима у предшколској установи представља услове и васпитнообразовне ситуације у којима се сва деца у групи и у предшколској установи осећају слободно, спокојно и срећно у васпитнообразовном раду. Подразумева и мост поверења између васпитача и деце предшколског узраста.

Подстицајно окружење у предшколској установи

Подстицајно окружење у предшколској установи се односи на стварање услова за реализацију васпитнообразовног рада који подразумевају обезбеђивање одговарајућег простора, средстава, материјала и дидактичких играчака, али и осталих потребних припрема да би се створили услови за рад у којима ће се сва деца предшколског узраста осећати спокојно, слободно и у којима ће моћи да остваре своје потребе и интересе и искажу се као активни учесници у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи.

Праћење васпитнообразовног рада у предшколској установи

Праћење васпитнообразовног рада у предшколској установи подразумева континуиране активности васпитача које предузима у сагледавању планирања, реализације и вредновања повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, с циљем идентификације показатеља који се односе на позитивне стране и слабости у реализацији васпитнообразовног рада, што за васпитача представља параметре који му служе за отклањање слабости у раду и ефикасније планирање и реализацију васпитнообразовног рада у предшколској установи.

Природна средина

Природна средина је простор у коме људи живе. Ради бољег разумевања себе и света који га окружује, за дете предшколског узраста је од значаја да упозна природну околину која га окружује. Област предшколског васпитања и учења која томе доприноси је област *упознавања околине*.

Простор предшколске установе

Простор предшколске установе чине објекти, односно грађевинске и функционалне целине и отворен простор на припадајућем земљишту предшколске установе – локацији (атријум и двориште). Правилником о ближим условима за оснивање, почетак рада и обављање делатности предшколске установе из 2019. ближе су прецизирани нормативи у погледу броја, димензија и осталих услова објеката и просторија за реализацију васпитнообразовног рада и осталих просторија, као и нормативи у погледу отвореног простора изван објеката предшколске установе.

Рутине деце предшколског узраста

Рутине деце предшколског узраста су устаљени начини на које се реализују свакодневне активности деце у предшколској установе. Односе се на њихов дневни режим рада, васпитања и учења. То су активности деце које подразумевају следеће њихове активности у предшколској установи: оброци, одмор, нега деце и одржавање свакодневне личне хигијене, слободне рекреативне активности на отвореном простору у предшколској установи и активности на сређивању животног и радног простора у предшколској установи.

Ритуали деце предшколског узраста

Ритуали деце предшколског узраста подразумевају њихова устаљена понашања при доласку у предшколску установу, улазак у просторије предшколске установе и понашање током реализације рутинских активности у предшколској установи, начин одласка из предшколске установе и остале активности које се свакодневно понављају у предшколској установи, што представља њихове обрасце понашања у наведеним васпитнообразовним ситуацијама.

Симболичко изражавање деце предшколског узраста

Симболичко изражавање деце предшколског узраста подразумева њихово изражавање у аутентичним животно-практичним ситуацијама на тај начин што користе знаке и симболе из различитих сфера делатности као начин комуникације у предшколској установи, породици, природном и друштвеном окружењу. Деца комуницирају обележавањем, дизајнирањем, коришћењем бројева, сабирањем, коришћењем ИКТ, коришћењем симбола других култура за изражавање и коришћењем осталих облика симболичког изражавања.

Уживање и радовање деце

У реалном програму, дете предшколског узраста кроз реализацију различитих активности у предшколској установи *ужива и радује се*. То се постиже кроз различите врсте игара, реализацијом активности које су му занимљиве, када учи вођено радозналошћу, када се игра својим идејама, када ужива у испробавању и размени идеја с осталом децом и када се радује заједничким остварењима и умењима и властитом доприносу.

Средства у предшколској установи

Средства у предшколској установи је заједнички назив за све апликације, уређаје, материјале и дечје играчке које се користе у реализацији повремених пројектних активности и осталих активности у предшколској установи. Средства у предшколској установи су: папири различитих величина, облика, текстура, боја (бели папир, хамер, картон, акварел папир, фолија и остали папири); средства за цртање (оловке, оловке у боји, воштане бојице, фломастери, креде и остала средства за цртање); кутије различитих облика и величина (картонске кутије, пластичне кутије с поклопцем и остале кутије); средства за пресипање (левак, мерице, хваталице, кашичице, варјаче, цедиљке, сита, решета и остала средства за пресипање); оптичка средства (лупе, дурбини, двогледи, картонски визири и остала оптичка средства); огледала различите величине и рефлектујуће фолије; батеријске лампе и светлећи предмети; магнетна табла с различитим магнетима, реални употребни предмети (фен за косу, ваза, телефон, тастатура и остали реални употребни предмети); постери и слике, фотографије живих бића, појава, догађаја и делатности људи; висећи предмети; мобилни паравани, светлећи сто и сто са удубљењима; лаптоп; фотоапарат; мини-линије; снимљене дечје песме; снимљена дечја музика; и снимљена класична музика. Сви материјали морају бити декларисани, безбедни, антиалергички и антитоксични.

Функционални ниво сарадње васпитача и родитеља

Функционални ниво сарадње васпитача и родитеља подразумева најчешће облике традиционалне сарадње васпитача и родитеља. Углавном је заснована на међусобном информисању васпитача и родитеља. Различитост ове сарадње постоји у погледу учесталости (дневно, недељно, месечно, по потреби или ретко). Постоји различитост и у облицима сарадње. Сви они се могу сврстати у две групе: индивидуални облици сарадње и колективни облици сарадње. Функционални ниво сарадње васпитача и родитеља подразумева и различите индивидуалне и колективне облике сарадње с породицом и родитељима деце предшколског узраста и различите облике сарадње с представницима локалне средине и шире друштвене заједнице на чијем подручју се налази предшколска установа у којој васпитач реализује васпитнообразовни рад с децом предшколског узраста.

Индекс појмова

А

активности деце 38, 41, 57, 77, 110

аутентичне ситуације 57, 58, 85

ауторитарни стил рада
васпитача 80, 81, 82

В

васпитање 14, 39, 40, 44, 63

васпитач 49, 71, 74, 76, 79

васпитни стил рада

васпитача 81, 82, 83, 84, 86

васпитно деловање 14, 17, 22, 32, 73

вештине деце 23, 26, 35, 71, 97

видео-игрице 32, 33, 35, 36, 39

вредновање 13, 72, 87, 102, 113

Г

Године узлета 47, 51, 73, 103, 114

Д

делање деце у

предшколској установи 33, 56, 72, 86, 138

демократски стил рада

васпитача 80, 82, 83

добробит деце 56, 63, 68, 71

друштвена средина 55, 56, 57, 61

Ж

животиње 108, 114, 115, 128, 129

животно-практичне
ситуације 55, 56, 57, 58, 60

З

знање деце предшколског
узраста 23, 81, 92, 93, 96

И

игра деце 25, 26, 27, 28, 29

играчке 25, 26, 27, 68, 112

информационо-
комуникационе

технологије у

предшколској установи 63, 64, 65, 68, 70

искуство деце

предшколског узраста 49, 54, 60, 77, 102

К

компетенције васпитача 86, 88, 89

компетенције васпитача за
целоживотно учење 87, 88, 91

комуникација 39, 40, 44

Л

Laissez-faire стил рада

васпитача 80, 83, 84

локална средина 21, 24, 45, 55, 61

М

материјали у предшколској установи 25, 26, 48

медији у предшколској установи 53, 62, 63, 66, 67

методика 17, 18, 19, 20

методичка обученост

васпитача 4, 20, 21

методологија 19, 20, 94

методолошка

оспособљеност васпитача

14, 20, 21

моделовање васпитача и деце предшколског узраста 103, 108, 109

Н

навице деце предшколског узраста 23, 31, 83

О

образовање 14, 15, 17, 19, 22

обученост родитеља 32, 71, 73

односи деце у

предшколској установи 28, 43, 72, 86, 138

окружење 39, 40, 48

охрабривање иницијативе деце предшколског узраста 103, 104, 105

П

партнерство васпитача и родитеља деце предшколског узраста 71, 75, 76

педагошка клима за учење 39, 43, 44,

подупирање деце

предшколског узраста 103, 108, 109

породица 46, 53, 73, 76, 78

праћење 69, 70, 89, 109, 114

предшколска установа 47, 48, 49, 79, 113

предшколски узраст 25, 40, 55, 103, 110

прилагодљиви стил рада

васпитача 84, 85, 86

природна средина 56, 61, 94

пројектне активности 136, 137, 138, 139, 140

простор предшколске

установе 23, 41, 45, 56, 62

проширивање активности

деце предшколског узраста 103, 110, 111

Р

реални програм 47, 57, 61

рефлексивни практичар 43, 49, 53, 79, 98

С

социјално-комуникацијске компетенције васпитача 88, 89, 90

социоемоционална клима 39, 60, 81

способности деце 23, 32, 36

У

учење деце 17, 25, 39, 63, 110

Ш

шира друштвена заједница 45, 55, 61

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и децјем вртићу*. Београд: Бео књига и Нови Сад: Центар за развој и примену науке, технологије и информатике и Савез информатичара Војводине.
- Антонијевић, Р. (2014). *Општа педагогија*. Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Bader, L. & Kottstorfer, M. (2013). E-Learning from a Student's View with Focus on Global Studies. *Multicultural Education & Technology Journal*, 7(2-3), 176-191.
- Beacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Berk, L. (2015). *Дејча развојна психологија*. Јастребарско: Naklada Slap.
- Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања*. Бањалука: Графид.
- Василијевић, Д. (2016). *Образовна технологија – изабране теме*. Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
- Verhoeven, J., Heerwegh, D. & De Wit, K. (2016). ICT Learning Experience and Research Orientation as Predictors of ICT Skills and the ICT Use of University Students. *Education and Information Technologies*, 21(1), 71-103.
- Вулетић, С. и Андевски, М. (2017). Дете у медијском окружењу. *Комуникација, медији, култура*, 9(9), 173-190.
- Грандић, Р. (1997). *Теорија васпитања*. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.
- Гузина, М. (1980). *Кадровска психологија*. Београд: Научна књига.
- Guillen Nieto, V. & Aleson Carbonell, M. (2012). Serious Games and Learning Effectiveness: The Case of "It's a Deal!". *Computers & Education*, 58(1), 435-448.
- Dean, B. (2019). Observational Research in Work-Integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(4), 375-387.
- Дедај, М. (2019). Акциона истраживања у функцији рефлексивне праксе васпитача. *Синтеза*, 8(16), 87-94.
- DiCerbo, K. (2016). Integrating Data across Digital Activities. *Learning, Media and Technology*, 41(2), 233-251.
- Дмитровић, М. (2012). Улога дневника педагошке праксе у професионалном развоју васпитача. *Норма*, 17(1), 19-36.

- Берманов, Ј. и Исак, Д. (2016). Разредна клима у основној школи: перцепције и очекивања ученика. *Педагошка стварност*, 62(1), 419-436.
- Берманов, Ј., Косановић, М. и Исак, Д. (2016). Разредна клима као ново подручје педагошког саветовања наставника. *Педагошка стварност*, 62(3), 419-436.
- Evans, C. & Waring, M. (2011) How Can an Understanding of Cognitive Style Enable Trainee Teachers to Have a Better Understanding of Differentiation in the Classroom?. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 149-169.
- Еинон, Д. (2003). *Рано учење– како подстицати и развијати учење код деце од рођења до шесте године*. Нови Сад: Змај и Атлантис.
- Живковић, П. (2005). Епистемологија рефлексивне праксе наставника. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 16(35), 293-306.
- Ивковић, М. и Миленовић, Ж. (2014). Социјално-комуникацијске компетенције васпитача. *Педагогија*, 69(1), 61-70.
- Ivrendi, A. (2020). Early Childhood Teachers' Roles in Free Play. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 40(3), 273-286.
- Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама.
- Јанковић, П. (2007). Претпоставке успешног образовања васпитача. *Норма*, 12(1), 51-62.
- Јовановић, М. (2020). *Методика упознавање околине, 1: први кораци у упознавању деце са околином*. Академија струковних студија у Шапцу, Одсек за васпитаче и медицинске сестре – васпитаче.
- Kavak, N., Yamak, H. & Togru, H. (2021). Organosliding Game: Organic Compounds Maker. *Journal of Chemical Education*, 98(8), 2596-2602.
- Каменов, Е. (2006). *Образовање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2002). *Васпитање предшколске деце*. Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.
- Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија, 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Каменов, Е. и Спасојевић, П. (2008). *Предшколска педагогија*. Универзитета у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.
- Kerckaert, S., Vanderlinde, R. & Van Braak, J. (2015). The Role of ICT in Early Childhood Education: Scale Development and Research on ICT Use and Influencing Factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183-199.
- Коменски, А. (1999). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кулић, Р. и Деспотовић, М. (2010). *Увод у андрагогију*. Београд: Свет књиге.
- Лазић, С. (2019). *Општа педагогија*. Нови Сад: ЦНТИ.
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2006). *Основи дидактике*. Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу.
- Liming, D. & Vilorio, D. (2011). Work for Play: Careers in Video Game Development. *Occupational Outlook Quarterly*, 55(3), 2-11.
- Максимовић, Ј. и Банђур, В. (2013). Образовање наставника рефлексивног практичара. *Теме*, 37(2), 595-610.
- Максимовић, Ј. (2012). *Акциона истраживања у педагошкој теорији и пракси*. Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
- Markey, P., Ferguson, C. & Hopkins, L. (2020). Video Game Play: Myths and Benefits. *American Journal of Play*, 13(1), 87-106.
- Марковић, М., Станисављевић Петровић, З. и Мамутовић, А. (2020). Укљученост родитеља у рад предшколских установа. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 33(3), 111-123.
- Марковић, М. (2018). Улога наставника у стварању позитивне климе у одељењу. *Годишњак за педагогију*, 3(2), 45-56.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Миленовић, А. (2018). *Значај информационо-комуникацијских технологија у убрзању процесу глобализације*. У: У. Шуваковић, В. Чоловић и О. Марковић Савић (ур). Тематски зборник *Глобализација и глокализација*, с научног скупа с међународним учешћем, одржаног у Косовској Митровици, 1. 6. 2017. (511-526). Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Филозофски факултет, Српско социолошко друштво у Београду и Институт за политичке студије у Београду.

- Миленовић, А. (2017а). *Партнерство васпитача и родитеља у дечјем вртићу*. У: Д. Видановић (ур). Зборник радова *Континуитет у систему васпитања и образовања*, са стручно-научног симпозијума, одржаног у Пироту, 16-17. 10. 2015. (187-197). Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту.
- Миленовић, А. (2017б). *Разредна настава: иновативни дидактичко-методички модели*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, А. (2014). *Могућности стјецања кључних компетенција за обављање учитељске професије тијekom студија разредне наставе*. У: Н. Татковић, И. Блажевић, М. Радетић Паић, М. Ружић Баф, Ф. Шуран и Ђ. Зулиани (ур). Међународни тематски зборник радова *13. дани Мате Демарина*, с међународне знанствене конференције, одржане у Пули, 11-12. 4. 2013. (64-74). Свеучилиште *Јурја Добриле* у Пули, Одјел за одгојне и образовне знаности.
- Миленовић, Ж., Базић, Б. и Симић, М. (2014). Невербална комуникација у настави и свакодневном животу. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 17(16), 275-288.
- Миленовић, Ж. (2021). *Елементарна дидактика*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Миленовић, Ж. (2013а). Васпитачи о положају деце са посебним васпитним потребама у инклузивном дечјем вртићу. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 16(15), 313-324.
- Миленовић, Ж. (2013б). *Креативност и професионално усавршавање васпитача*. У: М. Јоковић (ур). Зборник радова *Наше стварање 12*, са симпозијума *Васпитач у 21. веку*, одржаног у Сокобањи, 30-31. 3. 2012. (179-189). Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу.
- Миленовић, Ж. (2013в). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2011). Стил водства наставника инклузивне наставе. *Живот и школа*, 57(25), 154-167.
- Миленовић, Ж. (2010а). *Методике разредне наставе као део система педагошких дисциплина*. У: М. Ковачевић (ур). Научна монографија *Интердисциплинарност и јединство*

- савремене науке, бр. 1, с међународног научног скупа, одржаног на Палама, 22-24. 5. 2009. (313-317). Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама.
- Миленовић, Ж. (2010б). Педагошко-психолошке компетенције наставника у инклузивној настави. *Наша школа*, 16(1), 117-131.
- Миленовић, Ж. (2009). Дидактичко-методичке компетенције наставника у инклузивној настави. У: Д. Боуиллет и М. Матијевић (ур). Знанствена монографија, *Курикулуми раног одгоја и обвезног образовања*, с Треће међународне знанствене конференције, одржане у Задру, 13-15. 11. 2009. (493-506). Свеучилиште у Загребу, Учитељски факултет.
- Миленовић, Ж. (2008). Педагошки натурализам Жан-Жак Русоа. *Наша школа*, 14(3-4), 103-114.
- Миленовић, Ж. и Вантић Тањић, М. (2013). Компетенције васпитача за васпитање и образовање деце предшколског узраста у инклузивном дечјем вртићу. У: М. Николић (ур). Тематски зборник радова *Унапређење квалитета живота дјеце и младих*, с међународне конференције, одржане у Сплиту, 22-23. 6. 2013. (95-108). Удружење за подршку и креативни развој дјеце и младих у Тузли и Универзитет у Тузли, Едукацијско-рехабилитацијски факултет.
- Миленовић, Ж. и Јефтовић, М. (2013). Васпитачи о педагошким компетенцијама родитеља за васпитање дјеце. *Наша школа (Сарајево)*, 58(63), 99-110.
- Миленовић, Ж. и Јефтовић, М. (2012). Педагошке компетенције родитеља. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 15(14), 43-58.
- Milenovic, Z., Jeremic, B., Arsic, R., Milovanovic, B., Minic, V. & Vasilijevic, D. (2020). *Implementation of electronic learning in the class teaching in primary school*. In: *eLearning sustainment for never-ending learning*, with The 16th International Scientific Conference, *eLearning and Software for Education*, Busharest, 30. 4. – 1. 5. 2020. Vol. 1(353-361). Busharest: Carol I National Defence University Publishing House.
- Milenovic, Z., Jeremic, B. & Sudzilovski, D. (2020). Perception Of Pre-Service Primary School Teachers: Regarding the Application of Interactive Educational Software in Classroom. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, 33(3), 98-110.

- Miliša, Z., Tolić, M. i Vartovšek, N. (2009). *Mediji i mladi – prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Zagreb: Sveučilišna knjižara i ICEJ.
- Миочиновић, Љ. (2002). *Пујажеова теорија интелектуалног развоја*. Институт за педагошка истраживања у Београду.
- Мићевић Карановић, Ј. и Кнежевић, Ј. (2013). *Развојна психологија: за васпитаче*. Висока школа струковних студија за васпитаче у Кикинди.
- Мићовић, М. (2021). Ставови васпитача о значају кључних образовних компетенција за целоживотно учење у раду са децом предшколског узраста. *Истраживања у педагогији*, 11(1), 297-310.
- Мишчевић, Г. (2021). *Методика упознавања околине, 1: приручник за студенте треће године*. Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- McCabe, P. (2022). Early Childhood Educators' Beliefs about Child Behavior and Adult Outcomes Related to Gender and Play. *Psychology in the Schools*, 59(1), 51-75.
- Neaum, S. (2020). Engaging with Literacy Provision in the Early Years: Language Use and Emergent Literacy in Child-Initiated Play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 680-705.
- Ng, D., Fisher, J., Au, M. i Lan; Lo, & S. (2020). Parental Perceptions of Holistic Early Childhood Education in Hong Kong. *Educational Planning*, 27(1), 49-60.
- Ompok, C., Mei Teng, L. & Sapirai, J. (2021). Effect of Games towards Children's Mathematics Performance. *Southeast Asia Early Childhood*, 10(1), 1-17.
- Павловић Бренесаловић, Д. (2020). *Године узлета: партиципативни модел увођења нових Основа програма предшколског васпитања и образовања*. У: Л. Радуловић, В. Милин и Б. Љујић (ур). *Зборник радова Партиципација у образовању – педагошки погледи* (47-54). Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Павловић Бренесаловић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.

- Петровић, Н., Мрђа, М. и Лазић, Б. (2012). Савремено основно математичко образовање и методика наставе. *Норма*, 17(2), 155-170.
- Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. (ур) (1989). *Педагошка енциклопедија*, 1. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Загреб: Школска књига.
- Пртљага, П. и Братина, Т. (2020). *Примена информационо-комуникационих технологија у васпитнообразовном раду*. Висока школа струковних студија за васпитаче Михајло Павлов у Вршцу.
- Ракић, Б. (1967). *Васпитно деловање у мањим групама*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
- Радуловић, Л. и Рајовић, В. (2008). Концепт приправништва у светлу рефлексивне праксе. *Андрагошке студије*, 15(2), 315-330.
- Рајчевић, П. и Круљ, Ј. (2020). *Речник дидактичких појмова*. Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Roopnarine, J. & Davidson, K. (2015). Parent-Child Play across Cultures: Advancing Play Research. *American Journal of Play*, 7(2), 228-252.
- Рот, Н. (2010). *Општа психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rochat, S. & Armengol, J. (2020). Career Counseling Interventions for Video Game Players. *Journal of Career Development*, 47(2), 207-219.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме: нацрт за савремену дидактичку стратегију и концепцију наставног рада у основној школи*. Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.
- Simić, K. (2015). *Osnovi metodike nastave*. Evropski univerzitet u Brčkom.
- Siwelem, M., Harbi, A., Fathema, N. & Witte, J. (2012). Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(1), 10-24.
- Сотировић, В. (2004). *Информатичке технологије*. Универзитет у Новом Саду, Технички факултет Михајло Пупин у Зрењанину.
- Станисављевић Петровић, З. (2011). Медијско васпитање у вртићу. *Култура*, 44(133), 382-397.

- Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija*. Bjelovar: Narodna knjižnica Petar Preradović.
- Scalise, N., Daubert, E. & Ramani, G. (2020). Benefits of Playing Numerical Card Games on Head Start Children's Mathematical Skills. *Journal of Experimental Education*, 88(2), 200-220.
- Tolić, M. (2009). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije. *Život i škola*, 55(22/2), 97-103.
- Требјешанин, Ж., Драгојевић, Н. и Ханак, Н. (2008). *Увод у општу психологију*. Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2013). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Hsiao, Y. (2018). Parental Stress in Families of Children with Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 201-205.
- Callaghan, M. & Reich, S. (2020). Applying a Developmental Lens to Educational Game Designs for Preschoolers. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12(2), 1-15.
- Цекић Јовановић, О. и Марковић, С. (2021). Могућности унапређења универзитетске наставе – интеграција методичких приступа наставе књижевности и природе и друштва. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 34(1), 80-94.
- Wright, B., Schwab, K. & Dustin, D. (2017). Whatever Became of Child's Play? *Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 32(1), 17-25.
- ***Европски оквир о компетенција према препорукама компетенција за целоживотно учење из 2003.
- ***Законом о предшколском васпитању („Службени гласник РС”, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – други закон, 95/2018 – др. закон и 10/2019).
- ***Правилник о ближим условима за оснивање, почетак рада и обављање делатности предшколске установе („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр.1/2019).
- ***Правилником о Основама програма предшколског васпитања и образовања – „Године узлета“ („Службени гласник РС”, бр. 88/2017 и 27/2018 – др. закон).
- ***Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и њиховог професионалног развоја („Сл. гласник РС”, бр. 88/2017 и 27/2018).

Извод из рецензије

Идеје аутора проф. др Хаџи Живорада Миленовића изнете у овом рукопису, препознате су и од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије које је одобрило реализацију научног пројекта *Имплементација наставних садржаја из дидактике у студијске програме за васпитаче у предшколским установама у измењеним условима предшколског васпитања и учења (ИНСД-СПВУ-ИУПВУ)*, евиденциони број 612-00-01187/2021-06/29, чији је аутор и руководилац проф. др Хаџи Живорад Миленовић, у оквиру пројекта из програма *Развој високог образовања у 2021*, где је издавање уџбеника под насловом *Методика васпитнообразовног рада* једна од значајнијих активности. Рукопис уџбеника *Методика васпитнообразовног рада* аутора проф. др Хаџи Живорада Миленовића има 128 страна основног текста, што с импресумом (4 стр.); садржајем (4 стр.); уводним напоменама на српском језику (2 стр.); уводом на енглеском језику (2 стр.); преводом резимеа на енглески језик (10 стр.); прилозима (4 стр.); речником појмова (10 стр.); индексом појмова (2 стр.); списком литературе (8 стр.); изводом из рецензије (2 стр.); белешкама о аутору (по 2 стр. на српском језику и на енглеском језику); посветом и библиотечким подацима (2 стр.); укупно износи 182 стране.

Рукопис уџбеника *Методика васпитнообразовног рада* аутора проф. др Хаџи Живорада Миленовића темељи се на потребама предшколског васпитања и учења у складу са сталним променама које су настале као последица промена у друштву и у системима васпитања и образовања. Темељи се и на поставкама Основа програма предшколског васпитања и образовања симболичног назива – *Године узлета*, на основу којих је 2018. усвојен *Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*, које су условиле другачију реализацију, праћење и вредновање васпитнообразовног рада у предшколској установи. Кључни разлог писања овог уџбеника, што и сам аутор потврђује у уводним напоменама и уводу на енглеском језику је обавеза поштовања усвојених докумената; потреба усклађивања наставних садржаја са стандардима акредитације; и потреба студената студијских програма за

васпитаче у предшколским установама. Овај уџбеник представља наставак садржаја уџбеника *Елементарна дидактика*, па су и наставни садржаји који се понављају изостављени из овог уџбеника, с напоменом да су садржани у претходно поменутом уџбенику (Миленовић, 2021).

На основу анализе рукописа *Методика васпитнообразовног рада* проф. др Хаџи Живорада Миленовића, Комисија закључује да је рукопис заснован на научним чињеницама, да је структуриран и припремљен за штампу у складу с одредбама важећег *Правилника о уџбеницима* и да задовољава све критеријуме предвиђене за штампање као уџбеник. Рукопис *Методика васпитнообразовног рада* проф. др Хаџи Живорада Миленовића у потпуности одговара потребама наставе за наставне предмете из уже научне области *Дидактика* и наставне предмете из уже научне области *Науке о васпитању* у којима се изучава методика васпитнообразовног рада, на свим нивоима студија на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици и осталим сродним факултетима у Србији и државама у окружењу, али и у европском и светском васпитном и образовном простору. То се посебно односи на наставне садржаје у погледу којих испуњава оптималне услове по обиму и квалитету садржаја, који се поклапају с другим делом наставних садржаја из силабуса предмета *Елементарна дидактика са методиком васпитнообразовног рада* на Студијском програму ОАС *Васпитач у предшколским установама*, за који је аутор проф. др Хаџи Живорад Миленовић акредитовани предметни наставник.

Рецензенти:

- 1) Емеритус проф. др Првослав Јанковић, ужа научна област *Педагогија и Дидактика*; Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору.
- 2) Проф. др Сања Милић, ужа научна област *Дидактика*; Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.
- 3) Проф. др Петар Рајчевић, ужа научна област *Дидактика*; Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.

Белешке о аутору



ПРОФ. ДР ХАЦИ ЖИВОРАД МИЛЕНОВИЋ***
рођен је 1966. у Нишу. Основне студије разредне наставе завршио је 2000. на Учитељском факултету у Призрену - Лепосавићу. Магистарске студије *педагогије* завршио је 2008. на Филозофском факултету у Приштини – Косовској Митровици. Докторирао је 2011. на Студијском програму *Педагогије* на Филозофском факултету у Бањалуци с темом *Положај, функције и стил рада наставника у традиционалној и инклузивној настави*.

Универзитетски је наставник на Учитељском факултету у Призрену - Лепосавићу за ужу научну област *Дидактика*, на коме је до сада био биран у сва звања: асистент приправник (2001); асистент (2009); доцент (2012); ванредни професор (2017); и редовни професор (2022). Од марта 2020. је *продекан за науку* на Учитељском факултету у Призрену - Лепосавићу.

Изводи наставу на свим нивоима студија из: *Елементарне дидактике са методиком васпитнообразовног рада; Методологије педагошких истраживања са статистиком; Иновативних дидактичко-методичких модела; Академског писања у педагошким наукама; Методологије научно-истраживачког рада; Израде и евалуације пројекта докторске дисертације у области методике разредне наставе – методика наставе природе; и методика наставе друштва*. Акредитовани је ментор на докторским академским студијама за израду докторских дисертација из области *Методике наставе познавања природе и области Методике наставе познавања друштва*.

Боравио је на научним усавршавањима у Охриду, Атини, Будимпешти, Сегедину и Драчу. Завршио је три међународне школе и обуке: 1) међународну обуку *Historija, Istorija, Povijest – Lessons for Today* у организацији *Куће Ане Франк* у Амстердаму

*** E-mail: hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0418-149X>

(2017); 2) међународну школу европских интеграција у организацији Канцеларије Владе Републике Србије за европске интеграције у Косовској Митровици, Драчу, Београду и Приштини (2016); и 3) међународну *Yad Vashem* школу за студије о Холокаусту у Јерусалему (2014). Носилац је почасне грамате *Јерусалимски пилигрим*, добијене за изузетне заслуге за развој хришћанске вере.

У оквиру програма међународне мобилности 2016. боравио је у Руској Федерацији на БГТУ им. В.Г. Шухова у Белгороду, на коме је држао предавања студентима и реализовао ауторски семинар о иновативним дидактичко-методичким моделима. Држао је предавања по позиву богословима Српске православне богословије *Св. Кирило и Методије* у Призрену и Српске православне богословије *Св. Петра Цетињског* на Цетињу.

Члан је бројних научних и стручних асоцијација у земљи и иностранству. Рецензент је више научних монографија, уџбеника, тематских зборника радова, националних и међународних научних часописа. Рецензирао је прва издања уџбеника за наставу *Православни катихизис* за основну и средњу школу. Рецензет је *Агенције за квалификације Републике Србије; Националног тела за акредитацију и проверу квалитета у високом образовању Републике Србије (НАТ) и Агенције за високо образовање Републике Српске (АВОРС).*

Учесник је четири међународна научна пројекта и четири национална научна пројекта. Тренутно је руководилац националног научног пројекта *Имплементација наставних садржаја из Дидактике у студијске програме за васпитаче у предшколским установама у измењеним условима предшколског васпитања и учења (ИНСД-СПВУ-ИУПВУ)*, број 612-00-01187/2021-06/29, од 27. 9. 2021, који у оквиру програмских активности *Развој високог образовања у 2021.* финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Објавио је 268 публикација међународног и националног значаја; две научне монографије: *Рад и преваспитање осуђених лица* (2010) и *Наставник у инклузивној настави* (2013) и један уџбеник - *Елементарна дидактика* (2021). Области његовог научног интересовања су све научне дисциплине педагогије, дидактика, методике разредне наставе, методике васпитнообразовног рада, верска настава и инклузивна настава.

Notes on the author



PROFESSOR HADZI ZIVORAD MILENOVIC, PHD****

was born in Nis in 1966. He completed his undergraduate studies in 2000 at the Faculty of Teacher Education in Prizren - Leposavic. He completed his master's degree in pedagogy in 2008 at the Faculty of Philosophy in Pristina - Kosovska Mitrovica. He received his PhD in 2011 at the Study Program of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Banja Luka with the thesis topic *Position, functions and teaching style of teachers in traditional and inclusive teaching*.

He is a university teacher at the Faculty of Teacher Education in Prizren - Leposavić for the narrower scientific field of Didactics, where he has so far been elected as the assistant trainee (2001), teaching assistant (2009), assistant professor (2012) and associate professor (2017), and full professor (2022). Since March 2020, he has been the Vice Dean for Science at the Faculty of Teacher Education in Prizren - Leposavić.

According to the new accreditation program, he teaches at all levels of study in *Elementary Didactics, Methodology of pedagogical research with statistics; Innovative didactic-methodological models, Academic writing in pedagogical sciences; Methodology of scientific research; Development and evaluation of a doctoral dissertation project in the field of class teaching methodology – nature sciences teaching methodology; and social sciences teaching methodology*. He is an accredited mentor at doctoral academic studies for the preparation of doctoral dissertations in the field of *Methodology of teaching natural sciences and the field of Methodology of teaching social sciences*.

He attended professional development seminars in Ohrid, Athens, Budapest, Szeged and Durres. He completed three international schools and trainings: in 2014, the International Yad Vashem School for Holocaust Studies in Jerusalem; in 2016, the International School of European Integration organized by the Office of the Government of the Republic of

**** E-mail: hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs

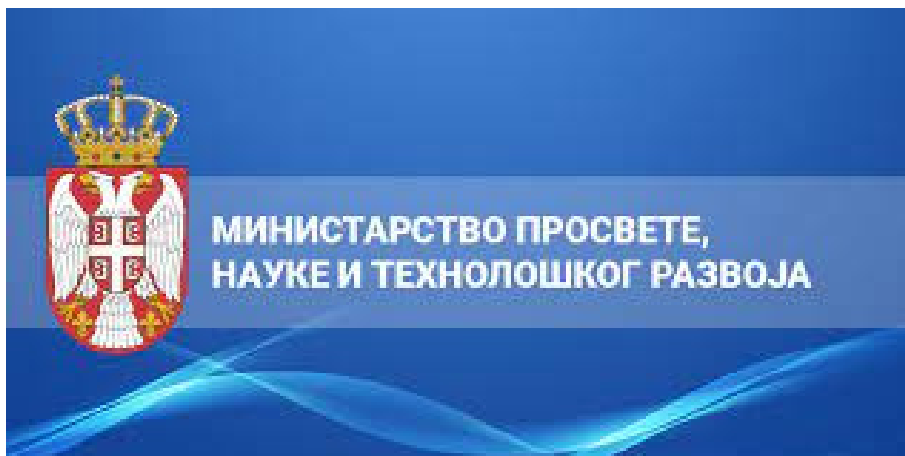
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0418-149X>

Serbia for European Integration in Kosovska Mitrovica, Durres, Belgrade and Pristina; and in 2017 the international training *Historija, Istorija, Povijest - Lessons for Today* organized by the House of Anne Frank in Amsterdam. Hadzi Zivorad Milenovic is Jerusalem Pilgrim of the MILLENNIUM. By this attestation be it know in the year 2000. because they are by virtue of fulfilling the biblical caling has ascended to Jerusalem, the Holy Sity, Capital of Israel and is henceforth authoriyed to bear the title of JERUSALEM PILIGRIM.

As part of the international mobility program, in 2016 he stayed in the Russian Federation at Belgorod State Technological University (BSTU) named after V.G. Shukhov, where he gave lectures to students and conducted an author's seminar on innovative didactic-methodical models. He gave lectures by invitation to the theologians of the Serbian Orthodox Theological Seminary of St. Cyril and Methodius in Prizren and the Serbian Orthodox Theological Seminary of St. Petar Cetinjski in Cetinje.

He is a member of numerous scientific and professional associations in the country and abroad. He is a reviewer of several scientific monographs, textbooks, thematic collections of papers, national and international scientific journals. Based on the Decision of the Holy Synod of Bishops of the Serbian Orthodox Church, he reviewed the first (historically significant) edition of the textbook for teaching the Orthodox Catechism for primary school and high school. He is a reviewer of the *Agency for Qualifications* of the Republic of Serbia; the National Body for Accreditation and Quality Assurance in Higher Education of the Republic of Serbia (NAT), and Agency for Higher Education of the Republic of Srpska (AVORS).

He participated in four international scientific projects and four national ones. He is currently the leader of a national scientific projects called *Implementation of Didactics learning topics in study programs for preschool teachers in changed conditions of preschool education and learning (IDLT-SPPT-CCPEL)*, No. 612-00-01187/2021-06/29, from 27/09/2021, financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia within the program activities *Development of Higher Education in 2021*. He has published 268 publications of international and national importance and two scientific monographs: *Work and Re-education of Convicted Individuals* (2010) and *Teacher in Inclusive Teaching* (2013) and one textbook - *Elementary Didactics* (2021). Areas of his scientific interest are all scientific disciplines of pedagogy, Didactics, Methodology of class teaching, Methodology of Education, Educational Methodology, Religious teaching and Inclusive teaching.



**Издавање уџбеника
МЕТОДИКА ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА
аутора проф. др Хаџи Живорада Миленовића**

у потпуности је финансијски подржано средствима Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије одобреним за реализацију научног пројекта *Имплементација наставних садржаја из дидактике у студијске програме за васпитаче у предшколским установама у измењеним условима предшколског васпитања и учења (ИНСД-СПВУ-ИУПВУ)*, евиденциони број 612-00-01187/2021-06/29, чији је руководилац проф. др Хаџи Живорад Миленовић, одобреног од стране Сектора за високо образовање, Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије у оквиру пројеката у пољу за друштвено-хуманистичке науке из програмских активности Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије *Развој високог образовања у 2021.*

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

Проф. др Хаџи Живорад Миленовић

МЕТОДИКА ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА
EDUCATIONAL METHODOLOGY

Коректори

Проф. др Мирјана Стакић, српски језик
Марија Михајловић, енглески језик

Техничка припрема и корице

Мирко Чакаревић, дипломирани професор информатике

Тираж

500 примерака

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

373.2.022(075.8)
373.2.091.4(075.8)

МИЛЕНОВИЋ, Хаџи Живорад, 1966- Методика васпитнообразовног рада/
Хаџи Живорад Миленовић. - Лепосавић: Универзитет у Приштини - Косовској
Митровици, Учитељски факултет у Призрену, 2022 (Крушевац: Графика
Симић). - 182 стр.: илустр.; 24 cm

На спор. насл. стр.: Educational methodology. - " ... у оквиру научног пројекта
'Имплементација наставних садржаја из Дидактике у студијске програме за
васпитање у предшколским установама у измењеним условима предшколског
васпитања и учења' (ИНСД-СПВПУ-ИУПВУ), број 612-00-01187/2021-06/29 ... "
--> Уводне напомене. - Ауторова слика. - Тираж 500. - Прилози: стр. 151-154. -
Речник појмова: стр. 155-164. - Белешке о аутору = Notes on the author: 177-
180. - Summary. - Регистар. - Библиографија: стр. 167-174.

ISBN 978-86-84143-61-9

а) Предшколско васпитање -- Методика б) Предшколско васпитање -- Године
узлета

COBISS.SR-ID 70396425