

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Вера Д. Вечански Николић

**РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ И
МОДАЛИТЕТИ КОРИШЋЕЊА РУЧНО
ИЗРАЂЕНИХ ИГРАЧАКА НА
ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ**

докторска дисертација

Београд, 2015

UNIVERSITY OF BELGRADE
TEACHER EDUCATION FACULTY

Vera D. Večanski Nikolić

**DEVELOPMENT POTENTIAL AND
USAGE MODALITIES OF HANDMADE
TOYS AT PRESCHOOL AGE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Ментор:

др Невена Хаџи-Јованчић, редовни професор, Универзитет у Београду,
Учитељски факултет

Чланови комисије:

Датум одбране:

РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ И МОДАЛИТЕТИ КОРИШЋЕЊА РУЧНО ИЗРАЂЕНИХ ИГРАЧАКА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме

Значај игре за дете је велики јер утиче на његов свеукупни развој. У предшколском узрасту дете упознаје стварност путем игре, а у вртићу она представља оквир у којем се одвија читав васпитно-образовни рад. Тако и уметност и уметнички процеси за дете у овом узрасту имају карактер игре.

Проблем којим се бавимо у овом раду јесте дечја истраживачка и продуктивна игра у оквиру осмишљених ликовних активности, с децом предшколског узраста у вртићу, у којој израђени објекти/предмети имају улогу играчке, те их посматрамо као средство у игри откривања и стварања, али и као подстицај за нове стваралачке игре. Намера нам је да покажемо да у оквиру методички осмишљених и пажљиво вођених процеса деца, чак и у најмлађем узрасту, могу истраживати начине на које ће израдити предмете с којима ће се играти, који ће као такви за њих имати посебан значај, али који ће уједно допринети различитим аспектима сазнања и развоја.

Циљ рада је, стога, да се истраже и утврде позитивни ефекти које процеси ручног израђивања предмета/играчака и начини њиховог коришћења могу имати на свеукупни развој деце предшколског узраста.

Полазне основе за теоријска разматрања ове теме јесу природна потреба деце за игром, холистички приступ васпитању и образовању деце предшколског узраста и интегративна природа уметничких, то јест, ликовних активности. Будући да се и холистички приступ васпитању и образовању деце предшколског узраста и интегративни приступ настави уметности заснивају на искуственим процесима учења у којима игра има значајну улогу, успостављањем везе између њих, показано је да су манипулативне и продуктивне активности које се одвијају у оквиру неких холистичких педагошких система (Монтесори, Ређо Емилија и Валдорф педагогија) блиске истраживачкој и продуктивној природи ликовних активности. Представљањем идеја које се односе на различите аспекте развоја детета у оквиру манипулативне и продуктивне игре показано је да манипулација и истраживање материјала и објеката – самим тим и израда нових предмета који се могу користити у игри – могу бити средство изражавања и сазнања, развоја фантазије, креативности, социјалних вештина итд., те да тако утичу на развој детета у целини.

Из перспективе кључних аспеката развоја, у методичкој литератури и пракси, анализирани су елементи ликовног процеса (материјали, поступци и технике) у примерима ликовних активности у којима се могу израђивати играчке, као и начини њихове употребе у различитим врстама игре. Представљена је и улога коју васпитач може имати, осим осмишљавања и вођења ликовних активности, у подстицању саме игре и отварању нових могућности за стварање кроз игру.

Емпиријским истраживањем испитивано је мишљење васпитача у нашим вртићима о значају ручног израђивања играчака и њихове употребе, као и

постојећа пракса и могући проблеми у њиховом спровођењу. Резултати истраживања показују да васпитачи у изузетној мери увиђају значај ових процеса за све аспекте развоја детета, али да њихова заступљеност, иако задовољавајућа, није у складу са значајем који им васпитачи приписују.

Кључне речи: *ручно израђене играчке, интегративни приступ настави уметности, холистички педагошки системи, предшколско васпитање и образовање, развојни потенцијал, ликовне активности*

Научна област: Дидактичко-методичке науке

Ужа научна област: Методика наставе ликовне културе

УДК: 745:688.72-053.4(043.3)

371.381-053.4(043.3)

DEVELOPMENT POTENTIAL AND USAGE MODALITIES OF HANDMADE TOYS AT PRESCHOOL AGE

Abstract

Play is of utmost importance for child, as it influences its overall development. At preschool age play is the means of learning about the world, and at the kindergarten it is the framework within which the whole process of learning and education takes place. Along these lines, at this age art and artistic processes have the character of play.

The problem we are studying is the investigative and productive child play within the framework of structured visual art activities with preschoolers in kindergartens, where handmade objects or things have the role of toys, whereby we see them as a medium in the game of exploration and creativity, as well as an encouragement for new creative games. Our intention is to demonstrate, through methodically structured and carefully guided processes, that we can enable the children even at this early age to explore the ways of making the objects they will play with, and which would therefore have a special value to them, but which would at the same time contribute to various aspects of learning and development.

The objective of the thesis is, therefore, to study and determine the positive effects that processes of hand making toys, and the modes of their use, may have on the overall development of preschool children.

Starting points for theoretical consideration of this thesis are the innate need for play in children, holistic approach to education of preschool children, and the integrative nature of art, or more precisely, visual art activities. Since both the holistic approach to education of preschool children and the integrative approach to teaching art are based on experiential learning processes in which play has a significant role, by creating a connection between the two we demonstrate that the manipulative and productive activities adopted by some holistic pedagogical systems (Montessori, Reggio Emilia and Waldorf) are close to the inquisitive and productive nature of visual art activities. By presenting the ideas pertaining to various aspects of child development related to manipulative and productive play, it is demonstrated that manipulation and investigative approach to materials and objects – and thus also the creation of new objects which can be used in play – can be a means of expression and cognizance, development of imagination, creativity, social skills etc, thereby influencing the overall development of child.

From the perspective of key aspects of development, as shown in methods literature and practice, we have analyzed various elements of visual art processes (materials, procedures and techniques) in cases of visual art activities that include hand making of toys and the ways of utilizing such toys in various forms of play. Also presented is the role the preschool teacher may have, in addition to that in defining and guiding the art activities, in stimulating play itself and in opening new possibilities for creativity through play.

In the empirical research we studied the opinions of preschool teachers in our kindergartens about the importance of hand making of toys and their use, current practice and possible problems in implementation of such activities. The results of the research show that preschool teachers are highly aware of the importance of these

processes for all aspects of child development, but that their implementation, though satisfactory, is not on the level of the importance attributed to them by the teachers.

Key words: *handmade toys, integrative approach to teaching art, holistic pedagogical systems, early childhood education, development potential, visual art activities*

Field of scientific study: Didactical-methodological sciences

Specific field of scientific study: Methodology of teaching the fine arts culture

UDC: 745:688.72-053.4(043.3)

371.381-053.4(043.3)

САДРЖАЈ:

УВОД.....	1
1. ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА И ОБРАЗОВАЊЕ У УМЕТНОСТИ.....	7
1.1 Синтетичка природа уметности и приступ настави.....	7
1.2 Основне одлике холистичких педагошких система	8
1.3 Заједничке одлике интегративног приступа настави уметности и холистичких педагошких система.....	11
1.3.1 Значај учења помоћу чула.....	11
1.3.2 Улога мануелног рада.....	13
1.3.3 Важност простора за рад.....	13
1.3.4 Улога васпитача.....	16
1.4 Објекти за игру и учење – манипулативне продуктивне активности у холистичким педагошким системима.....	17
1.4.1 Монтесори објекти/дидактички материјали.....	17
1.4.2 Истраживање материјала у педагогији Ређо Емилија.....	22
1.4.3 Фантазијски оквир у Валдорф педагогији.....	30
2. РУЧНА ИЗРАДА ИГРАЧАКА И УЛОГА ИГРЕ У ОКВИРУ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ.....	39
2.1 Функције и квалитети „добре” играчке.....	39
2.2 Ручно израђене играчке.....	41
2.3 Развојни потенцијал ручне израде играчака.....	43
2.3.1 Креативност и имагинација.....	45
2.3.2 Развој чула.....	46
2.3.3 Аспекти сазнања.....	47
2.3.4 Моторички и физички аспект.....	51
2.3.5 Социо-емотивни аспект.....	53
2.3.6 Еколошки аспект.....	54

3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ЛИКОВНИМ АКТИВНОСТИМА И РУЧНА ИЗРАДА ИГРАЧАКА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ.....	57
3.1 Ликовне активности – контекст у коме се могу израђивати играчке.....	57
3.2 Ликовни и не-ликовни материјали у оквиру ликовних активности.....	59
3.3 Улога васпитача у ликовном процесу и израда функционалних предмета/играчака.....	62
3.4 Улога васпитача у подстицању дечје игре с израђеним предметима/играчкама.....	64
3.5 Ручно израђена играчка као први елемент и подстицај за нове игре.....	70
4. ПРИМЕРИ РУЧНО ИЗРАЂЕНИХ ИГРАЧАКА И НАЧИНИ КОРИШЋЕЊА..	74
4.1 Ручно израђене играчке у функционалној игри: чулна искуства и репетитивни покрети.....	77
4.2 Ручно израђене играчке у конструкторској игри: једноставне и сложене конструкције.....	82
4.3 Ручно израђене играчке у драмској игри: подстицање маште.....	102
4.4 Ручно израђене играчке у играма с готовим правилима.....	130
5. ИСТРАЖИВАЊЕ.....	139
5.1 Проблем и значај истраживања.....	139
5.2 Циљеви и задаци истраживања.....	140
5.3 Метод истраживања.....	141
5.3.1 Инструменти.....	142
5.3.2 Узорак.....	142
5.3.3 Процедура.....	146
5.3.4 План обраде података.....	146
5.4 Преглед и тумачење резултата.....	147
5.5 Дискусија.....	162

6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	173
7. ПРИЛОГ.....	178
8. ЛИТЕРАТУРА.....	183
9. БИОГРАФИЈА.....	195

УВОД

О дечјој игри, њеном значају и развојном потенцијалу много је писано. Међутим, иако дечја игра заузима веома важно место у педагошкој и психолошкој литератури, где се наводи да је она основна активност и основни вид учења у раном детињству (нпр. аутори као Пијаже, Брунер, Виготски), бројни аутори указују на то да је игра данас потиснута на маргине свакодневног живота, а да слободно време које има дете махом не проводи у слободној игри, која је спонтана и коју иницирају сама деца (Elkind, 2007; Dinger, Johnson, 2012; Honore, 2009). Као разлоге за све мање присуство слободне игре у животима данашње деце, Дејвид Елканд (David Elkind, 2007) наводи процесе који су се десили у последње две деценије, међу којима су: рана академизација и превелики академски захтеви, који се намећу деци од најранијих дана; развој и доступност екранске технологије; потрошачко друштво и маркетинг, који су усмерени ка деци. Док рана академизација негативно утиче на истраживачки и креативни дух својствен деци, чинећи их пасивним и некритичким конзументима знања које им се нуди као „готово знање”, развој технологије, потрошачко друштво и конзументство утичу како на играчке које се нуде деци за игру, тако и на врсту, карактер игре и облике понашања које оне подстичу, а самим тим и на развој детета уопште (Resnick, 2006).

Највећа вредност савременог западног друштва, пословни успех, обликује однос родитеља према деци и родитељство уопште, тако да се и детињство данас посматра као припрема за успешно школовање, које треба да омогући тај будући пословни успех. Родитељи су под великим притиском да од малих ногу од своје деце извуку максимум и да им максимум понуде. Дечје време је због тога превише испланирано, структурирано и претрпано организованим едукативним активностима у којима је знање посредовано одраслима, с нагласком на академском и интелектуалном постигнућу, резултатима на тестирању и одговорности. Рана академизација уводи стандарде постигнућа и у вртиће, руководећи се идејом „што пре и што брже”, када је у питању стицање академских знања и вештина (Guddemi et al., 2013). Игра и машта су окарактерисани као губљење времена и луксуз који се не може приуштити у овом

добу високе технологије и глобалне економије, па родитељи не увиђају значај и корист које дете може имати од њих (Singer, Singer 2005; Singer et al., 2006).

Истовремено, рана академизација утиче и на сверастуће тржиште дечјих едукативних играчака, играчака које су осмишљене и направљене са намером да подучавају. Тржиште креира атмосферу у којој родитељи осећају велики притисак да дају својој деци когнитивни стимулус већ од рођења, па чак и пре (Hirsh-Pasek et al., 2009), ширећи скептицизам и сумњу у позитивне ефекте игре, промовишући рани когнитивни развој као нешто *одвојено* од игре и претпостављајући слободној игри – игру с едукативним играчкама. Међутим, чак и када потенцира едукативне играчке, данашња индустрија која их производи води се тржишним разлозима, а не педагошким. Истовремено, деци се путем реклама усађује потреба за сакупљањем играчака и колекционарством, што утиче на то да дечја игра постаје све мање фокусирана на активност, а више на поседовање и сакупљање (колекционарство) предмета. Играчке се купују свакодневно, деца су затрпана играчкама, али је приметно да све мање знају да се играју с њима. Један од разлога за то јесте и тај што су савремене играчке, укључујући и едукативне, често толико савршене и „завршене”, а обављају и велики број функција (светле, крећу се, испуштају звуке, говоре итд.), да детету остаје само да их пасивно посматра. Треба нагласити и то да пластичне играчке које се данас нуде деци често садрже штетне и токсичне супстанце попут кадмијума, олова, фталата итд., као и то да закони недовољно регулишу ову област, те да не постоје забране или контрола употребе ових супстанци, а врло често њихово присуство у дечјим играчкама није ни означено на декларацији производа (Becker et al., 2010).

Иако овакве играчке нису довољно безбедне за децу, а стање на тржишту доприноси развоју непожељних облика понашања код деце, готово је немогуће отргнути се од свеprisутног комерцијалног утицаја, те оне доминирају и у породичним домовима и у вртићима.

Као реакција на неумерени конзумеризам и његове негативне последице, не само када је у питању индустрија играчака него конзумеризам уопште, почетком 21. века појавио се глобални покрет под називом „*Мејкер покрет*” (*The Maker Movement*, енгл.), који окупља и повезује независне проналазаче широм света, познаваоце рачунарске и информационе технологије, дизајнере, уметнике,

„уради сам” (DIY, енгл.) ентузијасте, мајсторе, хобисте свих врста и профила. Они деле заједничку страст према ручном израђивању предмета и физичком истраживању рукама, и називају се „мејкерима” (maker, енгл.). У основи активности које спроводе „мејкери” јесте експериментална игра: они се играју материјалима и стварима, састављају их, расклапају, комбинују како би се упознали с њима и научили како функционишу, експериментишу, испробавају необичне комбинације, греше и долазе до фантастичних нових решења и креација (Dougherty, 2013 према Martinez, Stager, 2013). Мејкер покрет показује да чак и обични грађани увиђају да повратак ручној изради предмета као активности заснованој на креативним и стваралачким, а не на потрошачким принципима, заправо није само обична мануелна активност, већ активност која може да покрене много шире процесе, од истраживачких, стваралачких, научних, до емоционалних, социјалних, еколошких и која заправо представља облик стваралаштва путем којег се подстиче и остварује учење из најразличитијих области, обједињујући их у свом целовитом (холистичком) приступу.

Ручна израда предмета, самим тим и играчака, јесте продуктивна, у својој основи стваралачка активност, истраживачки и креативни процес, који се заснива на раду са материјалима и употреби материјала у стварању нових предмета. Играчке могу израђивати одрасли, али и деца. Када дете израђује играчку, оно од те активности има низ позитивних ефеката: оно је у таквој активности сведок процеса настанка једног новог предмета у којем и само учествује, свесно је времена, труда и истраживања који су потребни да би се играчка израдила, као и емоција које је уложило у тај процес. На тај начин дете учи да ствари и предмети настају уз помоћ уложеног рада и труда, учи да цени свој и рад других. Ручна израда предмета/играчака је снажан, лични израз интелекта, чак и онда када оно што се направи није савршено (Norton, Mochon, Ariely, 2011 према Martinez, Stager, 2013). Осим тога, када дете учествује у процесу израде играчке, постаје за њу лично везано и оваква играчка даје игри додатни квалитет који обично изостаје у игри са купљеном играчком.

Када се овај процес одвија у вртићу, онда је то најчешће у оквиру ликовних активности, јер продукт који настаје у ликовним активностима и сама природа уметничког процеса омогућавају детету контекст игре. У предшколском

узрасту игра и уметност су сродне, јер их, осим уживања и могућности да се путем њих оствари унутрашња равнотежа, повезује и то што у себи спајају стварно и нестварно, будући да стоје на граници између реалности и имагинације. Повезује их и могућност да се разуме свет кроз лично искуство и доживљај, као и то што омогућавају „слободно прерађивање живота” (Ракић, 1946 према Хаци-Јованчић 2012, 45).

Прегледом идеја које су у складу с виђењем уметности у општем образовању и приступом настави и васпитању у ликовним уметностима на Учитељском факултету у Београду¹, у оквиру холистичких педагошких система – Монтесори, Ређо Емилија и Валдорф педагогије, које се попут уметности ослањају на искуствене процесе учења (они у себи садрже елементе игре, фантазије, манипулације предметима и материјалима), у овом раду дефинисаћемо заједничке одлике и кључне аспекте развоја који су присутни како у приступима холистичких педагошких система, тако и у оквиру учења у ликовним уметностима. Са становишта кључних аспеката развоја посматраћемо ликовне активности унутар којих деца могу да израђују предмете/објекте које ће користити у игри и који, на тај начин, постају ручно израђене играчке, које и саме имају карактер игре, јер се дете игра стварајући и ствара играјући се. Самим тим, све активности које се одвијају у оквиру ликовног процеса (те и ручна израда играчака), развијају дечје капацитете у погледу креативности, емоција, имагинације, сазнања, социјалних вештина итд.

У складу са претходно изнетим, предмет истраживања, у овом раду, биће:

- Идентификовање везе и заједничких одлика холистичких педагошких система и интегративног приступа настави уметности, где ће посебна пажња бити посвећена приступима учењу у Монтесори, Ређо Емилија и Валдорф педагогији, са акцентом на оне специфичности сваког од представљених приступа које се доводе у везу са сличним процесима у

¹ Приступ образовању и васпитању на Учитељском факултету у Београду заснива се на концепцији наставе ликовних уметности која природу уметности посматра као синтетичку и интегративну, а уметничке активности као средство изражавања, комуникације и сазнања, што чини да уметност и уметничке активности утичу на готово све аспекте развоја јер негују целовито искуство детета (Хаци-Јованчић, 2012).

уметничким, односно, ликовним активностима и које се односе на начине употребе материјала и израде објеката у учењу кроз игру.

- Преглед идеја о различитим аспектима развоја који се успостављају током продуктивних и манипулативних активности. Те идеје се у контексту овог рада посматрају у оквиру ликовних активности израде објеката за игру, то јест, ручно израђених играчака, с намером да покажемо да холистички педагошки системи и приступи учењу засновани на чулима могу бацити ново светло на ликовне активности у предшколском узрасту, те да се производи који настају у оквиру датих ликовних активности могу посматрати као „средство” које подстиче свеукупни развој.
- Преглед и анализа оних примера ручно израђених играчака у литератури и методичкој пракси, који подразумевају употребу и испитивање различитих материјала и њихових својстава, процесе осмишљавања, грађења, обликовања и повезивања итд., и који доприносе развоју сазнања, чула, фине моторике и др., и то са становишта утврђеног развојног потенцијала и позитивних ефеката који се успостављају током ликовних активности у раду с децом предшколског узраста. Осим тога, дата је и анализа различитих начина употребе израђених предмета/играчака како бисмо показали да су ликовне активности израде играчака и осмишљена игра с њима, део истог процеса, да се међусобно подстичу и прожимају. У том контексту, указаћемо и на значај улоге васпитача у функцији развоја деце, како током процеса израде предмета/играчака, тако и у подстицању игре са њима.
- Осим теоријске анализе и анализе примера из методичке праксе, дескриптивном методом и одговарајућом техником анкетирања, испитаћемо мишљење васпитача у нашим вртићима да бисмо сазнали

каква је актуелна пракса и шта васпитачи мисле о значају и сврсисходности ручне израде играчака у оквиру ликовних активности.

Практичан циљ истраживања овог рада може се остварити само уколико се омогући, на темељу научно заснованих идеја о развојном потенцијалу и позитивним ефектима ручне израде играчака и игре са њима, непосредан утицај на унапређење праксе у нашим предшколским установама.

1. ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА И ОБРАЗОВАЊЕ У УМЕТНОСТИ

Холистички² приступ васпитању и образовању деце предшколског узраста јесте приступ који се заснива на концепту *целовитости* бића детета, при чему се уважавају сви његови аспекти – физички, емотивни, социјални, духовни, естетски, а не само интелектуални. Према оваквој, холистичкој слици детета, сви аспекти бића су међусобно повезани и у међусобној зависности, прожимају се, истовремено утичу како један на други, тако и на целину, што чини други кључни концепт овог приступа – *међуповезаност/међузависност*. Осим тога дете се увек посматра у узајамном односу са својим окружењем и природом, који такође утичу на њега и на његов развој. Из холистичке слике детета произилази подједнака важност која се придаје свим подручјима људског деловања у овом приступу, а у најранијем узрасту – посебно игри и уметности као свеобухватним и све-прожимајућим активностима. Игра у холистичком приступу васпитању и образовању представља целовиту делатност која има потенцијал да сама ангажује целокупно биће детета, путем које оно у најмлађем узрасту открива свет, кроз коју се развија физички, интелектуално и емоционално. С друге стране, уметност и уметничке активности у најмлађем узрасту, које су блиске игри и које се одвијају кроз слободно изражавање и комуникацију, омогућавају деци да сазнају и развијају различите аспекте бића.

1.1 Синтетичка природа уметности и приступ настави

Улога и функција уметности у васпитању и општем образовању зависи од схватања шта су њена посебна својства и карактер, те које су њене основне функције и могућности у процесу васпитања и образовања³.

² Израз *холизам* (*holism*, енгл.) потиче од грчке речи *холон* (*holon*, грч.) што значи „универзум састављен од интегрисаних целина које се не могу једноставно свести на збир делова” (Miller 2007, 6).

³ О функцијама и приступима настави уметности у општем образовању писано је у Хаџи-Јованчић, Н. (2012): *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет – Klett.

Значај уметности „за личну, социјалну и културну експресију је виталан, јер ослобађа емоције, имагинацију и интелект. Уметност подразумева опажање, истраживање и стварање, уједно стварајући услове за интеракцију и комуникацију. Уметност је увек одраз времена у коме је створена. Својом надовезујућом природом она траје кроз историју, али је уједно и увек актуелна. Уметност нам даје смисао у сагледавању различитих перспектива [...] Уметност омогућава преиспитивање и тражење сопствених ставова и вредности, али и доприноси разумевању других” (Хаџи-Јованчић 2012, 17).

Новији приступи настави уметности, на којима се заснива и приступ методике ликовног васпитања на Учитељском факултету у Београду, не виде уметност само у домену афективног, већ у први план истичу њен когнитивни и интегративни карактер и способност да осим емоционалних, имагинативних и комуникацијских, развије и процесе сазнања и мишљења. Ови приступи настави уметности указују на њену холистичку природу и утицај на свеукупни развој детета.

Кроз уметност и уметничке активности, деца стичу искуство различитих садржаја, изражавају своја осећања и размишљања, процесуирају знање које је уграђено у њима и стварају нова значења.

Уметност је, дакле, повезујући елемент, средство које спаја осећања, експресију, искуство, вољу, мишљење, знање и учење, и уједно доприноси равнотежи. Она је средство које хармонизује све аспекте јер их симултано све укључује (Rudge, 2008). Уједно, то чини уметност и уметничке активности једним од најбољих начина да се идеали холистичког приступа у васпитању и образовању реализују у пракси, и то је разлог што она заузима веома важно место у холистичким педагошким системима.

1.2 Основне одлике холистичких педагошких система

Холистички педагошки системи представљају групу педагошких система сличних веровања, осећања, принципа и општих идеја које се заснивају на холистичком приступу васпитању и образовању деце.

Ови педагошки системи се јављају као реакција на стање у општем образовању XX века, које, ослоњено на доминацију научног приступа, дуализам и

редукционизам, занемарује физичку, емоционалну, естетску, социјалну и духовну природу детета и које наглашава значај интелекта у односу на све друге аспекте; образовање које фрагментише знање на предмете и дисциплине који су међусобно неповезани; образовање које подстиче такмичење, а не сарадњу међу децом и које отуђује децу од природе.

Холистички педагошки системи стављају фокус на најшири и најпотпунији развој бића, охрабрујући појединце да развију свој пуни потенцијал и подстичући их да искусе живот у најширем смислу и да остваре своје животне циљеве (Forbes, 2003). Оно што је за њих специфично јесте пажња која се посвећује сваком детету понаособ и тежња да му се, кроз васпитно-образовни процес, понуде дубоко смислена и лична искуства. Ови педагошки системи стављају нагласак на стицање животног искуства и учење изван граница учионице и формалног образовног окружења, а образовни процес виде као раст, откриће и ширење хоризоната. Посебна пажња се посвећује подстицању радозналости и унутрашње жеље за откривањем, сазнањем и разумевањем, као и жеље за активним односом према свету и окружењу, уз охрабривање да се уочавају и стварају везе, да се мисли широко и креативно и да се размишља о сопственим вредностима (Hare, 2010).

Међу најпознатијим холистичким педагошким системима, чије су праксе уједно и најзаступљеније у свету, налазе се Монтесори педагогија (Montessori pedagogy, енгл.), Валдорф педагогија (Waldorf education, енгл.) и педагогија Ређо Емилија (Reggio Emilia, итал.).

Монтесори педагогију је основала Марија Монтесори (Marija Montessori, 1870–1952) почетком XX века, прва жена лекар у Италији, која је свој живот посветила педагошком раду, заступању права деце и доказивању њихових завидних интелектуалних способности. Ова педагогија, заснована на научном посматрању спонтаног учења деце, наглашава значај поштовања слободе и самосталности детета и његове природне потребе и жеље за учењем, као и уважавања његових физичких, емотивних и социјалних потреба. Неговање слободе и развој свих дечјих капацитета омогућени су одвијањем педагошког процеса у пажљиво осмишљеној физичкој средини која представља подстицајно окружење за учење и која је опремљена специфичним дидактичким средствима који омогућавају деци да сама уче. Своје педагошке идеје Марија Монтесори је

представила у бројним књигама и радовима које је објавила још за живота и оне су послужиле као основ за ширење и примену ове педагогије у новоотвореним Монтесори вртићима широм света, који и данас постоје у великом броју.

Оснивач Валдорф педагогије био је Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner, 1861–1925), аустријски научник и филозоф, 1919. године. Ова педагогија се јавља као реакција на страдања током Првог светског рата и као реакција на доминацију материјалистичког погледа на свет и има изузетно изражен хумани карактер. Заснована је на антропозофији – учењу Рудолфа Штајнера о духовном пореклу човека, души и телу, у којем се прожимају наука и духовност. Значај који се приписује духовности у Валдорф педагогији, чини овај систем другачијим у односу на друге холистичке педагошке системе. Верујући да добро образовање подједнако развија и мишљење и осећања и вољу (Steiner, 1995), Штајнер је сматрао да се не сме занемарити ниједан развојни аспект у педагошком процесу. Рудолф Штајнер није објављивао књиге за живота, али је одржао велики број предавања која су забележена и објављена након његове смрти. Ова педагогија се примењује у свом изворном облику у предшколском и основношколском васпитању и образовању деце у многим земљама већ 90 година, где углавном има статус алтернативног педагошког система.

Ређо Емилија је град на северу Италије у области Емилија Романа, у којем је настала педагогија по истом имену. Ову педагогију (у даљем тексту Ређо педагогија) засновао је педагог, психолог и учитељ Лорис Малагуци (Loris Malaguzzi, 1920–1994) након Другог светског рата, и иако још увек има статус алтернативне педагогије, она данас важи за једну од најнапреднијих предшколских педагогија у свету. Заснована је на веровању да деца могу бити покретачи сопственог учења, које се у овој педагогији одвија кроз истраживачке процесе у којима је важна интеракција са окружењем и другима, као и на принципу сарадње детета, вртића/школе и локалне заједнице.

1.3 Заједничке одлике интегративног приступа настави уметности и холистичких педагошких система

Од слике детета коју одређени педагошки систем изгради, зависиће и педагошка пракса и приступ детету у целини. Интегративни приступ настави уметности, као и холистички педагошки системи, у центар педагошког процеса стављају дете и његову природу, његове развојне могућности, потребе, интересовања и индивидуалне карактеристике. Дете је природно радознано и способно биће које стално тражи прилику и могућности да учи, расте и да се развија. У интегративном приступу настави уметности „дете је у ситуацији да буде креатор, извођач и конзумент” (Хаџи-Јованчић 2012, 135), те уколико се постави у ситуацију да само бира и одлучује, до изражаја ће доћи његове фантастичне сазнајне могућности које се развијају и функционишу на посебан начин, другачије од одраслих, с другачијим ритмом и редоследом (Montesori, 2010). На тај начин, дете ће постати способан и активан учесник у сопственом развоју, а не пасивни прималац унапред утврђених знања. Холистички педагошки системи препознају свеобухватну природу и потенцијал уметности, те се уметничке активности, будући обједињујуће, одвијају кроз истраживање и стварање, јер омогућавају деци потрагу за личним интересовањима и сопственим изразом, као и откривање и учење путем чињења.

1.3.1 Значај учења помоћу чула

Уметност се одувек доводила у везу са лепотом, изражавањем, осећањима и чулима. Уметнички процеси почивају на чулним искуствима, а рад са различитим материјалима у оквиру различитих уметничких медија ангажује, изоштрава и префињује чула. Међутим, перцепција и ангажованост чула се у уметничким процесима не одвијају сами за себе, већ су повезани и utkани у процесе мишљења и сазнања (Arnhaјm, 1985).

Значај чула у холистичким педагошкоким системима сматра се темељем сваког учења, а основно чулно искуство се најбоље стиче посредством природних материјала и предмета израђених од њих. Стога се велика пажња посвећује изгледу и карактеристикама околине и материјала који долазе у додир са чулима. На тај начин се оно што је научено спаја са осећањима преко чулних утисака, тако да знање које настаје није хладно, апстрактно знање из главе, већ знање које је утемељено у личном односу према животу, доживљају и осећањима ученика. Циљ холистичких педагошких система јесте да децу оспособе да укључе сва чула, што није ограничено само на естетско васпитање у оквирима уметности, већ се провлачи кроз сва подручја учења и доживљавања.

У холистичким педагошкоким системима развој чула посебно је значајан у формативном и предшколском периоду јер води истовремено ка усавршавању ума и духа, али и практичног живота. Најбоље ћемо то илустровати речима Марије Монтесори:

„Тако, на пример, образовање се увек састојало у томе да се најпре *интелектуално научи*, а потом *практично изврши*. Кад ми подучавамо, уопште узев, говоримо о *предмету* који нас занима и покушавамо да наведемо ученика да, пошто је *разумео*, обави неку активност која је у односу према самом предмету. Међутим, често ученик који је *разумео идеју* има великих тешкоћа у извршењу активности која се од њега захтева, пошто у образовању недостаје један чинилац од веома велике важности: *усавршавање чула* [...] Мораће да стекне ту способност дугом *праксом*, а та пракса није ништа друго до *закаснило образовање чула* која често код одраслих није више ефикасна” (Montesori 2001, 118–119; наглашено у оригиналу).

Акцент на упознавању света свим чулима преко додира са стварима, иако веома присутан у свим холистичким педагошкоким системима, посебно је изражен у Монтесори педагогији, јер се верује да се лимбички систем задужен за осећања, језик и сензомоторику развија током првих шест година (Seitz, Hallwachs, 1997). Валдорф педагогија се окреће самим материјалима с којима тело детета долази у додир и цело тело постаје „осетилни орган” помоћу кога се учи, с идејом да природни материјали боље негују и развијају чула од вештачких, а педагогија Ређо Емилија, иако не помиње експлицитно развој чула и учење помоћу њих, своје комплетно учење заснива на афективним аспектима учења.

1.3.2 Улога мануелног рада

Препознавање снажне везе између тела, интелекта и душе (осећања) једна је од најзначајнијих идеја холистичких педагошких система из које произилазе методе рада у њима, које на посебно место у васпитно-образовном процесу стављају рад рукама и ручни рад. Према овим приступима, интелект се не развија независно од тела и свеукупног деловања човека, већ су развој тела, руку и интелигенције у међусобној корелацији. „Образовање руке је особито важно, зато што је рука изражајни инструмент људске интелигенције: она је орган ума” (Montesori 2001, 217). Сматра се да деца „мисле” целим својим телом и да физичка ангажованост доприноси и мишљењу и учењу, а да томе посебно доприноси рад рукама, који развија концентрацију, утиче на координацију ока и руке, развија фину моторику, а посебно се развијају нервни завршеци на врховима прстију који су у вези с нервима у мозгу (Auer, 2014).

Полазећи од истог уверења као Марија Монтесори, и Рудолф Штајнер је увиђао значај рада рукама, тако да су ручни рад и ручна израда предмета саставни део свакодневних активности у Валдорф вртићима. Истраживање и рад с материјалима, који је заступљен у педагогији Ређо Емилија, такође подразумева рад рукама.

Сва три холистичка педагошка система обилују мануелним активностима, предметима и материјалима којима се манипулише у функцији учења, а ликовне/визуелне уметности, које посебно ангажују руке, веома су присутне у њиховом свакодневном животу.

1.3.3 Важност простора за рад

Простор је веома важан за одвијање уметничких и ликовних активности. Одлике простора у којем се оне одвијају могу омогућити и подстаћи одређене активности, али их исто тако могу и онемогућити и спутавати. Ако се деца налазе у простору у којем су ликовни материјали доступни, она ће имати непосредан однос с њима и биће слободна да сама иницирају ликовне процесе.

У холистичким педагошким системима се сматра да је простор намењен деци веома значајан и да је важно да он буде уређен по њиховој мери. Простор мора бити такав да омогућава развој самосталности и неговање чула. Изглед и организација средине која је намењена за боравак, рад и игру деце рефлектује слику о детету који одређен педагошки систем има. У Монтесори педагогији се такав простор назива *припремљена средина* и она подразумева опремљеност намештајем који својом величином и функционалношћу одговара деци⁴. Сви предмети у просторији и материјали за игру, учење и рад уредно су и видљиво постављени на ниске полице, тако да их деца могу сама и без помоћи одраслих, слободно и несметано дохватити, користити и потом вратити на место. Материјали су не само занимљиви и подстицајни него су и изложени на привлачан и прегледан начин, често у провидним кутијама или теглама. Простор за учење никада није претрпан великим бројем предмета и лишен је онога што је сувишно и што збуњује. Сваки предмет има своје место: све је сведено, уредно и хармонично, што помаже детету да сложи мноштво утисака које прима из окружења и да успостави ментални ред, који је више него потребан да би се чулни утисци могли користити (Montessori, 1917a).

У просторима за учење и боравак деце унутар холистичких педагошких система доминирају природни материјали и сведене боје. Нема интензивних стимулуса који би „бомбардовали” и презасићивали дечја чула. Овај миран, организован простор, који је уређен на естетски пријатан начин, омогућава деци слободно кретање и слободан избор, подстиче активност, самосталност и самодисциплину. Како се велики значај придаје улози средине у којој дете борави, може се рећи да је управо средина та која учи дете. Стога је педагогија Ређо Емилија увела израз „средина као трећи васпитач/учитељ” (Gandini 1998, 177), како би објаснила да тако уређен простор делује на дете као трећи васпитач, поред оних који раде с децом (сл. 1, 2 и 3, стр. 15).

⁴ Столице и фотеље су малих димензија, столови лагани, тако да их деца могу сама премештати по потреби, лавабои и чесме постављени су у висини руку деце, огледала у висини њихових очију итд.



Сл. 1
Склад, ред и једноставност у Монтесори припремљеној средини⁵



Сл. 2
Природни материјали доминирају у Валдорф вртићу⁶

⁵ Извор: интернет страница: <http://www.mswp.org/programs/toddler-program/>

⁶ Извор: интернет страница: <http://www.seedsandstitches.com/blog1/2014/9/25/choosing-waldorf-rudolf-steiner-schooling-and-settling-elfie-in-to-kindergarten>



Сл. 3
Средина као трећи васпитач/учитељ – атеље у Ређо Емилија вртићу⁷

1.3.4 Улога васпитача

Улога васпитача у оквиру холистичких педагошких система другачија је од оне у традиционалним образовним системима и произилази из слике о детету као равноправном актеру у процесу сопственог сазнања. Васпитач, стога, није неко ко подучава и преноси знања, него партнер који обезбеђује услове у којима би деца могла самосталано или у сарадњи с другима да граде своја знања. Васпитачи улажу велики напор да заиста посматрају и слушају дете и да прате његове потребе и интересовања. Педагогија Ређо Емилија се, на пример, често назива и „педагогија слушања” (Rinaldi 2001, 42), што показује колико је важно да се дете и процес његовог учења што боље разумеју. Улога васпитача у Монтесори педагогији се може изразити кроз исказ: „Помози ми да то сам учиним”, јер је васпитач медијатор или „водич” који помаже детету да буде самостално. Будући да се образовни процес не своди на откривање тачних одговора, страх је осећање које не постоји код деце у овим педагошким системима. У педагогији Ређо Емилија сматрају да је толеранција на грешке које деца чине од суштинског значаја за процес учења и сазнања. Деца су слободна да истражују и да греше, да

⁷ Извор: интернет страница: <http://www.barncompaniet.se/Vaar-miljoe.html>

размишљају о грешкама као путоказима за нова истраживања и решења, да претпостављају и да испробавају нове приступе. У приступу настави ликовних уметности на Учитељском факултету у Београду васпитачи (као и учитељи) такође су виђени као неко ко омогућава и води слободан истраживачки и стваралачки процес.

1.4 Објекти за игру и учење – манипулативне и продуктивне активности у холистичким педагошким системима

1.4.1 Монтесори објекти/дидактички материјали

Полазећи од уверења да су деци за учење и развој потребна стварна и реална искуства, као и продуктивне везе с реалношћу, Марија Монтесори је у свој педагошки систем увела посебну врсту објеката за учење – *Монтесори дидактички материјал*, који се још назива и *сензорни материјал* или *материјал за развој* (Montesori, 2001). Иако се називају материјалима, они представљају систем едукативних или аутодидактичких објеката, који је осмишљен и дизајниран тако да путем мануелног рада, понављања и чулног искуства делује на духовни развој деце (Seitz, Hallwachs, 1997). Ови објекти су осмишљени и направљени за веома специфичне намене и за овладавање тачно одређеним концептима, на пример: тежином, ширином, дужином, бојом, текстуром, бројем итд. (сл. 4–8, стр. 20, 21). Како наведене особине и концепти за дете представљају апстрактне појмове, руковање овим објектима омогућава детету да чулно и искуствено доживи ове појмове, те да их тако постепено усваја, учећи од конкретног ка апстрактном (Воројевић, Milodanović, 2008). *Монтесори дидактички материјали*, дакле, претварају апстрактне појмове и идеје у материјалне форме како би се учинили видљивим и опипљивим.

Сваки појединачни „сет” ових едукативних објеката има сопствену процедуру коришћења која се састоји из неколико фаза и која се реализује корак-по-корак, по тачно утврђеном редоследу, а уједно је усмерена ка овладавању одређеног концепта који је уткан у њега.

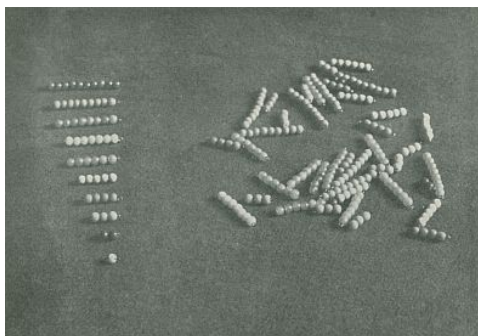
Марија Монтесори је инсистирала на томе да ови објекти треба да се користе искључиво за предвиђену намену и на предвиђен (тачно одређен) начин, јер би произвољно играње с њима онемогућило реализацију њихове примарне функције. На пример, *математичке шипке*, које служе за учење бројања, не би требало да се користе за грађење замка. Сматра се да правилна употреба одређеног *Монтесори дидактичког материјала* побољшава разумевање управо оног концепта због којег је дизајниран, а да се његовом погрешном употребом не постиже сазнање које рад на њему треба да омогући, то јест због којег је и створен. Главну улогу у правилној употреби *Монтесори дидактичких материјала* има сам материјал, јер је дизајниран и осмишљен тако да сам контролише грешке. Та аутоконтрола се дешава само приликом правилне употребе материјала, док ван ње, губи своју сврху.

Сви *Монтесори дидактички материјали* су манипулативни, подстичу дете на моторичку активност и најчешће су то мали предмети који се премештају и померају: „Тада је покрет тај, више него предмет, који дете држи удубљено у склапање и расклапање, у премештање и ређање предмета, много пута за редом; омогућавајући тако продужену активност” (Montesori 2001, 89). Дете их користи самостално, а у руковању *Монтесори дидактичким материјалом* присутно је „учење путем чињења” (hands-on learning, енгл.) или „учење кроз акцију” (learning by doing, енгл.) и кроз сопствено искуство. Уску везу између моторичке активности и развоја чула и менталних функција, Марија Монтесори објашњава речима: „Виши ниво духовности може се достићи само акцијом. То је становиште које треба заузети кад размишљамо о покрету. Покрет је саставни део целокупне активности централног нервног система и зато не сме бити запостављен”. (Montesori 2010, 188). Овде је кључан сам начин коришћења материјала, који, пре свега, подразумева мануелни рад и понављање покрета, укључује вежбање пажње, упоређивање и закључивање, па ће дете усавршавати и сопствена чула, фину моторику и координацију покрета. И не само то: „Ове вежбе су права интелектуална гимнастика. Таква гимнастика, подстакнута и вођена различитим предметима и објектима, помаже у формирању и развијању интелекта, исто онако као што физичке вежбе јачају целокупно здравље и убрзавају раст и развој тела” (Montessori 1912, 360).

Монтесори дидактички материјали, то јест објекти, направљени су од природних материјала, најчешће од дрвета, због веровања да су природни материјали, за разлику од вештачких, не само подстицајнији за чула, него су и племенитији и визуелно лепши. Већина *Монтесори дидактичких материјала* је остављена у боји дрвета или је обојена светлим бојама. Њихова конструкција је солидна и издржљива, а дизајн сведен и потпуно функционалан. Линеје материјала су једноставне, нема украса или детаља који немају специфичну функцију; њихов изглед је веома привлачан и занимљив, што потиче из уверења да и сам изглед околине и предмета с којима дете долази у контакт од малих ногу, индиректно утиче на формирање чулних искустава и естетских осећања. Манипулишући оваквим предметима дете доживљава његову лепоту, привлачност и усваја карактеристичан склад и поредак (Воројевић, Милодановић, 2008).

Разлози за сведеност и хармонију, као естетских карактеристика којима се одликују *Монтесори дидактички материјали*, могу се објаснити и речима Марије Монтесори: „Умножавајући осете и развијајући способност регистровања најмањих диференцијалних количина међу подстицајима, *префињује* се и осетљивост и умножавају задовољства. Лепота је у хармонији, а не у контрастима, а хармонија је блискост за чије је уочавање потребна фина изоштреност чула” (Montesori 2010, 188).

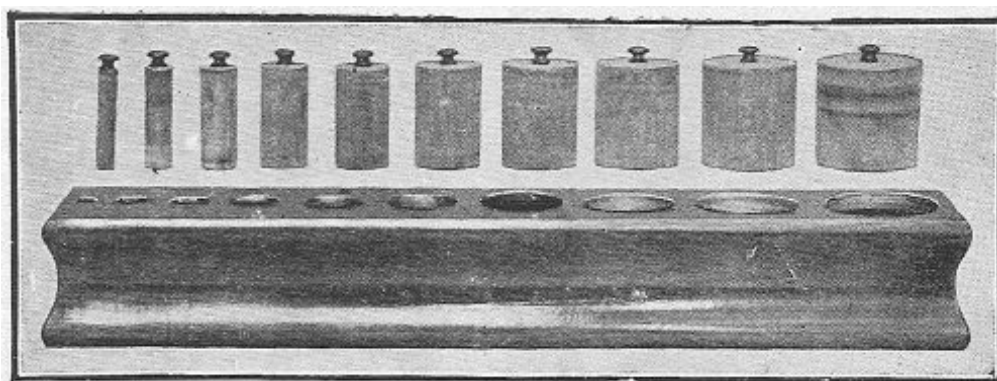
Дечја концентрација, пажња и удубљеност који прате руковање *Монтесори дидактичким материјалом* су фасцинантни и могу се мерити са оном концентрацијом, пажњом и посвећеношћу који су присутни у детету једино када се игра (сл. 9, стр. 22). Отуда се сматра да, иако активности које подразумевају употребу ових материјала више подсећају на дубоко посвећени рад него на игру, оне за дете заиста *јесу* игра. Оно што такође ове активности чини игром јесте слобода коју деца имају приликом њиховог избора. Слобода да сами бирају шта ће и како ће радити је кључна у доживљају рада као игре, будући да деца праве разлику између рада и игре према степену ограничавања и захтева одраслих (Крнјаја, 2012).



Сл. 4
Математичке перле – за овладавање
 концептом бројања, сабирања и одузимања⁸



Сл. 5
Геометријски умеци – за овладавање
 концептом геометријског облика⁹

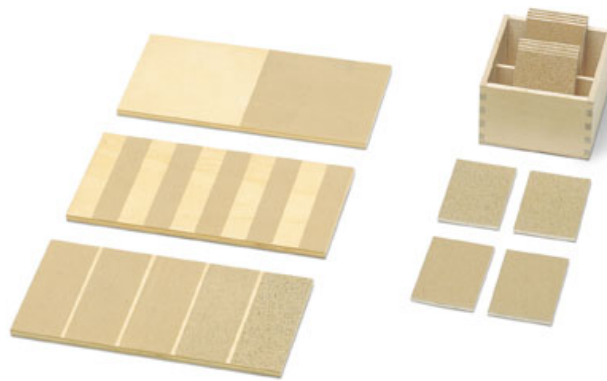


Сл. 6
Тродимензионални умеци – тегови исте висине, различитог обима и тежине, за овладавање
 концептом дебљине, ширине и тежине¹⁰

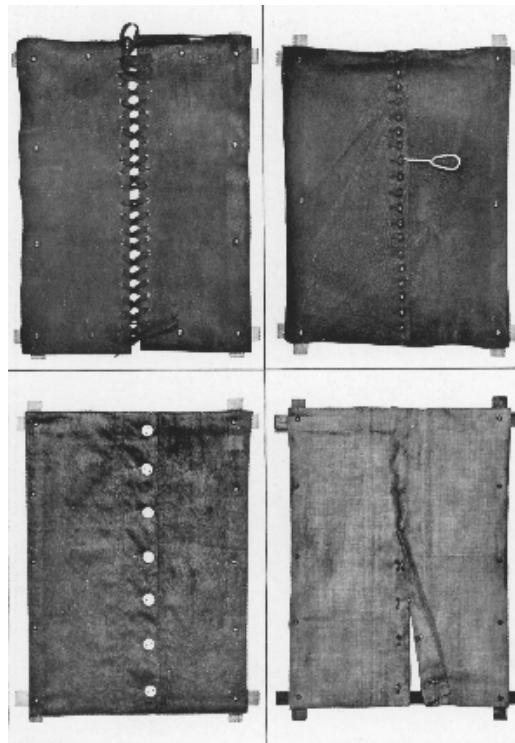
⁸ Извор: Montessori, M. (1917): *The Advanced Montessori method - The Montessori Elementary Material*. New York: Frederic A. Stokes Company Publishers. str. 214. Интернет страница: <http://www.gutenberg.org/files/42869/42869-h/42869-h.htm>

⁹ Извор: интернет страница: <http://www.montessorisupplier.co.za/sensorial.html>

¹⁰ Извор: Montessori, M. (1914.): *Dr. Montessori's Own Handbook*. New York: Frederick A. Stokes Company Publishers. str. 31. Интернет страница: <http://www.gutenberg.org/files/29635/29635-h/29635-h.htm>



Сл. 7
Дрвене плочице са различитим текстурама – за развој чула додира¹¹



Сл. 8
Рамови за овладавање вештином облачења – сваки рам има посебан систем за затварање/отварање: закопчавање, завезивање, запертлавање итд.¹²

¹¹ Извор: интернет страница: <http://www.montessorisupplier.co.za/sensorial.html>

¹² Извор: Montessori, M. (1912): *The Montessori Method*, New York: Frederick A. Stokes Company. str. 200. Интернет страница: <http://www.gutenberg.org/files/39863/39863-h/39863-h.htm>



Сл. 9
Концентрација и посвећеност деце у руковању Монтезори
дидактичким материјалом¹³

1.4.2 Истраживање материјала у педагогији Ређо Емилија

Педагогија Ређо Емилија придаје велики значај уметности и уметничком изразу као средству учења. Манипулација материјалима и производи који настају у том процесу, у овом систему се посматрају и користе, како у сврху изражавања и комуникације, тако и у сврху сазнања и мишљења. Производи настали у овом процесу, иако уметнички по својој природи, могу настати као резултат ликовних и продуктивних истраживачких процеса, али нису никада сами по себи циљ, већ је циљ да се кроз истраживачке процесе и манипулацију медијима и материјалима, у којима је дете активирано у целости (физички, емотивно, интелектуално), стекну најразличитија искуства, конструишу лична значења, активира процес мишљења, решавају проблеми и стичу знања. Оваква улога уметности омогућена је првенствено тиме што се велика пажња ставља на *процес* стварања и рефлексију о том процесу, а мање на финални продукт или артефакт, чиме је омогућена пуна слобода у експериментисању, испробавању различитих приступа

¹³ Извор: Montessori, M. (1917): *The Advanced Montessori method – The Montessori Elementary Material*. New York: Frederic A. Stokes Company Publishers. str. 352. Интернет страница: <http://www.gutenberg.org/files/42869/42869-h/42869-h.htm>

и решења, што свакако има сазнајни карактер. Међутим, иако израда продукта није циљ по себи, овакав уметничко-истраживачки приступ омогућава деци стицање свих оних знања и вештина које су неопходне да би се кроз уметнички процес направио и неки продукт, а међу њима на првом месту добро и темељно познавање различитих ликовних процеса, медија и материјала, њихових својстава и могућности.

Да би се уметничко-истраживачки процеси одвијали на што природнији начин, Ређо педагогија уводи посебан простор у своје вртиће, који се зове *атеље*. То је централна просторија у сваком Ређо вртићу/школи, која представља једну врсту експерименталне лабораторије у којој настају најразличитији уметнички пројекти интегрисани са свим другим подручјима учења. *Атеље* је простор богат разноврсним материјалима и алатима који су доступни деци за игру, рад и експериментисање. Рад у атељеу организује и координира *ателиериста* (*atelierista*, итал.). *Ателиериста* (назив који се обично не преводи) јесте особа која има професионално уметничко образовање, најчешће из области визуелних уметности и задужена је за подстицање и праћење креативног процеса деце, али и за праћење образовног процеса који произилази из креативног процеса и рада на истраживачко-уметничким пројектима.

Основни вид рада и истраживања у атељеу јесте рад са материјалима. Ређо атеље обилује различитим ликовним и не-ликовним материјалима – од цртачких, сликарских, графичких, вајарских до алтернативних и рециклажних. Велика пажња се посвећује и природним материјалима (као што су плодови, гране, камење, шкољке итд.) (сл. 10–12, стр. 27, 28). Међутим, посебно је занимљиво то што се и продукти неких ликовних активности третирају као материјал. Тако на пример, дечји цртежи (рецимо цртежи људи, животиња, кућа итд.), исечени по контури и сложени у неку кутију, постају нов материјал, чиме се сугерише могућност њихове даље употребе у новим активностима и новим контекстима (сл. 13). Ово је занимљив детаљ који говори о томе да се дечји ликовни производи третирају не као готов производ, него као део сложенијих процеса (Gandini, 2005).

Врло је важно који ће се материјали понудити деци за рад и истраживање, јер од тог избора зависи умногоне и врста сазнања које ће дете конструисати. Још један важан аспект рада с материјалом јесте начин на који га васпитачи уводе и

представљају деци, јер од тога зависи и улога коју ће дете имати у процесу рада са материјалом, али и то да ли ће дете проширивати начине његове употребе или ће га користити на стереотипан и једностран начин. Материјали су стога организовани на врло привлачан начин у провидним теглама и кутијама, корпама или на послужавницима, како би били видљиви, привлачни и лако доступни деци. На овај начин деца сама могу изабрати ресурсе који најбоље одговарају потребама њихове игре, истраживања и стварања. Уједно, оваквом организацијом и доступношћу материјала одрасли показују колико подржавају дечју игру и стваралаштво с њима (сл. 10, стр. 27).

Рад с материјалима се у Ређо педагогији сматра посебним *поетским језиком* или једним од *сто језика деце*¹⁴ (Gandini, 2005) који, као и сваки други језик, деца могу савладати и употребљавати као средство израза и комуникације. Сваки материјал, сам по себи, представља извор многих информација као што су изглед материјала, особине и својства, различити начини употребе итд.

Ређо наставници¹⁵ сматрају да је „први сусрет деце с материјалима, које могу истраживати и употребљавати на различите начине, први корак у процесу дечјег сазнања. Кроз истраживања и открића до којих долазе кроз рад с материјалима, деца граде свест о томе шта се дешава са материјалима, а одрасли изграђују способност посматрања и подржавања сваког индивидуалног искуства” (Piazza према Gandini 2005, 13).

Међутим, не може се рећи да је материјал сам по себи *језик*, јер је статичан, а посебно не у тренутку када деци представљамо и нудимо нови материјал. Тек у интеракцији детета с материјалом долази до развоја *језика*. Материјал поседује одређена својства или особине, различите могућности које се могу истражити и може подстаћи или сугерисати нове идеје. У процесу успостављања *језика* прво се истражује материјал, његова својства и могућности, а тек потом се материјал користи за изражавање идеја. Што је више различитих својстава, могућности и начина употребе материјала које дете познаје, то ће му

¹⁴ *Поетски језици* или *сто језика деце* су термини којима је Лорис Малагуци, оснивач Ређо педагогије, желео да објасни различите вишеструке форме изражавања које људи, а посебно деца, спонтано користе у интеракцији са окружењем и светом. Малагуци сматра да су сви језици подједнако важни, а поред тога што изражавају осећања и мишљење, они омогућавају и конструкцију знања. У даљем тексту ћемо користити и наводити скраћени израз – *језик*.

¹⁵ Израз *наставници* у Ређо педагогији користимо као обједињујућ назив за васпитаче, ателиеристе и педагоге.

бити лакше да представи и обликује сопствене идеје (Gandini, 2005).

„*Језик* се развија у интеракцији између детета и материјала. Док користе папир, глину, жицу, итд., различити алфабети ће се развити из различитих материјала. Како деца користе свој ум и руке да би деловали на материјал користећи гестове и алате и како почињу да стичу вештине, искуство, стратегије и правила, развијају се структуре унутар детета које се могу сматрати врстом алфабета или граматике. Изузетно је важно за децу да стекну знање о материјалима, стекну компетенције у раду са њима и да их користе на више различитих начина. Деца често открију или измисле различите начине употребе материјала у процесу експериментисања или опсервације друге деце.

Алфабет се вероватно најбоље дефинише као комбинација карактеристика одређеног материјала и односа који се јавља у интеракцији између детета и материјала. У току стварања тог односа јављају се могућности модификације, трансформације и структурирања материјала на тај начин да трансформисани материјал постаје водиља за изражавање дечјих мисли и осећања...” (Piazza према Gandini 2005, 13).

Наставници у Ређо педагогији сматрају да су деца посебно осетљива на различите могућности материјала и да ступају у интеракцију с њим с циљем да стварају значење и везе, да истражују, да се изражавају и комуницирају.

Уколико бисмо употребу материјала у Ређо педагогији упоредили с употребом *Монтесори дидактичког материјала* у Монтесори педагогији, приметили бисмо следећу сличност, али и једну кључну разлику: у оба система се користе материјали као средство учења и сазнања, чиме се подстиче дечја жеља за учењем и чиме се *цело* биће детета интегрише у овај процес. У основи рада с материјалима јесте претварање апстрактних концепата у материјалне форме путем манипулације како би деци постали видљиви, опипљиви и јасни. У Монтесори педагогији се користи *сензорни материјал* (то јест објекти), који, првенствено као сензорни извор, омогућава деци да усвоје идеју уткану у њему самом, док се у Ређо педагогији користи *сиров* материјал, како би деца створила *сопствене* концепте (Rudge, 2008).

Начини на које деца користе и обрађују материјале у оквиру Ређо педагогије, како би пренели своје идеје, често су неочекивани и изненађујући, и то је разлог због којег наставници заузимају отворен став и приступ у односу на дечји рад, стварање, и на крају крајева, на израђене производе. Производи који настају у оваквим уметничко-истраживачким процесима, представљају важне

показатеље дечјег начина мишљења и откривају дечје идеје и знање. Стога Ређо наставници често разговарају с децом о израђеним радовима, анализирају их и интерпретирају, и то користе како би трагали за новим начинима да подрже дечје учење. Артефакти дечјег учења (то јест објекти које су деца направила) омогућавају комуникацију онога што су деца научила и веома је важно да их наставници узму у обзир, јер им могу помоћи да направе одлуке о новим правцима и потребама учења (Gandini, 2005) (сл. 14–17, стр. 29).

Уметничко-истраживачки процеси се увек одвијају у оквиру ширих интегративних пројеката (*progettazione*, итал.) чиме се обезбеђује интеграција уметности и других области учења. Рад на пројектима представља облик рада у којем једно дете или више њих дубље проучава неку тему или проблем (Slunjski, 2001) који се може применити и у животу изван наставе. То је „рад у којем одрасли (васпитачи, педагози, ателиеристи) постављају почетне хипотезе и траже дубље разумевање неке области или теме, али тако да кључни елементи за напредовање долазе од деце и пажљиве анализе коју спроводе одрасли о томе шта се дешава на том путу” (Vecchi 2010, 120). Тек тако пројекат нуди подршку учењу као изградњи знања у којем идеје произилазе из динамичког процеса.

Рад на пројектима се не одвија кроз структурирано време у виду распореда часова који би ограничавао и спутавао слободно истраживање и изражавање, већ се време користи веома флексибилно, у зависности од потреба самог пројекта чије трајање није унапред дефинисано. Пројекти треба да трају довољно дуго како би могли да се развијају кроз време, да се разматрају нове идеје, да се о њима преговара, да подстакну расправе и сучељавања мишљења међу учесницима и да се види напредак, ток и кретање идеја. Флексибилност у погледу трајања пројекта доприноси продубљивању проблема, због чега у Ређо систему нема једнократних и изолованих уметничких активности, већ су оне увек интегрисане у дугорочне интегративне пројекте.

Ређо педагогија показује каква је *природа* процеса у којима се материјали користе и у којима могу настати нови, израђени производи и шта све ти процеси омогућавају деци. Начин на који се уметничко-истраживачки процеси схватају и спроводе у овој педагогији омогућавају то да израда производа никада није себи сврха, већ резултат процеса истраживања и рада с материјалима. Одвијање ових

процеса у оквиру ширих интегративних пројеката, показује да су они део једне шире слике, а не изоловане активности по себи, без онога што им претходи и што за њима следи. То даје могућност да се уметничко-истраживачке активности продуже, даље развијају кроз нове језике изражавања и да се стављају у нове контексте и у нова значења. Продукти који настају на овакав начин су показатељи дечјег мишљења, знања, искуства и користе се као документација сазнајног процеса која служи за праћење дечјег развоја. Изложбе дечјих радова у Ређо педагогији стога нису изложбе у класичном смилу, већ пре једна врста „дидактичког средства”, које се анализира и користи као подстицај за даљи рад на развијању идеја.

Ако на тај начин посматрамо процесе у ликовним уметностима, дакле не као репродуктивни чин или чин израде декоративних предмета, него као истраживачки, активни, рефлексивни и мисаони процес, онда заиста можемо рећи да ће деца имати велике користи од њега за различите аспекте свог развоја.



Сл. 10

Ликовни, цртачки материјали у Ређо атељеу изложени на прегледан начин¹⁶

¹⁶ Извор: интернет страница: <http://www.flickr.com/photos/flickermawr/5623702968/>



Сл. 11
Природни материјали у Ређо ателеу¹⁷



Сл. 12
Алтернативни материјали – алуминијумска
фолија¹⁸



Сл. 13
Дечји цртежи исечени по контури изложени на полици као материјал за нову употребу¹⁹

¹⁷ Извор: интернет страница: www.aneverydaystory.com/2012/08/21/reggio-emilia-setting-up-a-nature-table/

¹⁸ Извор: интернет страница: <http://www.pinterest.com/pin/278449189435755984/>

¹⁹ Извор: Gandini, L. et. al. (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York, NY: Teachers College, Columbia University, str. 22.



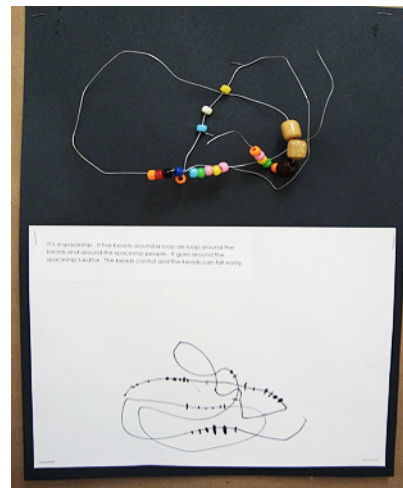
Сл. 14
Слон – артефакти дечјег знања²⁰



Сл. 15
Град будућности – артефакти дечјег знања²¹



Сл. 16
Риба – артефакти дечјег знања²²



Сл. 17
Свемирски брод – артефакти дечјег знања²³

²⁰ Извор: интернет страница: <http://zellasaidpurple.blogspot.com.au/2012/06/respecting-childrens-learning.html>

²¹ Извор: интернет страница: <http://cargocollective.com/willowmitchell/Participatory-Projects>

²² Извор: интернет страница: <http://childrenlearningenglishaffectively.blogspot.com/2013/10/interviewing-affective-educators-sandra.html>

²³ Извор: интернет страница: <http://crayonswandsandbuildingblocks.wordpress.com/2012/03/12/drawing-with-wire/>

1.4.3 Фантазијски оквир у Валдорф педагогији

С обзиром на то да се Валдорф педагогија заснива на антропозофији, учењу Рудолфа Штајнера о духовном пореклу човека, души и телу, у којем се прожимају наука и духовност, једна од њених кључних идеја јесте успостављање равнотеже између физичке и духовне димензије бића детета. Према учењу Валдорф педагогије, фантазија и имагинација омогућавају успостављање везе између ове две димензије. Поред тога, Штајнер је сматрао да најранији период детињства (од рођења до седме године) карактерише „снолико стање” свести, карактеристично по доминацији имагинације и фантазије, и да треба омогућити деци да што дуже бораве у том стању неометано и без наглог и насилног развоја интелекта, за које оно још увек није спремно, јер ће управо то допринети да се интелект у каснијим годинама боље и снажније развије (Steiner, 2004a). Утичући на развој креативности, фантазија и имагинација имају велики значај и за процесе учења, сазнања и мишљења, јер омогућавају дечјим идејама да се слободно и без ограничавања развијају на различите начине и у различитим правцима. Стога се интелект и мишљење код деце не смеју одвајати од имагинације и фантазије, већ се морају развијати управо кроз њих (Steiner, 1995). О вези с реалношћу и утицају фантазије на процесе сазнања Штајнер каже: „Интелект никада не продире толико дубоко у реалност колико то чини фантазија. Истина, фантазија може залутати, али она је укоренења у реалности, док интелект увек остаје на површини” (Steiner 1995, 118).

Због значаја који им се приписује, фантазија и имагинација представљају оквир и основу на којој почива васпитно-образовни рад у Валдорф вртићу у периоду до седме године. Основне активности које омогућавају њихов развој јесу интензивни однос са природом, уметничке активности, те слободна, неструктурирана дечја игра и карактеристике играчака које се у њој користе.

Природа и процеси који се у њој одвијају, могу бити толико лепо, необично и чудно (чаробно), да делују као појаве између стварног и нестварног, и као такви, представљају подстицај за развој маште и фантазије. Због тога деца у Валдорф вртићима често бораве у природи, посматрају је и истражују, развијајући према њој осећаје дивљења и чуђења који су веома драгоцени за процесе

замишљања, стварања и сазнања. Природа се представља деци као извор лепоте и магичности, али и као станиште магичних шумских бића попут вила и патуљака. Присутност магичних бића у овој педагогији један је од начина да се деца лакше повежу с природом али и да им се живот учини бајковитијим, чаробнијим и маштовитијим, али не као вид езотеричног учења које се намеће деци. Природа је поред тога извор драгоцених материјала који се могу употребити у функцији играчака или као материјали за ликовно обликовање и израду нових предмета и/или играчака. У оквиру Валдорф педагогије се сматра да природни материјали у себи садрже духовне елементе саме природе, њену магичност и лепоту и да њихова употреба у игри и обликовним/мануелним активностима доприноси повезивању тог елемента с дечјим чулним искуствима.

Како се и уметност користи елементима који се могу перципирати чулима (боја, облик, звук), али се истовремено путем ње изражавају и не-чулни садржаји (осећања, размишљања и сл.), она представља спону између чулног/реалног /опипљивоог света и имагинативног/фантазијског/духовног, при чему истовремено развија оба ова света. Фантазија је присутна као неизоставни елемент свих уметничких активности, попут музичких, плесних, драмских, приповедачких или активности примењене уметности и ручног рада, које се у Валдорф педагогији спроводе као активности које су интегрисане са свим другим областима деловања, учења и сазнања, и присутне су у свакодневном животу деце у вртићу. Оне стимулишу дечје унутрашње стваралачке слике и снаге и чине мост који повезује тај унутрашњи свет са спољашњим који окружује дете.

Једна од најзаступљенијих ликовних активности по којој је Валдорф педагогија специфична јесте израда играчака. Све играчке се у Валдорф педагогији израђују ручно, искључиво од природних материјала, јер, поред тога што се на тај начин дете додатно повезује с природом и њеним духовним елементом, ови материјали као извор многобројних и различитих особина (боја, облика, текстура и сл.) боље негују и подстичу развој чула него вештачки материјали. У изради играчака, која се одвија кроз различите ликовне и мануелне активности, често учествују и деца, самостално или уз помоћ васпитача. Ове активности подразумевају различите технике и поступке, а најчешће оне које су блиске старим занатима и ручном раду: од ручног рада с меким материјалима (рад

с текстилним материјалима као што су вез, хеклање, филцање...), преко ручног рада с тврдим материјалима, најчешће дрветом, до обликовања материјала сакупљеног у природи. Тешко је замислити да дете може направити неке од Валдорф играчака, јер су за њихову израду некад потребне захтевне мануелне и техничке вештине, којима, међутим, ова деца суверено владају, трансформишући материјале с великим умећем. Ови процеси су увек смештени у фантазијски оквир који служи као подстицај за израду играчака или других (ликовних) производа, а са друге стране настали производи и израђене играчке омогућавају даљи развој фантазије кроз употребу у игри. Међутим, да би играчке заиста могле позитивно утицати на развој фантазије и маште, важно је да имају одређене особине, а то су пре свега сведеност и недовршеност, о чему је Рудолф Штајнер говорио на многим својим предавањима, што ћемо овде илустровати његовом причом о лутки:

„Дајте детету марамицу или парче неке тканине, па вежите чвор тако да добијете горе главу, а доле две ноге – и ето, направили сте лутку или неког клоуна. Са неколико потеза мастилом направите очи, нос и уста, или још боље, дајте да то уради само дете, па ћете видети да сте здравом детету пружили велико задовољство. Дете сад може да настави да прави лутку онако како га у души воде машта и имитирање. Много је боље направити лутку од комада тканине, него дати детету једну од оних савршених, лепо обучених и интензивно нашминканих лутака, која чак затвара очи кад се полегне. Шта заправо радите кад му дате такву лутку? Спречавате развој његове душе. Сваки пут када детету застане поглед на неком потпуно завршеном предмету, дете мора да сузбије урођену потребу и жељу за активношћу душе, за развијањем изузетно танане маште у повоју. На тај начин одвајате дете од живота, јер ускраћујете његову сопствену унутрашњу активност” (Steiner 1996a, 73).

Сеиц и Холвејкс (Seitz, Hallwachs, 1997), пишући о карактеристима Валдорф играчака пола века касније наводе следеће:

„Оно што је Рудолф Стеинер рекао о обичној лутки вриједи за све играчке. Маштовитост дјетета жели (и мора) доћи до изражаја, јер се комад дрвета може претворити у брод, и у животињу, па на крају и у ватрогасни ауто или лутку. Зато понуђени облици требају бити елементарни, а њихове површине природне, тако да душа има довољног ‚слободног простора’ за обликовање. Скупи ватрогасни ауто опскрбљен са свим појединостима и удобностима у тој доби више спријечава развој јер су све његове функције сасвим одређене. Понекад се може примјетити да како дјеца са истраживалачким духом и ‚перфектној’ играчки промјене функцију: с дупло-коцкама (веће лево-коцке - оп. прев.) граде торњеве као с дрвеним коцкама, електрично глачало за лутке претварају у ауто или пак шарену,

пластичну слушлицу од дјечјег телефона користе као кухачу. Ипак се не смијемо дуже вријеме поуздати у ту креативност. Ако се дијетету дуже вријеме нуде играчке које су обликоване до крајњих појединости тада полако замире снага за унутарње обликовање и маштовитост се улијени” (Seitz, Hallwachs 1997, 140).

Неки од најтипичнијих примера сведених и „недовршених” ручно израђених Валдорф играчака су *дрвене облице и мали пањеви, Валдорф лутка, патуљци и виле, реквизити и костими*.

Дрвене облице и мали пањеви (tree blocks, енгл.) – представљају врсту конструктора. Специфични су по томе што су израђени од тањих и дебљих облица и пањева, који су исечени на различите дужине и врло мало су обрађени. Готово у потпуности имају изворни, природни изглед дрвета. Несавршеност обраде дрвета додатно утиче на развој чула и перцепције, јер омогућава детету да уочи fine и танане карактеристике по којима се различити комади облица и пањева међусобно разликују. „Танане разлике у *истом* или *сличном*”, које су присутне у овој играчки, заправо се налазе свуда у природи²⁴ и оне представљају један пример „чуда” у природи, пример њене магичности, пред којом се развијају осећања задивљености и зачуђености. С друге стране, крајња сведеност ове играчке такође омогућава њену употребу на небројено много начина (сл. 18, 19, стр. 36).

Валдорф лутка – специфична је по елементима лица који су сведени на две тачке за очи и кратку црту за уста. Овакво лице је неутрално и не изражава ни једно специфично осећање или расположење. То је стога да би дете могло да негује и развија своје „унутрашње слике” и да замишља лутку с различитим осећањима у различитим ситуацијама. Будући да деца у својој игри желе да имитирају свет и живот одраслих, важно је да дете, играјући се с лутком, може да замисли њена различита осећања: тугу, срећу, страх, што би било готово немогуће ако би црте лица биле дефинисане и ако би лутка имала залеђени и фиксиран осмех. Лутке углавном израђују васпитачи, али реквизите за њих или делове одеће (на пример ћебе за лутку, шал, торбицу) могу израђивати сама деца,

²⁴ На пример, иако делује да су сви листови на једном дрвету слични или чак исти, не постоје два идентична листа. Разликују се управо по најфинијим и најтананијим разликама у облику, боји, величини, текстури итд. Ако помислимо колико листова има укупно на једном дрвету, или пак укупно на свом дрвећу на целом свету, може деловати као чудо то што не постоје два иста.

процесом шивења, плетења или филцања. Овај пример показује како играчка коју је направио васпитач може подстаћи потребу за новим играчкама, а потом и ново стваралаштво у којем ће се оне и израдити (сл. 20, 21, стр. 36).

Патуљци и виле – као бајковита шумска бића најчешће се израђују од материјала који се могу сакупити у шуми – шишарки, лишћа, гранчица, али исто тако могу бити израђени и од непредене вуне, чиме се може постићи њихов „снолики” и бајковити изглед. Будући да су њихови облици веома једноставни и сведени, чак их и мала деца могу лако направити. Веровање у постојање вила и патуљака се у Валдорф педагогији користи како би се деца додатно мотивисала да у природном амбијенту истражују и сакупљају материјале од којих, затим, могу израђивати нове елементе за њих, као што су „кућице за виле”, кревети, колевке и слично (сл. 22–25, стр. 37).

Реквизити и костими – представљају још једну врсту типичних Валдорф „играчака”, без којих се Валдорф вртић не може замислити. И међу костимима највише има костима чаробних и магичних ликова из света бајки попут вила, вилењака, патуљака, принчева, принцеза, витезова итд., и тешко се могу наћи костими популарних ликова из мас-медија или ликова агресивних особина и атрибута. Прерушавањем и костимирањем се посебно развијају имагинативни процеси, деца замишљају да су неко други или нешто друго, постојеће или непостојеће. Материјал који се најчешће користи за израду костима јесте свилена марама, чија прозрачна и светлуцава својства додатно уносе бајковити и фантазијски елемент у дечју игру и чија употреба на различите начине и у различите сврхе показује како се један једноставан и сведен предмет/материјал може креативно и маштовито користити и трансформисати: поред употребе за израду костима, свилена марама се може користити и за израду лутака, сценографија, елемената за сценографију, великих скровишта и кућица итд. (сл. 26–29, стр. 38).

Све ове играчке се најчешће користе у слободној, неструктурираној дечјој игри, која је веома заступљена у Валдорф педагогији. То је спонтана игра иницирана од стране детета и у њој нема унапред дефинисаних правила, већ само дете спонтано успоставља своја правила током игре. Ова врста игре се не одвија према унапред постављеном плану, нема споља наметнутих задатака, циљева или

очекивања који би били успостављени од стране одраслих. Управо због тога она омогућава кретање у најразличитијим правцима, повезивање удаљених појмова и идеја и на тај начин утиче на развој имагинације и фантазије. Поред тога играчке се користе и у драмској игри²⁵ или игри замишљања, као и у приповедању бајки и прича²⁶. У њима дете врло живо и слободно ступа у интеракцију с израђеним играчкама и реквизитима, јер уз њих лакше оживљава ликове дајући им специфичне карактеристике. Играчке му помажу да активно гради лик и утичу на њега, покрећу га и обликују. На тај начин, реквизити и играчке постају равноправни елементи, не само игре него и наратије која се кроз игру спонтано развија. Драмска игра ставља дете у позицију креатора и ствараоца, који, осим наратива (дијалога, монолога), одређује и осећања у игри и њену атмосферу, према својим потребама и потребама дате игре. Оваква ангажованост *целог* детета, другачија је од улоге коју оно има у приступима, који често доминирају у васпитно-образовним системима изван Валдорф педагогије. У њима се задатак детета своди на механичку репродукцију туђег текста и реквизити обично служе као илустрација или декорација сцене, не покрећући дете нити на имагинацију нити на креацију.

Валдорф педагогија показује двоструки значај имагинативних и фантазијских процеса за стваралачке и продуктивне активности: с једне стране они су подстицај из којег се покреће стваралаштво и који усмерава његов ток, а са друге, производи настали у том процесу покрећу нова замишљања и нове фантазије. Овај динамичан однос је важно уважити јер су имагинативни процеси веома значајни како за стваралаштво и игру, тако и за развој мишљења и сазнања.

²⁵ Драмска игра је врста симболичке игре у којој дете замишља да је неко други или нешто друго од себе самог, имитирајући акције, говор и покрете које је раније опазило у појединим ситуацијама. Више речи о драмској игри биће у 4. поглављу.

²⁶ Приповедање бајки и прича је свакодневно присутно у Валдорф вртићима, те се велика пажња посвећује начину на који се то чини. Често се користе технике активног приповедања прича (сторителинга). Активно приповедање бајки и прича (*storytelling*, енгл.) јесте уметност приповедања у којој се користе језик, звук, и/или физички покрет и гестикулација, како би се пред одређеном публиком оживели и открили одређени елементи и слике једне приче. У приповедачким сеансама намењеним деци, поред класичних приповедачких техника користе се и различити визуелни предлошци и реквизити, попут слика или лутака, који помажу у визуелизацији приче.



Сл. 18
Облице као конструктори²⁷



Сл. 19
Мали пањеви као реквизити²⁸



Сл. 20
Валдорф лутка²⁹



Сл. 21
Девојчица плете прстима шал за лутку³⁰

²⁷ Извор: интернет страница: <http://adventure-in-a-box.com/wp-content/uploads/2014/09/Nature-Blocks-DIY-Toys-Tutorial-9.jpg>

²⁸ Извор: интернет страница: <https://littlewoodlanders.wordpress.com/>

²⁹ Извор: интернет страница: <https://folksy.com/items/3593766-Waldorf-Doll-Boy-with-dungaree>

³⁰ Извор: интернет страница: http://waldorf mama.typepad.com/waldorf_mama/2009/02/first-knitting.html



Сл. 22
Беба вила – од непредене вуне³¹



Сл. 23
Патуљци – од дрвених облица³²



Сл. 24
Кућица за виле – од материјала из природе (из приватне фото-збирке аутора³³: з.а.)



Сл. 25
Колевка за бебу вилу – од љуске од ораха³⁴

³¹ Извор: интернет страница: <https://www.etsy.com/listing/78669450/green-leaf-fairy-baby-purple-hat-waldorf>

³² Извор: интернет странца: http://gardenmama.typepad.com/my_weblog/waldorf-inspired-math-gnomes/

³³ Фотографије обележене ознаком з.а. преузете су из приватне фото-збирке ауторке и тако ће се обележавати у целом раду.

³⁴ Извор: интернет страница: <https://www.pinterest.com/pin/359373245241265387/>



Сл. 26
Свилене мараме као костими³⁵



Сл. 27
Свилена марама као крила³⁶



Сл. 28
Свилене мараме као кућица³⁷



Сл. 29
Свилене мараме као сценографија
за приповедање на крилу
приповедача³⁸

³⁵ Извор: интернет страница: <http://sarahsilks.com/tags/dressup>

³⁶ Извор: интернет страница: <http://www.novanatural.com/silk-fairy-dress.html>

³⁷ Извор: интернет страница: <http://www.novanatural.com/cotton-building-cloths.html>

³⁸ Извор: интернет страница: <http://passengersonalittlespaceship.blogspot.com/2013/05/screen-free-week-storytelling.html>

2. РУЧНА ИЗРАДА ИГРАЧАКА И УЛОГА ИГРЕ У ОКВИРУ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Игра је саставни део живота сваког детета. Педагошки класици попут Коменског, Русоа и Фребла указивали су на то да је дечја игра, као природна и основна активност детета, услов и показатељ правилног развоја човека у периоду детињства, али је модерни концепт игре као медија учења и развоја детета, дао Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952) у ери прогресивног образовања. Чињеница да игра има образовни потенцијал од тада бива широко прихваћена, што је резултирало тиме да она постане саставни део првих вртића који су у то време настајали (Saracho, Spodek, 1995). Данас је јасно да се значај игре, као свеобухватне и холистичке активности, огледа у њеном утицају на готово све аспекте развоја: когнитивни, социо-емотивни, физички, развој говора, али и развој имагинације, креативности и истраживачких способности (Isenberg, Quisenberry, 2002). Док се играју, деца уче о свету који их окружује, развијају вештине које су им неопходне за критичко мишљење, откривају како да решавају проблеме и стичу самопоуздање. Игра подстиче здрав развој мозга, развија говор, физичке, социјалне способности итд. Игра је окарактерисана као „главна дечја активност”, а истраживања показују да уколико се детету онемогући да се игра, то негативно утиче на његов развој (Azar, 2002; Pellegrini, 1995).

У игри деца користе објекте за игру – играчке. Није од малог значаја какве су оне, јер ће од њихових карактеристика, зависити и њихова функција, али и карактер игре коју подстичу и ефекти које имају на развој детета.

2.1 Функције и квалитети „добре” играчке

Функција играчака је разноврсна и никако је не треба свести само на забаву. Првенствено, оне подстичу игру и утичу на њу, али такође утичу на ментални, физички, емотивни, социјални и културни развој детета, као и на развој имагинације. „Оне обликују искуство деце, стимулишу машту, и усмеравају њихово понашање, преносе вредности одређеног историјског периода”

(Klemenović 2014, 181) и друштва. Као културни артефакти играчке су носиоци одређених друштвених и културних норми и порука једног друштва које се преносе на децу (Šanan, Fransis, 1992; Saton-Smit, 1989; Krstović, 2002).

Будући да су играчке једна врста посредника између детета и света, оне детету олакшавају интеракцију с окружењем и светом одраслих помажући му да их упозна (Šanan, Fransis, 1992).

С обзиром на то да играчке подстичу одређене облике активности и понашања, њихова васпитна функција је велика. Подстичући социјалну интеракцију, деца помоћу њих уче вештине дељења, заједничке употребе и сарадње. Играчке омогућавају развој односа детета према својој околини и окружењу. Учећи како да брине о играчкама, како да их чува и негује, дете учи како да се односи и према другим предметима из своје околине. Играчке могу подстицати радне навике и жељу за сазнањем и учењем, могу подстицати радозналост, концентрацију итд. Својим изгледом и начином на који је дизајнирана и обликована „играчка помаже да се на мање наметљив начин формира ликовни укус детета” (Acceto i dr. 1981, 34). Стога, једна од функција играчака, која се ретко истиче у први план, а коју сматрамо важном, јесте да „дете ликовно васпитавамо преко играчака” (Acceto i dr. 1981, 34) и њихових естетских карактеристика.

Квалитети играчака су веома значајни јер од њих зависи успешно извршавање наведених функција и то колико ће њихова улога бити подстицајна у развоју деце, тако да су одређене здравствено-хигијенске, технолошке, психолошко-педагошке и естетске одлике веома важне. Важно је да играчка, пре свега, буде безбедна и да је израђена од квалитетних, нешкодљивих и неотровних материјала; да буде стабилне и чврсте конструкције и да се не распада у игри; да буде примерена развојном ступњу детета и његовим интересовањима (Acceto i dr. 1981).

Међутим, велики број педагога се слаже да је један од најважнијих квалитета „добре” играчке – њена интерактивност, то јест колико је играчка у стању да активира дете, и шта све дете може да ради с њом. „Играчке подстичу развој ако нуде разне могућности за игру, ако захтевају од детета кретање, спретност, посматрање, упоређивање, самостално уобличавање, заједничку игру и

сарадњу. Дечје играчке су онолико добре колико помажу укупан развој и развој креативне личности” (Brković 2000, 248). Сматра се да су најмање подстицајне оне играчке с којима је дете само пасивни посматрач, као што су, на пример, играчке на батерије које „све саме раде” притиском на дугме (Marjanović, 1981; Feeneu, Magarick, 1984), а да су најподстицајније оне које активирају дете интелектуално, физички, емотивно и социјално.

Неки аутори наводе да дизајн и степен структурираности играчке, поред тога што утичу на формирање ликовног укуса деце, имају утицај и на развој имагинације, те да реалистичне и високо структуриране („завршене”) играчке мање подстичу имагинацију него сведене, мало структуриране и неструктуриране, и оне, управо због своје сведености, могу да се користе у већем броју различитих тема и игара (Fredriksen, 2010; Steiner, 1996b; Krnjaja, 2012). У том смислу су различити материјали који се могу користити у игри (ликовни материјали и материјали из природе, картонске кутије, пластичне флаше итд.), врло подстицајни за развој имагинације, јер се могу трансформисати и користити на пуно различитих начина и у различитим играма, те могу утицати на општи развој детета подједнако, ако не и више него едукативна играчка, која је посебно осмишљена и направљена с намером да подучава (Lambert, 1976).

2.2 Ручно израђене играчке

Ручно израђене играчке су играчке које настају као производ различитих продуктивних/ликовних активности или активности примењених уметности. Некада су се, у недостатку индустријски израђених играчака, све играчке израђивале на овај начин, углавном од природних материјала и њихово ликовно обликовање је било видљиво. Израђивали су их одрасли за децу, најчешће родитељи или чланови фамилије, а некада и сама деца. Данас ручна израда играчака, због масовне доступности индустријски израђених играчака, делује као анахрона, помало заборављена активност, која је све мање присутна, упркос многим позитивним ефектима које подстиче и који је прате. Постоје спорадичне личне иницијативе родитеља – „уради сам” ентузијаста, примењених и ликовних

уметника³⁹, који израђују играчке за своју децу, али и оних који овој делатности приступају пословно, као озбиљној производној делатности у којој налазе извор сопствених прихода, уједно покушавајући да јој дају шири значај. Међутим, ове иницијативе немају снагу да конкуришу индустрији. Упркос овој чињеници њихов значај огледа се у томе што поменути „произвођачи играчака” приступају њиховој изради с великом свешћу о томе да су играчке намењене *деци* и да ће оне *утицати* на њихов развој, а из те свести произилази велика одговорност с којом се приступа овој делатности. За разлику од играчака које се израђују у масовној индустријској производњи чији је крајњи циљ профит, а не дете, и које су углавном израђене од вештачких материјала (синтетичке, пластичне и електронске играчке) и често се одликују високим степеном реалистичности и структурираности, ручно израђене играчке се израђују од пажљиво одабраних, безбедних и углавном природних материјала. Приликом њихове израде се води рачуна о педагошким аспектима, примерености узрасту, а посебно о естетским квалитетима, будући да им се приступа као изради уникатних уметничких предмета. Честа одлика ручно произведених играчака јесте сведеност и једноставност, не само као естетских квалитета, него и педагошких квалитета који омогућавају њену употребу у различитим врстама игре. „Произвођачи” ручно израђених играчака се труде да играчке које израђују омогућавају велики степен интерактивности, да подстичу мирољубиву игру и позитивне облике понашања код деце. Може се рећи да ручно израђене играчке, због етичких разлога из којих настају, у великом степену поседују све квалитете „добре” играчке.

Иако су и овакве играчке доступне и могу се купити, њих могу израђивати и деца. У том случају, поред квалитета који ће игри дати игра с играчком која је ручно направљена, додатни квалитет огледаће се и у томе што ће играчка коју је израдило дете за њега представљати драгоцен *лични* предмет који ће обогатити игру, али више од свега, дете ће имати низ позитивних ефеката од самог процеса њеног израђивања. У предшколском добу, активности у оквиру којих се могу ручно израђивати играчке, имају одлике и игре и стварања, и као такве имају

³⁹ Уметници који се залажу за ручну израду предмета данас се окупљају у оквиру глобалног покрета који се на енглеском језику зове *The Maker Movement*. Будући да је овај покрет веома млад, у српском језику још увек не постоји адекватан превод ове речи, те користимо израз *Мејкер покрет*.

позитивне ефекте на развој детета у целини, на првом месту – да јачају стваралачке снаге детета и да јачају његов активни, стваралачки однос према животу.

2.3 Развојни потенцијал ручне израде играчака

Приликом ручног израђивања играчака у предшколском узрасту, присутни су различити ликовни процеси који имају велики сазнајни потенцијал, будући да је у њима, поред чула и емоција, активирајући и интелект.

Под ручно израђеним играчкама у овом раду подразумевамо објекте за игру које у оквиру ликовних активности праве деца самостално или у сарадњи са одраслима, од различитих ликовних и/или не-ликовних материјала⁴⁰. Дакле, то је *направљени* предмет, настао у оквиру ликовних активности, који се потом може користити за игру, друге активности или као подстицај за ново стваралаштво. Стога се, у контексту овог рада, играчке које израђују деца могу посматрати као веза између дечје игре и ликовне уметности, јер ликовне активности с једне стране увек подразумевају рад с материјалима и ликовно обликовање, а израда играчака, с друге, настаје из саме игре и потребе за игром. Поред тога, будући да је игра нераскидиви део ликовних активности у предшколском узрасту, деца се, израђујући играчке у оквиру ликовних активности, заправо играју.

По Блонском, када дете манипулише различитим материјалима да би направило неки објекат, оно је закупањено конструкторском игром, која представља „производне активности чији је резултат одређени производ у виду цртежа, моделованог предмета или конструкције” (Blonski, 1934 према Elkonin 1978, 144–145), што ову игру чини веома блиском ликовном стваралаштву.

Оно што је карактеристично за овај процес јесте то што је играчка, за разлику од неких других форми ликовних уметности (као што су на пример слика или скулптура), функционални предмет који мора имати практичну функцију да би се могао користити у игри.

⁴⁰ У не-ликовне материјале спадају различити природни, алтернативни и рециклажни материјали.

Пре него што детаљно размотримо како израда играчака у оквиру игре и ликовних активности утиче на развојни потенцијал, даћемо неколико примера игре у којој деца израђују „играчке”.

Пример 1

„Јуче, након што смо прочитали причу *Три прасета*, разговарали смо о вуку и о шуми и о различитим кућама које су прасад градила. Деца су препричавала причу, користећи плишане животиње и лутке. Након тога, деца су отишла до полице са материјалима и почела да граде. Кевин је направио три куће од стиропорских плоча. Прво би саградио кућу, а потом би је срушио 15 или 20 пута – сваки пут самоуверено градећи нову кућу вишом од претходне, смејући се док би се кућа рушила и узвикујући: „Ја могу да саградим било шта чак до неба!”” (Drew et al. 2008, 43).

Овај пример конструкторске игре, који се дешава у оквиру ликовне активности, указује на могућност разумевања одређених идеја у области грађевинарства. Градећи кућу Кевин истражује силе гравитације, компресије, напетости, појам количине и облика, као и однос између карактеристика материјала и успешног дизајна у циљу постизања равнотеже, стабилности, чак и естетике. Укратко, Кевин се истовремено бави и науком и математиком, али је важно истаћи да поред ових сазнајних добробити, он има користи и у емоционалном смислу: осећање сопственог успеха, моћи, компетенције и позитивне слике о себи, о сопственом постигнућу и учењу (Drew et al., 2008).

Пример 2

Теара се игра сама и касније позива другарицу Поршу да јој се придружи. Оне заједно праве кућицу за лутке од коцака. „Прво праве зидове око лутака, али брзо постају незадовољне, изјављујући да то изгледа више као кавез за животиње него кућа за лутке. Оне желе да свака лутка има своју, засебну собу. Проблем је постављен и оне размишљају о различитим начинима да га реше – оне решавају проблем. Иако њиховој кући недостају зидови и кров, издељена, преграђена структура је њихова сопствена идеја” (Shirrmacher, Englebirth 2009, 37).

У овом примеру игре и израде „играчака” демонстрирано је да су деца физички ангажована: девојчице морају да подигну, пренесу и позиционирају коцке, и њима манипулишу. Затим, њихове очи и руке координирају и заједно раде, док њихови прсти пажљиво слажу, спајају и усправљају коцке. Оне вежбају фину моторику прстију и шаке, као и координацију покрета. Теара се у почетку игра сама, што говори о томе да креативност поштује право детета на приватност. Касније, позива другарицу да се играју заједно, и оне сада заједно размишљају и планирају како да саграде кућу, а потом је и граде, при чему вежбају и развијају сарадничке вештине: договор, дељење, наизменичну употребу материјала. Слушајући једна другу и разговарајући, оне развијају и говор (Shirrmacher, Englebirth, 2009).

Оба примера сликовито показују да су у процесу израђивања играчака у оквиру игре и ликовних активности развојни аспекти удружени, и да се не развијају појединачно, већ истовремено, утичући један на други. Међутим, ради лакшег сагледавања, овде ћемо их представити одвојено.

2.3.1 Креативност и имагинација

Креативност је концепт који није лако дефинисати, будући да постоји велики број различитих дефиниција. Иако су дефиниције разнородне, у већини њих се уочавају два критеријума. Први критеријум јесте оригиналност или

новина, која претпоставља стварање нечег новог и јединственог, а други је функционалност или применљивост те новине. Тако на пример, Гилфорд (Guilford, 1967) и Амабиле (Amabile, 1989) дефинишу креативност као способност флуентног решавања проблема с оригиналним, иновативним и адекватним решењима, то јест као способност да се произведу решења која су истовремено оригинална и функционална. Креативност подразумева повезивање удаљених асоцијација, дивергентних или необичних идеја, то јест, „размишљање изван кутије” и може се довести у везу с имагинацијом, која представља способност замишљања и стварања менталних слика или концепата нечега што је некада било, али у датом тренутку није доступно чулима. У процесу имагинације употребљавају се реалне чињенице или искуства, да би се дошло до нечег новог или да би се смислило нешто ново.

Када дете израђује играчку, оно је у процесу стварања у којем су реалност и имагинација доведени у међусобну везу; у процесу у којем се замисли створене имагинацијом „доведе” или „преводе” у реалност креативним и стваралачким чином (Moyles, 1989). Да би израдило играчку, дете прво замишља њен изглед (ствара менталну слику), а потом планира како ће је израдити, организује и развија стратегију израде (на пример редослед склапања), фокусира своју пажњу, покушава и греша, испробава различите начине употребе једног материјала или повезује различите материјале у нову целину, како би нашло најбољи, најадекватнији и најфункционалнији начин за представљање своје замисли, што су све елементи креативног процеса. Израђујући играчку за тачно одређену игру, дете често мора да пронађе нова и иновативна решења да би задовољило потребе игре, а та решења уједно морају бити функционална како би направљена играчка заиста и могла да се користи у игри.

2.3.2 Развој чула

Значај чула за процесе сазнања и мишљења је велики јер се све информације из спољашњег света које допиру до мозга примају путем чула. Многа открића у когнитивној науци потврђују да велики део сазнања потиче од

чулних искустава, те да је развој чула основа за развој виших интелектуалних активности. Стога, развој чула се не може посматрати изоловано и независно од њих.

Осетљивост чула на спољне дражи је посебно изражена у првим годинама живота, то јест у сензомоторној фази, најранијој фази когнитивног развоја, када деца чулима истражују свет који их окружује: додиром, слухом, мирисом, укусом. Према Марији Монтесори, период брзог физичког раста, када се чула детета интензивно развијају, траје до шесте године, тако да је важно да се у том периоду омогуће такви подстицаји и активности који ће то и омогућити (Montesori, 2001).

Један од начина да се чула стимулишу јесте манипулација материјалима и објектима који имају различите сензорне особине и које представљају богат извор различитих сензорних искустава. Ручна израда играчака доприноси развоју чула, а посебно чула додира и чула вида, као саставне компоненте опажања и изузетне активности руку. Манипулација различитим материјалима од којих се могу израдити играчке, а који имају различите текстуре, тежине, боје, облик, тврдоћу, изазива различите сензације у оку, на кожи, па чак и у носу и уху, активирајући тако чуло вида, додира, мириса и слуха. Дугорочним и честим активирањем кроз различите стимулативне активности у руковању материјалима, чула се изоштравају и постају осетљивија и истанчанија, те временом постају способна да опазе и најтананије и најфиније дражи из спољне средине које до тада нису могла. Излагање чула квалитетним стимулусима из спољне средине изоштрава перцепцију и утиче на повећање опште будности и осетљивости према спољном окружењу (Montesori, 2010; Steiner, 1996b).

2.3.3 Аспекти сазнања

Једна од првих веза која је била успостављена између развоја детета и дечје игре била је из домена когниције. Пијаже (Piaget, 1932) сматра да игра даје одличан контекст за когнитивни развој, пружајући детету многе могућности да конструише сопствена знања о свету око себе путем интеракције с различитим објектима из свог окружења. Пијаже истиче значај активног учења код деце и

значај учења путем манипулације објектима из свог окружења, сматрајући их базом за потпуно разумевање света који их окружује. У овом процесу, знање проистиче из акција које дете врши на објектима, а не из самих објеката. Неки теоретичари сматрају да је дечја игра материјалима значајна за различите форме учења (Dewey, 1956b према Fredriksen, 2011; Drew et al., 2008). Пишући о значају конструкторских игара за развој мишљења, Џером Брунер наводи да, ако дете може да конструише с правим објектима, научиће да конструише и с идејама (Bruner, 1972).

Израда играчака пружа деци могућност да разумеју начин на који предмети функционишу, да схвате механизам узрока и последица, као и повезаност процеса из свакодневног живота. Може се рећи да је приликом ручне израде играчака присутан механизам који Паперт⁴¹ назива „учење путем прављења” или *конструкционизам*. (Papert, Harel 1991). Склапањем и расклапањем играчке и њених делова, дете увиђа односе делова и целине, њену структуру, начине повезивања и спајања, те тако повезује своје мисли и решава различите проблеме.

У процесу израде играчака дете развија различите сазнајне аспекте и упознаје концепте као што су решавање проблема, развој говора, просторни, математички и научни концепти итд.

Решавање проблема

Решавање проблема је процес који се јавља приликом тражења одговора на (постављена) питања. Овај ментални процес подразумева најпре „препознавање проблема и његово представљање, затим прављење стратегије, организацију информација, лоцирање извора, надгледање и евалуацију” (Sternberg, 1996 према Павловић 2014, 57).

Ручна израда играчака омогућава деци да решавају различите проблеме, да стварају везе и повезују своје мисли и идеје, да разумеју процесе израде и да буду истраживачи у сопственој игри. Истраживање Коплија и Отоа (Copely, Oto, 2006)

⁴¹ Сејмур Паперт (Seymour Papert) (1928–) јесте амерички математичар који је на основу Пијажеове конструктивистичке теорије учења развио теорију по имену *конструкционизам*. По овој теорији учење је најефикасније онда када се манипулише материјалима у циљу израде конкретних објеката.

показало је да мала деца показују импозантне способности решавања проблема у игри коцкама, процесу грађења и конструкторској игри (Drew et al., 2008).

Дете у игри може спонтано доћи до тога да му је неопходна нова играчка да би развило игру у жељеном правцу. Уколико нема такву играчку, оно може одлучити да је само направи. Будући да је за дату игру детету потребна играчка с тачно одређеним карактеристикама, која би у игри имала тачно одређену функцију, дете само себи поставља проблемску ситуацију. У процесу долажења до адекватног решења кроз ликовно обликовање, врло су важни одабир и манипулација материјалима. У додиру с њима често долази до модификације почетне замисли, јер су материјал, његове особине и могућности, ти који диктирају даљи развој идеје и њене материјализације. Тешко је „напамет”, односно самим посматрањем, доћи до решења. Међутим, уколико се материјал узме у руке, и њиме почне да се манипулише, да се окреће, савија, спаја, лепи и сл., доћи ће до неких спонтаних објава која ће, можда, послужити као „а-ха!” моменат – када кажемо: „Знам како ћу даље!” Тако сам материјал и манипулација њиме нуде путоказ за правац у којем је могуће повести процес израде. Некада ће тај правац бити успешан, а некада не. Посматрајући израђено и размишљајући о израђеном, дете ће покушати да схвати шта није у реду и шта треба да уради или промени да би дошло до бољег решења. У овом изузетно динамичном и активном процесу, у којем је дете ангажовано интелектуално, а не само мануелно или физички, проблеми и питања долазе спонтано. Дете ће се запитати: „Шта ће се десити ако спојим ова два дела?”, „Колико високо могу да сложим ове елементе, а да се не сруше?”, „Како да направим да се неки делови спуштају и подижу?” итд. На овај начин, манипулисање материјалом служи као покретач мишљења и промишљања самог процеса израде, мисао се развија и покреће помоћу рада рукама и с материјалима и води их ка откривању нових могућности и решења (Drew et al., 2008).

Просторни концепти

Кроз процесе израде играчака деца усвајају важне просторне и математичке концепте, као што су *испод*, *изнад*, *на*, *пored*; упознају се с концептима количине, величине, тежине, висине, ширине, мерења, као и с

концептом облика, сортирања, серијације, класификације и упаривања (Nespeca, 2012). Истраживања показују да деца која показују велико интересовање за грађење и за играње конструкторским материјалима, такође показују вештине сналажења у простору. Волфганг, Станард и Џонс (Wolfgang, Stannard, Jones, 2001) утврдили су да конструкторска игра на предшколском узрасту повољно утиче на математичка постигнућа у каснијим узрастима – у вишим разредима основне школе и у средњој школи, што се манифестује dobrим резултатима на стандардизованим тестовима. Истраживачи су закључили да укључивање конструкторске игре и игре тродимензионалног грађења од раног узраста, утиче на повећање просторне интелигенције.

Научни концепти

Израђујући играчке дете учи како оне функционишу, што је посебно изражено код израде једноставних, механичких играчака које се крећу, померају, врте, чији се делови спуштају и подижу, као што су клацкалица, љуљашка, катапулт, превозна средства, дизалице, ветрењаче итд. Израда оваквих играчака и играње с њима омогућава деци јаснији увид и разумевање научних концепата на којима се заснива њихов рад: концепте физике, механике, технологије, грађевинарства, као што су мерење и потреба за прецизношћу, концепт дела и целине (на пример како је предмет који има више од једног дела направљен састављањем делова који су израђени одвојено); Истовремено, деца уче да процењују и вреднују направљено и размишљају о начинима за њихово унапређење. У процесу израде и играња с овим играчкама њихове мане и недостаци постају лако уочљиви и деца их могу сама исправити. Када направе пиштаљку од папира која не производи звук, деца се могу питати да ли је конструкција добра? Да ли је начин дувања добар? Да ли је адекватан одабир папира? Деца се упознају с основним идејама „експериментисања” на суптилан али врло ефикасан начин, а увиђање и учење како ствари функционишу постају део игре и забавне активности (Khanna, 1992).

Развој говора

Ликовни процеси у оквиру којих се израђују играчке и чулно искуство које дете стиче у њима, имају позитивне ефекте и на развој језичких и литерарних способности, јер нуде реално искуство и природни оквир за учење језика у којем деца могу ступати у социјалне интеракције и комуницирати, учити нове речи, играти се језиком у активностима које су им смислене, забавне и занимљиве.

Многи аутори су истраживали утицај конструкторске игре на развој језика и утврдили да су вештине и способности које се развијају кроз израду играчака важне за успех у читању и говору (Owoski, 1999; Cohen, 2006). Кроз израђивање играчака уче се нове речи, проширује речник и учи како да се користе нови изрази на адекватан начин; када одлучују шта ће направити, деца бирају и притом именују одговарајуће материјале, боје, величине и облике, разговарају и договарају се са својим вршњацима и с одраслима. Дискутујући о својим плановима за грађење, објашњавајући и описујући оно што су саградили или направили уз подршку васпитача или одраслог, свакако се проширује речник. Током израде играчака деца чују нове речи од друге деце, што такође представља драгоцен извор нових речи.

Када дође до игре с направљеном играчком, употреба говора се такође повећава, посебно ако је реч о драмској игри, у којој дете преузима улоге. Резултати истраживања које су спровели Исбел и Рејнс (Isbell, Raines, 1991), у којем су испитивали значај говорних креација деце у драмским играма с коцкама, показују да су игровне активности конструкторског типа изузетно повољне за развој говора и да доприносе флуентности, употреби великог броја сложених реченица и разноврсности у употреби различитих речи.

2.3.4 Моторички и физички аспект

Према истраживањима појединих аутора из области неуронаука, физичка активност и покрет у игри доприносе и стимулацији појединих центара у мозгу који су задужени за учење и мишљење (Wilson, 1998; 2000; Hannaford, 1995). То значи да физичка активност тела доприноси и менталним и когнитивним

процесима, што посебно истичу холистички приступи детету, који не раздвајају ум од тела, него их посматрају као јединствену целину: *тело-ум*⁴².

Приликом ручне израде играчака посебно се развија фина моторика јер су руке и прсти у потпуности ангажовани. Присутни су процеси држања и обликовања материјала на различите начине: савијањем, сечењем, спајањем, увијањем, притискањем, бушењем, везивањем, лепљењем, шивењем, плетењем итд., приликом којих долази до вежбања најфинијих мишића шаке и прстију, као и координације ока и руке (Feeny, Magarick, 1984 према Isenberg, Jalongo, 1997). Будући да су, према поменутих истраживањима, радње руке и развој fine моторике повезани с развојем можданих функција, ове активности утичу и на мисаоне процесе. Студије показују да су анатомски делови мозга, који су задужени за координацију основних физичких покрета, такође задужени и за координацију и покретање мисли и закључују да је за оптимално учење неопходан покрет, то јест, да физичко тело и покрет имају важну улогу у учењу, те да се мишљење и учење не могу одвијати независно од тела. Такође, савремена неуролошка истраживања потврђују да покретљивост и спретност финих моторичких мишића, нарочито шаке, могу да стимулишу хелијски развој мозга, што потврђује физичку заснованост мишљења (Katz, Steinmetz, 2002; Middleton, Strick, 2001; Weiss, 2001; Pert, 1997; Hannaford 1995 према Pennington, 2010).

Џин Ејрс (Jean Ayres, 2002), творац теорије сензорне интеграције⁴³, сматра да су моторни чин и вештина читања у блиској вези, иако наизглед не делује тако. Ослањајући се на истраживања Штрауса и Вернера, она наводи да деца која имају агнозију прстију (неспретност и немогућност контролисања прстију) праве више грешака на тесту аритметичке способности од деце која не пате од овог поремећаја (Ayres, 1974 према Schwartz, 1999). Израдом малих играчака, на пример од жице или гранчица, а посебно плетењем или низањем, развијају се мишићи шаке и прстију, то јест фина моторика, а употреба алата попут маказа, ножа, чекића и слично, који захтевају од деце дисциплину и пажњу при руковању,

⁴² У српском језику, као ни у енглеском, не постоји реч која би представљала јединство тела и ума. Џон Дјуи, жалећи због тога, уводи концепт *тело-ум* како би објаснио повезаност и међусобну условљеност ова два појма (Shusterman, 2008).

⁴³ Према теорији сензорне интеграције све информације које нервни систем добија од различитих чула и које се у сваком тренутку у великим количинама „уливају” у њега, интегришу се у јединствену целину, како би мозак могао да их организује, обради и користи (Ayres, 2002).

доприносе бољој координацији покрета, спретности, прецизности и концентрацији. Употреба оваквог алата може представљати одређену врсту ризика, али уз пажљиве инструкције, надзор одраслих, концентрацију детета и вежбу, и ове вештине деца могу успешно савладати.

С друге стране, приликом израде великих играчака, као што је нпр. велики замак од кутија, ангажовано је цело тело, чиме се развија крупна моторика. Дете се том приликом савија, вуче, гура и подиже кутије и тада је тело у сталном покрету. Израда великих конструкција за игру, попут поменутог замка, омогућава детету да, између осталог, учи и телом. У току таквог процеса дете хвата материјал/објекат на различите начине: хвата покретом, хвата телом и хвата чулима (Hansen, 1997 према Fredriksen, 2011). Фишер и Мадсен наводе да физичка манипулација материјалима – када се материјал физички „граби” и „хвата” – омогућава ментално схватање. То значи да ангажованост тела помаже уму да разуме (Fisher, Madsen, 2002 према Fredriksen, 2011).

Иако тело није увек на исти начин ангажовано приликом израде различитих играчака, сама направљена играчка, то јест, игра са њом ће даље иницирати покрет и физичку активност.

2.3.5 Социо-емотивни аспект

Социјални аспект који се развија током дечје игре огледа се у успостављању и прихватању правила и понашања у складу с њима, сарадњи с друговима, показивању поверења и емпатије за друге (Klugman, Smilansky, 1990; Krafft, Berk, 1998). Слободна и спонтана игра омогућава праве, социјалне контакте, јер кроз игру с другом децом дете учи да дели, да прима, да сарађује, преговара, тако да игра изграђује вештину сналажења у друштвеним односима.

Виготски посебно истиче социјални аспект игре, сматрајући је суштинском социјалном активношћу, и то не само због тога што игра обично подразумева учешће више деце, већ и стога што деца кроз игру усвајају и изражавају разумевање присвојених социо-културних елемената и образаца датог друштва. Стога, Виготски сматра да је чак и игра у којој се дете игра само, социјално

значајна, будући да теме или игровне „епизоде” и овакве самосталне игре, омогућавају усвајање и изражавање социо-културног материјала (Nicolopoulou, 1993).

Бункер сматра да су деци искуства у састављању и растављању ствари веома потребна, што процес ручне израде играчака свакако нуди, јер утичу на самопоуздање детета у погледу његових сопствених вештина (Bunker, 1991). Израђујући играчке, деца увиђају колико је времена, труда, упорности и истрајности потребно да би се играчка направила. Израђена играчка је видљиви показатељ различитих могућности и способности детета и врло често у њему изазива осећај задовољства и поноса.

Социјални аспект израде играчака огледа се у могућности прављења играчака у групном раду на заједничком задатку, будући да овакав вид рада посебно развија различите социјалне вештине. У заједничкој изради играчке, деца разматрају и уважавају различите идеје, различите предлоге и приступе који доприносе заједничком циљу. Развија се сараднички и тимски дух. Деца уче да деле алат и материјале, да чекају свој ред и да помажу једни другима, али и да саслушају, разумеју и уважавају идеје других (Burman, s.a.; Creasey et al., 1998). Израда играчака, осим наведеног, може подстаћи и комуникацију дете–одрасли и омогућити блискији однос између њих (Guyton, 2011).

2.3.6 Еколошки аспект

Израда играчака најчешће подразумева употребу ликовних или алтернативних и рециклажних материјала, као што су картонске кутије и ролне, старе новине, пластична или метална амбалажа, савитљива жица, делови распалих играчака или предмета, стари дискови, тканина итд., али и природних материјала, као што су гранчице, лишће, каменчићи и др. Када израђују играчке од, на пример, дрвета, вуне, филца или памука, деца уче о њиховом пореклу, процесима прераде и добијања изведених сировина (на пример филца од вуне). У процесу израде играчака стари предмети који више немају употребну функцију, као и материјали који би се бацили, могу пронаћи нову функцију: оживљавају се кроз

процес рециклаже у ликовним активностима и на тај начин им се продужава живот. Уместо да заврше као отпад, старе пластичне флаше могу постати, на пример, нови чуњеви; старе чарапе и крпице могу постати лопте-крпењаче или мекане играчке-животиње; конзерве, старе шерпе, лонци и поклопци – нови музички инструменти, а пластичне кесе – нови костими. Ова трансформација материјала је важна за развој еколошке свести, јер деца увиђају да се стари предмети и материјали који више немају функцију, могу употребити у новом контексту и да им се може створити нова функција.

Наши преци, који су живели у сиромаштву, окружени минималном количином материјалних ствари, били су приморани да се према ономе што су имали односе брижљиво и с поштовањем. Када би се нека ствар истрошила или покварила, она се не би бацала, већ би се размишљало о томе како да се тај предмет поправи, или како да му се продужи живот кроз његову прераду или трансформацију у нови предмет са новом функцијом: одећа се крпила и преправљала, дугмад с изношене одеће се чувала за нову одећу или јастучнице, од старих кошуља су се правиле крпе за судове или одећа за лутке итд. Савремено потрошачко друштво и потрошачки живот, међутим, наметнули су стандард по којем се старе ствари и покварени предмети не поправљају и не преправљају него се бацају и купују нове. На тај начин се стално повећава количина отпада коју савремена цивилизација производи, а однос према материјалним предметима који нас окружују постаје немаран.

Кроз процес ручне израде предмета дете увиђа како предмети настају, што у њему може изазивати осећај поштовања према израђеном. Ручно израђени предмет, будући да је процес његове израде видљив, лакше омогућава његове поправке, уколико до неког оштећења дође, него индустријски направљена играчка, што утиче на стварање потребе да се оваква играчка одржава и негује. Ово је посебно изражено у Валдорф педагогији, у којој свакодневне активности деце подразумевају како израду, тако и одржавање, неговање и поправку направљених играчака.

Ми не заговарамо став да се треба вратити у прошлост и да се треба одрећи свих позитивних тековина савремене цивилизације, али сматрамо да можемо научити много тога од начина на који су живели наши преци. Живот с мање

материјалних ствари које ћемо знати да ценимо, чувамо и кад год је могуће рециклирамо. Израда играчака представља активност у којој је могуће од малих ногу учити децу да је овакав приступ предметима и материјалним вредностима могућ.

3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ЛИКОВНИМ АКТИВНОСТИМА И РУЧНА ИЗРАДА ИГРАЧАКА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

3.1 Ликовне активности – контекст у коме се могу израђивати играчке

У овом раду ручно израђене играчке и активности у којима оне настају посматрамо из визуре Концепције наставе ликовних/визуелних уметности⁴⁴ на Учитељском факултету Универзитета у Београду, на коме радимо са студентима, будућим васпитачима у предшколским установама.

Ова концепција наглашава важност уметности и њене интегративне природе не само као средства изражавања детета него и као средства комуникације, стицања искуства и сазнања. Заснива се на приступу настави и васпитању који се, у раду с децом у оквиру ликовних/визуелних уметности, ослања на два основна принципа – природу детета и његове узрастне карактеристике на предшколском и школском узрасту, с једне, и специфичности садржаја ликовних уметности и процеса који их одликују, с друге стране. У оквиру овог приступа уважава се принцип да се ликовни садржаји нуде деци кроз систем различитих методичко-дидактичких структура које морају бити прилагођене природи детета, његовим интересовањима и датом узрасту. То значи добро познавање: 1) педагошко-психолошких и развојних карактеристика деце; 2) специфичних садржаја ликовних уметности с акцентом на оне садржаје који су примењиви у раду с децом одређеног узраста; и 3) методичких структура, то јест, различитих начина прилагођавања ликовних садржаја и рада са њима, за одређени узраст.

„Кроз изражавање у уметностима дете делотворно истражује и супротставља различите реалности. Овакав рад има значајну улогу у емоционалном развоју детета, јер уметност као природно средство изражавања и комуникације има интегративну функцију у односу на дечје искуство и израз. Истражујући и стварајући, деца сазнају јер пореде, прерађују и на нови начин уобличавају елементе свог искуства. Кроз процес реаговања и стварања, деца дефинишу

⁴⁴ Концепција изнета у књизи Хаци-Јованчић, Н. (2012): *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет – Klett.

сопствени однос према свету који их окружује, према другим људима и према себи самима” (Хаџи-Јованчић 2012, 135).

Да би уметност заиста била у стању да све ово омогући, неопходно је да се уметничке активности спроводе и реализују на начине који омогућавају деци да „слободно истражују и експериментишу без страха од грешке, да имају довољно простора за оригиналне замисли и иницијативе, да негују пре продуктивне него репродуктивне способности” (Исто, 135,136).

Циљ овако постављене наставе ликовних уметности јесте двострук: постепено и ненаметљиво увођење деце у свет ликовних уметности, истраживање различитих могућности материјала и ликовних поступака, али и усвајање различитих садржаја из других области сазнања и из дечјег искуства.

Уважавање природе деце и њихових узрасних карактеристика у контексту ликовних активности, огледа се у томе што се ликовне активности реализују кроз истраживачке и игровне активности прилагођене интересовањима деце, у којима су процес и игра подједнако важни као и производ.

Познавање специфичних садржаја ликовних уметности је други важан аспект ове концепције јер се ликовне уметности у васпитању и општем образовању посматрају кроз дефиницију визуелних уметности у контексту општег образовања⁴⁵. Како се ручна израда предмета, па тако и играчака, дешава у оквиру ликовних активности, рад с различитим ликовним и не-ликовним материјалима, техникама и поступцима се подразумева.

Иако ова концепција придаје велики значај уметничком процесу, важно је нагласити да су процес и продукт делови исте активности и да се узајамно подстичу (Dahlberg, Moss, 2010 према Fredriksen, 2011). Ако је процес креативно вођен такав ће бити и продукт – предмет/играчка.

⁴⁵ „Садржаји визуелних уметности, у школским програмима у свету, дефинишу се на следећи начин: визуелне уметности у контексту школе подразумевају – традиционалне медије ликовних и примењених уметности (цртање, сликање, вајање, графику, керамику, костимографију...), савремене медије (телевизију, филм, све облике дизајна и дигиталне уметности...), архитектуру, фолклорну уметност, уметничке занате (ткање, грнчарију, накит, радове у дрвету, папире и другим материјалима). Већ оваквом дефиницијом визуелних уметности упућује се на широк спектар при избору могућих медија, техника, поступака, материјала или извора за учење” (Хаџи-Јованчић 2012, 136; наглашено у оригиналу).

3.2 Ликовни и не-ликовни материјали у оквиру ликовних активности

Активности у оквиру ликовних уметности у предшколском узрасту заснивају се на раду с материјалима. Истраживање својстава и могућности употребе различитих материјала представља један од основних задатака ликовних уметности у овом узрасту. Израђујући играчке кроз ликовне активности, дете се упознаје с различитим својствима и могућностима материјала; гради, спаја, повезује, црта, исеца и конструише сложене форме од једноставних. Док израђује објекте/предмете, дете открива различите комбинације материјала од којих су неке функционалне, а неке не, увиђа која су решења успешна и доноси одлуку која решења да спроведе и даље развија, а која да напусти. Израда објеката/предмета је увек једна врста истраживања помоћу руку (*hands-on inquiry*, енгл.) у којем дете покушава да створи нешто ново, али уједно и да сазна нешто ново путем физичке манипулације материјалима.

Као и у сваком ликовном процесу, тако и у активностима у којима се израђују објекти који се могу користити у игри, све почиње сакупљањем и одабиром материјала, без обзира на то да ли се материјали сакупљају у природи, проналазе у непосредном окружењу или се доносе од куће. Приликом сакупљања и одабира материјала, присутно је опажање што је важан елемент стваралачког процеса који не треба занемарити. Процеси прикупљања и сортирања материјала могу бити постављени као сама игра у којој ће се материјали за даљу употребу појавити као спонтани резултат, а уколико се организују и чувају на прегледан начин, сами ће омогућити да се уоче њихове различите карактеристике. Фазе које следе у раду с материјалом подразумевају манипулацију и обраду на различите начине, кроз различите ликовне технике, поступке и процесе од којих су неки једноставнији, а неки сложенији.

У оквиру ликовних активности, а и приликом ручне израде играчака с децом, могу се користити најразличитији материјали (и њихове комбинације), али првенствено они који су примерени њиховим развојним и узрастним могућностима, то јест они материјали који не захтевају превише сложене техничке процесе и вештине, који су лако обрадиви и доступни, којима „дете може ‚владати‘, подићи их, узети у руке, понети и играти се безбедно” (Кrnјаја

2012, 126). У складу с претходним условом, у материјале који се могу користити у предшколском узрасту спадају: ликовни, природни, изабрани рециклажни и текстилни материјали.

Ликовни материјали који се најчешће користе у предшколском узрасту у оквиру ликовних активности подразумевају фломастере, оловке у боји, креде, темпере, пластелин, глину – и служе за цртање, сликање, штампање итд. Међу најчешћим ликовним активностима у нашим вртићима јесте цртање. Деца радо цртају сама, а у својим слободним активностима најчешће посежу за цртачким материјалима. Сликарски материјали могу послужити за сликање, као и за поступке штампања, али исто тако и у поступцима вајања и грађења, када се неки извајани или направљени 3Д објекат/предмет осликава или текстурише.

Природни материјали су они материјали које деца у изворном облику могу наћи и сакупити у природи, попут гранчица, каменчића, лишћа, плодова, шкољки итд. Осим набројаних, могу се користити и материјали који имају природно порекло, али су претрпели одређене облике прераде (дрвене летвице и даске, испредена вуна, памук, свила итд.). Како се они не могу наћи и сакупити у природи, такве материјале могу припремити васпитачи.

Било да се у ликовним активностима објекти израђују у природи или се материјали из природе уносе у простор вртића, рад с њима омогућава драгоцени контакт с природом, који у великој мери недостаје савременој деци, а њихова употреба јесте значајна и зато што не подразумева велика финансијска улагања. Ови материјали представљају драгоцен извор различитих облика, боја, текстура, понекад и мириса који додатно стимулишу развој свих чула, а могу представљати и извор и подстицај за долажење до нових идеја.

Материјали из природе нуде бројне могућности за израду предмета/играчака с децом. Оне могу настати кроз процесе грађења, плетења, увијања, колажирања; везивањем помоћу неког меког вајарског материјала, глином или пластелином, спајањем помоћу жице, низањем на канап итд.

Рециклажни материјали су материјали из непосредне околине који су потрошили или изгубили своју првобитну функцију и који се стога третирају као нека врста отпада. У рециклажне материјале спадају: старе новине, ПВЦ и картонска амбалажа, метални и пластични запушачи од флаша, лименке, делови

поломљених играчака, жица, старе летвице и даске итд. Осим тога што готово ништа не коштају и што су лако доступни, јер се могу наћи у непосредном окружењу, рад с овим материјалима пружа велике могућности за решавање различитих ликовних, најчешће конструкцијских проблема, као што је спајање појединих делова и сл. Како су рециклажни материјали разноврсни и различитих физичких својстава, да би се израдили предмети/играчке од њих, неопходно је применити одговарајуће поступке: некада грађење, некада спајање, зашрафљивање, повезивање канапом или жицом, лепљење итд. И овде ће васпитач помоћи деци у појединим фазама неких сложених процеса који пре свега подразумевају развијене мануелне вештине (на пример бушење металне конзерве или закуцавање ексера). Треба нагласити да је приликом употребе ових материјала за израду предмета/играчака с децом, посебно важно користити само оне материјале који су безбедни за употребу и здравље деце, а технички захтевне захвате које обавља васпитач, треба претходно обавити.

Текстилни материјали у раду с децом у предшколском узрасту подразумевају вуну, канапе, кудељу, али и старе тканине, крпице, чарапе или делове старе одеће који се могу користити у ликовним активностима за израду нових предмета/играчака. Играчке које се могу израђивати од ових материјала углавном настају техникама и поступцима из области примењених уметности – шивењем, везивањем, филцањем, ткањем. Поступци и технике рада са овим материјалима посебно развијају код деце фину моторику и координацију ока и руке, захтевају упорност и концентрацију. Неке од њих могу спроводити и сама деца јер нису много захтевне (везивање, филцање), али многе захтевају велико умеће и прецизност (шивење, плетење, вез), и, иако се сматрају сложеним техникама, постепеним увођењем, адекватним методичким поступцима и вежбом, деца успешно могу савладати и њих.

Оно што можемо сматрати најважнијим приликом употребе било ког од претходно наведених материјала јесте да без обзира на то који се материјали користе у ликовним активностима, најважније је да се добро истраже различите могућности употребе.

Деца која имају могућност да, кроз континуиране активности, истражују различите материјале и њихове могућности, стичу искуство у раду које могу

потом примењивати у новим ситуацијама и ситуацијама када самостално стварају. На тај начин могу настати играчке које изненађују својим техничким решењима, изведбом и постојаношћу, о чему сведоче објекти/играчке које израђују деца у оквиру Валдорф и Ређо педагогије.

3.3 Улога васпитача у ликовном процесу и израда функционалних предмета/играчака

Улога васпитача у ликовном стваралаштву, те и у процесу ручног израђивања играчака, произилази из начина на који се схвата улога уметности и ликовних активности у раду с децом предшколског узраста.

Традиционално виђење уметности, које још увек доминира у нашем васпитно-образовном систему, види уметност углавном као форму слободног, креативног самоизражавања, „вентил” за испољавање сопствених доживљаја и осећања. Према овом виђењу уметност служи првенствено самоекспресији. Последице томе улога одраслог у уметничким активностима деце је сведена на минимум, инсистира се на потпуној слободи, јер се сматра да на дечје слободно самоизражавање не треба утицати нити да га треба ометати било каквим интервенцијама одраслих (Kolbe, 2005).

Међутим, у новијим приступима настави уметности, увиђа се да уметност и уметничке активности имају значајну улогу у оквиру развоја процеса сазнања и мишљења, а не само у домену експресије, емоционалног и имагинативног, тако да захтевају од васпитача другачију улогу, већу ангажованост и присутност у омогућавању и вођењу уметничких процеса. Зато је важно да васпитач постане партнер, ко-истраживач, водич и медијатор у процесу учења, откривања и сазнања, не онај „који све зна”, већ онај „који истражује и сазнаје заједно с децом”. Васпитач стога мора пружити детету савете, подршку, правац, изазов и подстицај да учи, и све то у оквиру једне шире слике у којој је најважније створити подржавајућу атмосферу и услове у којима деца могу истраживати и испробавати своје идеје, па тако успостављати сопствене „теорије и хипотезе”.

Улога васпитача у оквиру ликовних активности подразумева и низ других поступака, као што су помагање у проналажењу извора и ресурса, стварање услова и оквира у којима ће се стваралачки и креативни процеси одвијати, постављање проблемских ситуација и подршка деци у изналажењу функционалних и креативних начина за њихово решавање. Осим тога, у оквиру ликовних активности постоје и ситуације које изискују прецизна упутства (нпр. правилна употреба алата и материјала, правилно извођење неких захтевних поступака и техника итд). Дечји покушаји у почетним фазама рада су први кораци ка зрелим, независним, самостално усмереним активностима, тако да је улога васпитача у почетним фазама рада с децом већа него у каснијим фазама како заједнички процес одмиче. Временом, уз одговарајућу подршку, деца ће бити у стању да радни процес спроводе све више самостално.

Улога васпитача у оквиру ликовног стваралаштва (па и стваралаштва уопште) мора бити пажљиво дефинисана и спроведена, будући да степен и начин инструкција које васпитач даје деци могу утицати на дечји ликовни израз (McArdle, 1999 према Boone, 2007), те се може закључити да је тако и приликом израде играчака у оквиру ликовних активности. Интервенције одраслих у стваралачком процесу деце требало би да буду такве да пружају подршку и подстицај дечјем изразу без нарушавања аутентичног израза и наметања сопствених решења (Boone, 2007).

Будући да су играчке предмети с практичном функцијом – да се помоћу њих може играти – њихова израда се донекле разликује од слободног ликовног стваралаштва у којем настали производи не морају имати одређену функцију, јер игра захтева да играчка буде тако направљена да се њом деца заиста могу играти, што значи да би требало да буде солидно и добро направљена како се не би распадала у игри. У том смислу треба помоћи деци у изради стабилног предмета у којем су материјали међусобно чврсто повезани.

3.4 Улога васпитача у подстицању дечје игре са израђеним предметима/играчкама

Кроз начин на који се односе према дечјој игри, одрасли показују колико је цене. „Однос одраслих према игри деце представља оквир који утиче на то како ће дете доживети себе у игри и како и колико ће развијати флексибилност у игри. Квалитет овог односа значајнији је од расположивости различитим играчкама” (Кrnјаја 2012, 129).

На исти начин, у зависности од тога какав однос васпитачи имају према предметима које су деца израдила, зависиће и однос који и сама деца имају према њима. Уколико се васпитачи према ликовним активностима у којима се израђују различити предмети (посебно извајане фигуре које лако могу постати лутке итд.) који би могли постати играчке, односе као према активностима чији је основни циљ да се *само* изради предмет и да је довољно да дете притом у тој активности ужива, врло је вероватно да ће се и деца на исти начин односити према њима. Могуће је да ће деца сматрати да тако добијени предмети заправо ничему не служе, или пак, да представљају неку врсту декоративних предмета, уколико се након израде оне користе само за излагање на изложби и ако их деца потом односе кући као неку врсту сувенира. Али, ако васпитач ствара оквире за учесталу употребу предмета које су деца израдила и ако често упућује на њих, тако што ће, на пример, приликом приповедања, свирања, разматрања неког математичког проблема итд. користити предмете које су деца израдила, а не купљене, ма колико они били мање савршени, он ће послати деци јасну поруку како вреднује и разуме њихов рад. На овај начин васпитач ће поручити деци да су њихови производи вредни, значајни и употребљиви, што ће представљати изузетну мотивацију за даљи рад, а посебно допринети њиховом самопоуздању. Уједно, овакав однос васпитача према дечјим креацијама ставља децу у про-активни однос према сопственом раду и стваралаштву. Сваки наредни пут када им неки предмет или играчка буду потребни, а материјали су доступни, деца ће спонтано посегнути за израдом онога што им је неопходно. Стога предмете које су израдила деца, васпитачи треба да третирају првенствено као функционалне објекте за игру, а не као украсне предмете.

Да би се предмети које су деца израдила у оквиру различитих ликовних активности, нашли у функцији сазнајне, развојно сврсисходне игре, потребно је да васпитачи омогуће одговарајуће материјалне, просторне и временске услове за њихову употребу, као и да примењују одређене поступке који ће иницирати и подстицати саму игру.

У данашње време, када деца имају велики број играчака, често можемо видети да се све играчке чувају помешане у великим кутијама, тако да су све играчке све време деци на располагању. То резултира хаотичном и површном игром у којој се играчке ваде једна по једна из кутије и разбацују без могућности да се игра заиста развије у потпуности.

Како поступати с играчкама, како их чувати и како организовати у функцији васпитања и сврсисходне игре, може се научити од холистичких педагошких система, који предлажу да се деци даје ограничен број играчака за игру, руководећи се принципом „мање је више” и идејом да се деца боље и сконцентрисаније играју када им је на располагању мањи број играчака. Уколико постоји велики број играчака, ови педагошки приступи предлажу систем ротације којим се само један број играчака нуди деци за играње (док су остале играчке спаковане и недоступне), а замена се врши када дође до засићења или смањеног интересовања за њих. Играчке с којима се дете до тада играло се склањају, а износе се оне, до тада спаковане. Деца се често веома обрадују својим старим играчкама као да су нове, јер су их у међувремену, док су биле склоњене, заборавила.

Поред система ротације, холистички педагошки системи предлажу да се играчке које се износе пред децу организују на визуелно привлачан и прегледан начин – на ниским отвореним полицама, где ће свака играчка бити видљива, приступачна деци и имати своје место. Уколико играчка садржи више мањих делова, предлаже се држање свих делова исте играчке у посебној, најбоље провидној кутији или корпи са нацртаном ознаком играчке која се налази унутра. Тако ће деца тачно знати где која играчка припада и моћи ће да учествују и у процесу сређивања и скупљања играчака након игре, што је за холистичке педагошке системе веома важно.

У оквиру ових система се сматра да ограничен број играчака, ротација и њихова прегледна изложеност доприносе већем интересовању за сваку појединачну играчку, сконцентрисанијој и продубљенијој игри, као и истраживању свих могућности које једна играчка нуди.

Уколико применимо ове принципе на предмете/играчке које су деца израдила, васпитачи могу допринети њиховој употреби у свакодневном животу деце у вртићу. За оне предмете/играчке који се састоје од великог броја малих елемената, може се направити посебна амбалажа у виду кутије или платнене врећице. Амбалажа омогућава да играчке добију своје место, да се заштите од прашине, али и да се уредно чувају на полици и буду брзо и лако доступне.

Васпитачи могу подстицати и проширивати/продубљивати употребу предмета/играчака које су израдила деца и постављањем тзв. „провокација” с њима, по узору на „провокације” и „позиве” за игру у Ређо педагогији. У Ређо педагогији „провокације” и „позиви” за игру представљају мале збирке занимљивих и пажљиво одабраних материјала и/или предмета на одређену тему која заокупља пажњу деце, који су аранжирани и „изложени” на привлачан и занимљив начин, тако да „позивају” и подстичу децу на истраживање, стварање и игру (сл. 30, 31, стр. 67). То је једна врста „технике” којом васпитачи на дискретан и ненаметљив начин стимулишу и подстичу дечју радозналост, питања, дискусије, интересовања и мишљење, чиме се проширују и продубљују дечје идеје. Важна карактеристика овог „поступка” јесте та да „провокације” и „позиви” морају бити толико привлачни и провокативни за дете да су они ти који позивају децу на интеракцију, а не наметнута очекивања или притисак одраслих.



Сл. 30

Трагови у снегу – „позив” за учење, истраживање и игру у Рејо педагогији⁴⁶



Сл. 31

Истражујемо лииће – „позив” за учење, истраживање и игру у Рејо педагогији⁴⁷

⁴⁶ Извор: интернет страница: <http://www.lifeinprojects.com/2013/01/tracks-in-snow.html>

⁴⁷ Извор: интернет страница: <http://reggiokids.blogspot.com/2013/11/provocation.html>

Васпитач може „провокацијама” и „позивима” додатно да подстакне и мотивише децу онда када примети да деца губе интересовање. Рецимо, израђене аутомобиле од картона васпитач може оставити у некој кутији где ће они бити непрегледни, али уколико жели да направи „позив” за игру, може их ставити на картонску подлогу поред које су фломастери, на којој се налази неколико поређаних коцака које представљају куће и неколико гранчица које су забодене у глину, које представљају дрвеће. Овако „изложени” аутомобили би на потпуно другачији начин „позивали” децу на игру, него непрегледни аутомобили у кутији. На примеру фотографија које следе приказан је „позив” за игру, где и једноставан, по контури изрезан дечји цртеж, постаје елемент за игру, уколико је постављен у посебно осмишљен и провокативан контекст (сл. 32, 33).



Сл. 32

Рибице у планинском језеру – „позив” за игру (з.а.)



Сл. 33

Тигар у џунгли – „позив” за игру (з.а.)

Време је, такође, важан фактор у подстицању дечје игре. Деци је за развој игре потребно пуно времена, тако да је неопходно омогућити им несметане периоде слободне игре са израђеним предметима/играчкама, како би се игра са њима развила и продубила, како би се развиле идеје, одредиле улоге, дефинисала правила итд. Некада је деци потребно и неколико дана, па чак и недеља за развој започете игре, посебно ако је укључена и израда нових предмета, што некада значи да се део „сценографије” која је потребна за игру не уклања докле год игра траје.

Поред обезбеђивања и организације неопходних материјалних, просторних и временских услова, постоји низ других, конкретних поступака или улога којима би у подстицању игре васпитач требало да влада. Васпитач би требало да посматра, послушкује, води дијалог и укључује се као равноправни партнер у игри. Сви ови поступци су посебно важни када је деци неопходна помоћ да игру започну, или да се започетој игри омогући несметани развој и опстанак, јер деца некада сама имају проблем да очувају игру. Али оно што треба имати у виду јесте да без обзира на то што васпитач може имати улогу и *режисера*, *модератора* и *са-играча*, у зависности од потребе дате ситуације, не би требало да преузима контролу над дечјом игром нити да намеће дидактичке захтеве, јер тада деца игру

више не осећају ни као своју, а ни као игру, будући да је степен слободе оно што деци даје осећај да је игра – игра (Крнјаја, 2012).

3.5 Ручно израђена играчка као први елемент и подстицај за нове игре

Предмет/играчка у чијој је изради учествовало дете, за њега има посебан значај и као такав додатно обогаћује игру. Сама игра и њене потребе иницираће израду нових играчака, а израђене играчке подстакнуће нову игру и проширити постојећу. На пример, једноставном трансформацијом цртежа у лутку⁴⁸ настаје ново „визуелно изненађење”, које истовремено подстиче и игру и стварање. Цртеж претворен у лутку се може сместити у различите контексте, односе с другим предметима и играчкама и може „тражити” стварање нових играчака.

У складу с „педагогијом слушања” холистичких педагошких система, а посебно педагогије Ређо Емилија, добро је деци омогућити игру с израђеним играчкама у слободним неструктурираним играма у којима ће користити играчке на „свој начин”. Пажљивим посматрањем те игре и начина на који деца користе израђене играчке, васпитач може уочити нове потребе и интересовања који настају у игри с играчком и помоћи детету у реализацији нових замисли. Дете ће бити мотивисано „изнутра” за нове активности, а васпитач ће бити ту да пружи стручну подршку.

На примерима, на сликама које следе, показаћемо како једноставно израђен предмет који је направио васпитач, може да подстакне дете на нове игре и стваралаштво и како се на основу једне израђене играчке развијају читаве нове приче, игре и израђују нове играчке и предмети. На слици 34 (стр. 71) се виде сашивени душеци од тканине за принцезу из бајке *Принцеза на зрну грашак*, које је израдио васпитач. Душеци су испровоцирали и подстакли децу да потом направе грашак, принцезу, принца, краља, краљицу, мердевине и замак, користећи

⁴⁸ Постоји низ начина да се дечји цртежи трансформишу у лутке и играчке: исецањем цртежа и слика по контури и њиховим лепљењем на штапић, мали папирни ваљак који се може навући на прст или остављањем хоризонталне „папучице” испод цртежа помоћу које исечени цртеж може стајати слободно у простору. Овај поступак представља веома заступљен начин рада с децом млађег узраста.

различите ликовне поступке: цртање, грађење, филцање итд. Израђене лутке и реквизити послужили су затим за приповедање истоимене бајке. Приповедање је подстакло децу да направе и књигу, коју су сами исписали и илустровали (сл. 35–37, стр. 72, 73).

Приказани пример показује природну испреpletаност ликовних активности и игара у којима се израђени предмети користе, дакле њихову холистичку природу, јер су деца ангажована стваралачки, интелектуално, емотивно и социјално.



Сл. 34
Принцеза на зрну грашкa (з.а.)



Сл. 35
 Принцеза на зрну грашка – књига (з.а.)



Сл. 36
 Принцеза на зрну грашка – књига, детаљ (з.а.)



Сл. 37

Принцеза на зрну грашка – деца користе израђене „играчке” приликом приповедања бајке (з.а.).

4. ПРИМЕРИ РУЧНО ИЗРАЂЕНИХ ИГРАЧАКА И НАЧИНИ КОРИШЋЕЊА

Полазећи од значаја саме игре за дете и различитих игара које постоје, приказаћемо примере ручно израђених играчака и ликовних активности у којима оне настају, тако што ћемо их организовати према врстама дечје игре у оквиру којих играчке могу настати и у којима се могу користити.

Дечјих игара има много, и у педагошкој, психолошкој и методичкој литератури постоје различите класификације, које полазе од различитих аспеката. То су садржај игре, број учесника, узраст детета, место игре итд. Једна од класификација дечјих игара јесте класификација Саре Смилански (Smilansky, 1968), која, ослањајући се на Пијажеову класификацију (Piaget, 1932), рефлектује степен когнитивног развоја деце, али истовремено – што је још важније за овај рад, у чијем је фокусу ручно израђена играчка – узима у обзир врсту играчака, објеката и материјала који се користе у игри, као и начине њихове употребе. Према овој класификацији дечје игре се могу поделити на: функционалне игре, конструкторске игре, драмске игре и игре с готовим правилима. Ова класификација уједно представља и развојне етапе дечје игре, где су функционалне игре најмање сложене и карактеристичне за децу најмлађег узраста, док су игре с готовим правилима најсложеније и карактеристичне су за старију децу, изнад пет година.

Функционалне игре представљају једноставне репетитивне покрете мишића руке, с објектима или без њих. Оне немају сврху стварања и, као најмање сложене игре, карактеристичне су за децу најмлађег узраста – до две године. Како се дете овог узраста налази у сензомоторној фази развоја, у којој упознаје свет путем чула и покрета, функционалне игре управо то и омогућују: понављајући покрете и манипулишући различитим играчкама, предметима и материјалима, дете се упознаје с њиховим физичким својствима и квалитетима, што представља стицање првих сазнања и искустава о предметима и материјалима из околине. Моторичке активности попут бацања играчака и предмета, отварања и затварања врата, слагања коцака да би се потом срушиле, убацивања и избацивања предмета у кутију, пуњења и пражњења посуда песком или водом, неки су од примера функционалне игре, кроз које се, иако стварање није сврха, развијају чула,

перцепција, крупна и фина моторика – аспекти који су важни за даљи развој детета и учење. Пошто дете кроз функционалну игру стиче прва сазнања и искуства о предметима и материјалима и њиховим различитим својствима и могућностима, што првенствено има утицај на развој чула, ова игра представља уједно и основу за све сложеније ликовне активности које се спроводе на каснијем узрасту. Тако, функционална игра представља увод не само у конструкторску игру која следи за њом него и увод у ликовне активности које почивају на учењу путем чула и опажања, а за свако ликовно обликовање је од изузетног значаја познавање својстава и могућности материјала. Како је у овој врсти игре дете првенствено ангажовано чулно и моторички, можемо је сматрати једном врстом сензомоторне игре. Такође, може се рећи да је манипулација неким *Монтесори дидактичким материјалима* у Монтесори педагогији, која подразумева усвајајње различитих чулних сензација путем репетитивних покрета, блиска функционалној игри.

Конструкторске игре, као сложеније од функционалних, карактеристичне су за децу нешто старијег узраста, од две године навише. То су игре у којима деца манипулишу различитим објектима или материјалима с намером да конструишу или направе нов објекат. Најчешће су то коцке (конструктори) или други материјали за тродимензионално обликовање као што су глина, песак, различити природни и рециклажни материјали којима се нешто гради, ствара, прави и конструише (Johnson, Christie, Wardle, 2005). Грађење замка или ограде од дрвених коцака, обликовање лопте од глине и конструисање свемирског брода од рециклажних материјала још су неки примери конструкторске игре. У конструкторским играма деца проширију знања и искуства о материјалима стечена у функционалној игри и стичу нова знања о грађењу, конструисању, склапању, повезивању, откривајући притом које су комбинације материјала добре, а које не. Израђујући објекте/играчке у конструкторској игри, деца се упознају с њиховим основним својствима, као и са начинима њиховог функционисања.

Драмске игре се називају још и играма замишљања, играма маште, улога, имитације, подражавања, претварања. Оне представљају врсту симболичке игре у којој дете, имитирајући акције, говор и покрете које је раније опазило у појединим ситуацијама, замишља да је неко други или нешто друго. У овим играма се

мешају елементи реалности и маште. Дете, играјући се, имитира људе које је сретло или појаве које је доживело, али како не може тачно да имитира све и онако како је опазило, оно укључује елементе маште (Frost, 1992). Драмске игре су посебно подстакнуте једноставним предметима и сведеним играчкама које се могу користити за више од једне функције, као што су кутије, штапови, различити алати, костими, коцке, али и производи конструкторске игре и ручно израђене играчке. Драмска игра је посебно заступљени облик игре у Валдорф педагогији, јер доприноси развоју имагинације и фантазије који су у овој педагогији изузетно цењени.

Игре с готовим правилима – иако скоро све дечје игре подразумевају успостављање одређених правила током саме игре захваљујући договору играча, играма с готовим правилима се сматрају игре с унапред и споља дефинисаним правилима и углавном су намењене деци нешто старијег узраста (од пет година навише). У игре с готовим правилима спадају различите стоне друштвене игре, игре с картама, физичке и покретне игре, спортови и такмичења у којима се користе различити предмети, реквизити и играчке.

Често не постоји јасна граница између различитих врста игара и оне се међусобно преплићу и прожимају. Кристи и Џонсен (Christie, Johnsen, 1987) сматрају да је конструкторска игра на предшколском узрасту заправо комбинација функционалне и драмске игре, будући да конструкторска игра не постоји изван моторичких активности које су типичне за функционалну игру, нити изван активности симболичког замишљања и претварања које су својствене драмској игри. Преплитање конструкторске и драмске игре се огледа и у томе што предмети/играчке настали у конструкторској игри могу подстаћи драмске игре, а потребе драмске игре могу иницирати израду нових предмета/играчака у конструкторској игри. Управо у овом динамичком односу између игре и израде играчака лежи могућност за подстицање нове игре али и новог стваралаштва.

Играчке могу настати у слободној дечјој игри, игри која је иницирана од самог детета, али у вртићу оне могу настати у подстакнутим, стваралачким играма у оквиру ликовних активности које осмишљава васпитач како би додатно мотивисао децу на стварање.

У процесима израђивања играчака у оквиру ликовних активности и њихове употребе, присутни су и удружени сви аспекти развоја истовремено, тако да, без обзира на то што ћемо примере представити унутар одређених врста игре, тешко је издвојити када се који аспект развија појединачно. Међутим, због лакшег сагледавања приликом представљања примера, фокус ћемо ставити на оне аспекте развоја који су најкарактеристичнији за дате примере.

Један број приказаних примера ручно израђених играчака су примери рада студената Учитељског факултета у Београду са децом, настали на вежбама и професионалној пракси у вртићима-вежбаоницама у оквиру предмета Методика ликовног васпитања, од 2010. године; други део примера је из приватне фото-збирке ауторке и представља играчке које је израдила заједно са својом децом и њиховим пријатељима, узраста од три до шест година; трећи део примера преузет је из различите методичке литературе, сајтова и блогова на интернету, а примери су одабрани у складу с методичким приступом и концепцијом заступљеном у овом раду.

4.1 Ручно израђене играчке у функционалној игри: чулна искуства и репетитивни покрети

У функционалној игри дете користи играчке које му првенствено могу послужити као извор чулних искустава и играчке које омогућавају репетитивне покрете и фину манипулацију. Иако су углавном намењене за игру деце најмлађег узраста, која их не могу сама израдити, ове играчке им у вртићу, у оквиру ликовних активности, могу направити старија деца (од три или четири године и навише), сама или уз помоћ васпитача, јер су најчешће једноставног изгледа и могу бити једноставне за израду. Ово показује да процеси израде играчака не прате нужно развојне етапе саме игре којој су намењене и у оквиру које се најчешће користе. Израђујући овакве „играчке” једноставним поступцима нпр. исецањем, колажирањем, везивањем, деца такође развијају фину моторику, будући да ови поступци и сами по себи представљају једну врсту репетитивних и/или чулних активности.

Најчешће су физичка својства и карактеристике самих материјала од којих се могу направити овакве „играчке” или предмети уједно и подстицај за њихову израду. Примери појединих *Монтесори дидактичких материјала*, посебно оних из групе *сензорних* материјала, чија је намена да се употребом негују чула, или оних у којима највише долазе до изражаја понављајући покрети руке (сл. 7, 8, стр. 21), могу послужити као узор по коме се могу направити неке од „играчака” за функционалну игру. Неке од њих могу направити старија деца, док ће друге, сложеније, направити васпитач.

Чулна искуства

Примери на сликама 38–40 (стр. 79, 80) представљају групу ручно израђених „играчака” или предмета чијом се употребом и играњем истражују и испитују физичка својства различитих материјала: текстуре, боје, облици. Материјали употребљени у изради ових играчака могу бити храпави, чупави, глатки, провидни, светлцави, меки, тврди, бодљикави, и као такви представљају извор различитих чулних сензација, које код деце развијају различита чула, а посебно чуло додир.

Пример на сликама 38а и 38б приказује „играчку” која се састоји од квадрата различитих величина и боја израђених од филца, чија специфична „чупава” текстура, осим тога што представља извор занимљиве тактилне сензације, омогућава да се квадрати лако „залепе” једни за друге и без лепка, и да се потом лако и „одлепе”. На тај начин слагање квадрата једних на друге или једног поред другог чини игру која омогућава стварање различитих „слика” и шара јаким контраста, те се код детета стимулише и чуло вида. И у осталим примерима приказане су „играчке” направљене од различитих материјала који негују чула, а у примеру на слици 39 приказана је „играчка”, која поред неговања чула, омогућава и репетитивне покрете извлачења.



Сл. 38а, 38б
Филцани квадрати (з.а.)



Сл. 39
Кутија с повезаним свиленим марамама (з.а.)



Сл. 40
Карте с различитим текстурама⁴⁹

Репетитивни покрети

Користећи поједине играчке у оквиру функционалне игре, деца изводе понављајуће покрете, најчешће рукама или прстима, чиме развијају фину моторику, усклађеност и спретност покрета, прецизност и координацију ока и руке, што уједно доприноси и развоју концентарције. На сликама 41а–41в (стр. 81) приказан је пример направљене „играчке” која омогућава понављајући покрет убацивања филцаних лоптица кроз малу рупу. Приказана „играчка” је направљена по узору на *Монтесори кутију*, која изворно служи за увежбавање концепта перманентности или сталности објекта⁵⁰, а лоптице од филца су направила старија деца једноставним поступком мокрог филцања, који сам по себи, такође представља репетитивне кружне покрете котрљања и гњечења.

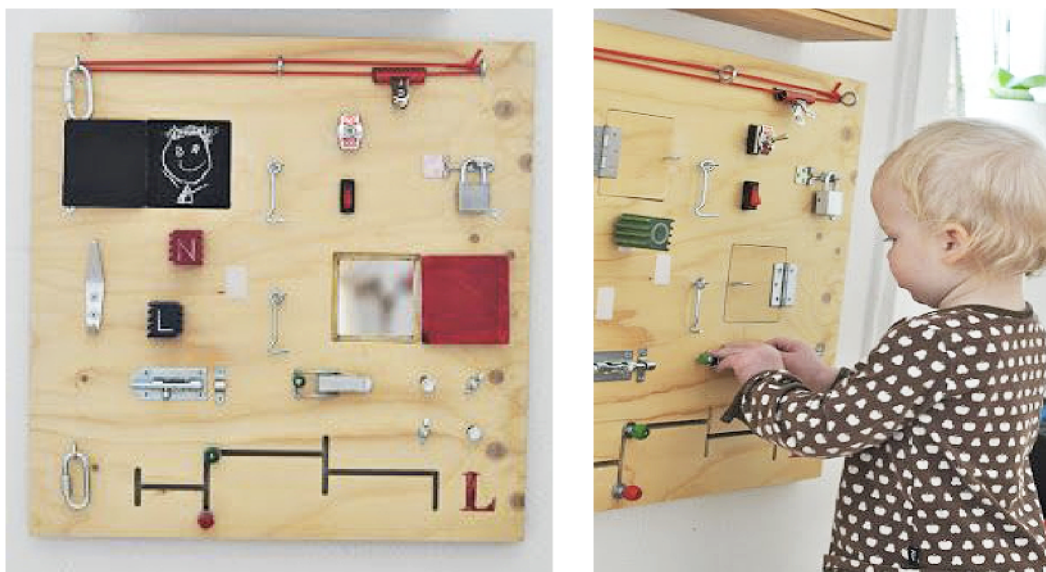
⁴⁹ Извор: интернет страница: <http://activity-mom.com/2010/02/20/baby-activity-texture-cards-need-ideas/>

⁵⁰ Перманентност или сталност објекта је способност да се објекти (и људи) доживљавају као постојећи, без обзира на то да ли их видимо или не. Ово је једноставан концепт за одрасле, али не и за бебе. Око осмог месеца бебе почињу да схватају да то што је нешто тренутно нестало из њиховог видног поља, не мора да значи да је то заувек нестало. Када схвате да објекти и даље постоје, чак и кад не могу да се виде, они схватају сталност објеката.

Пример на сликама 42а и 42б (сл. 82) приказује „играчку” која омогућава репетитивне покрете и мануелно истраживање једноставних покретних механизма: затварања-отварања, померања лево-десно, притискања, гурања итд., што уједно представља увод у то како ствари и предмети функционишу и помаже детету да уочи узрочно-последичне везе (на пример, када притисне дугме, зачује се звук).



Сл. 41а, 41б, 41в
Филцане лоптице и кутија са рупом (з.а.)



Сл. 42а, 42б
Табла за „чепркање“⁵¹

4.2 Ручно израђене играчке у конструкторској игри: једноставне и сложене конструкције

У конструкторској игри која се одвија у вртићу настају производи које деца потом могу користити као нове објекте за игру. Деца их могу израђивати сама или уз помоћ васпитача, у зависности од степена сложености играчке коју израђују. Израђујући играчке у оквиру конструкторске игре, деца истражују својства различитих материјала и њихових комбинација; различите начине грађења и повезивања елемената у тродимензионалне структуре, било да су елементи дводимензионални или тродимензионални; могућности израде стабилне и чврсте конструкције; значај добро повезаних елемената у целину итд. Играчке које настају у овој врсти игре могу бити једноставних и сложених конструкција, малих и великих димензија, а њихова израда захтева од деце да решавају проблеме и омогућава им да разумеју и усвајају идеје о маси, простору, односима делова и целине, стабилности, равнотежи, да разумеју како оне функционишу и

⁵¹ Извор: интернет страница: www.lilla-a-design.blogspot.com

сл. Путем израде и играња с оваквом врстом играчака, деца се упознају с различитим појавама и концептима, као што су на пример звук, кретање или различити механизми који то омогућавају. Зато ћемо у овој целини приказати могућности истраживања: једноставних конструкција; сложених конструкција; својстава материјала; како предмети функционишу; звука; и различитих механизма кретања.

Једноставне конструкције

У примерима на сликама које следе приказано је како деца могу правити једноставне конструкције на различите начине и користећи разнородне материјале. Примери показују да једноставне конструкције могу настати: ређањем или слагањем појединачних елемената једних до других или једних на друге, на начин на који се гради коцкама (сл. 43, 44, стр. 84); низањем (сл. 45, 46, стр. 85); спајањем елемената помоћу повезујућих материјала (као што су нпр. жица, дрвца, штипаљке или пластелин) (сл. 47–49, стр. 86).

Примери играчака на сликама 45 и 46 указују на то да су приликом њихове израде присутни понављајући покрети низања којима се вежба фина моторика, што је слично функционалној игри. Међутим, за разлику од функционалне игре у којој млађе дете само *користи* играчке које је направио неко други (старије дете или одрасли) овде је дете само себи направило играчку. Остали примери показују једноставне конструкције у којима су деца употребила и трансформисала материјале и предмете како би им дала нов смисао, претварајући на пример сапун у авион, пампуре у коњаника итд. (сл. 47–49).



Сл. 43
Воз⁵²



Сл. 44
Наш сопитер⁵³

⁵² Извор: интернет страница: <http://innerchildfun.com/wp-content/uploads/2011/06/cardboard1.jpg>

⁵³ Извор: интернет страница: <http://voneinspired.com/2013/09/make-a-tower-from-recycled-boxes/>



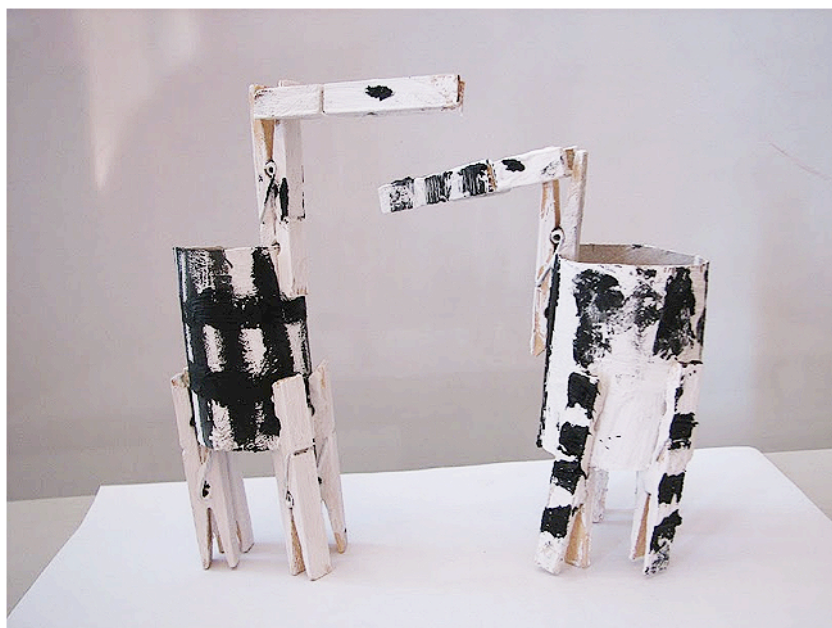
Сл. 45
Змија⁵⁴



Сл. 46
Гусеница (Уф.в)⁵⁵

⁵⁴ Извор: интернет страница: <http://domesticcandy.blogspot.com/2010/12/korkenschlange.html>

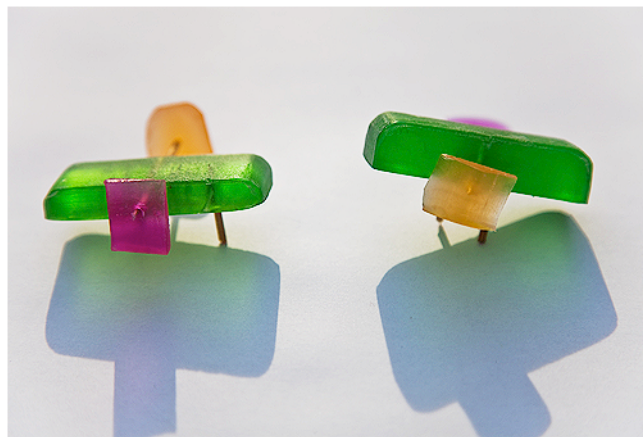
⁵⁵ Фотографије обележене са ознаком Уф.в. представљају примере рада студената Учитељског факултета у Београду с децом, настали на вежбама и професионалној пракси у вртићима-вежбаоницама, и тако ће се обележавати у целом раду.



Сл. 47
Зебре (Уф.в.)



Сл. 48
Коњаник⁵⁶



Сл. 49
Авиони (з.а.)

⁵⁶ Извор: интернет страница: <http://www.handmadecharlotte.com/diy-cork-animals/2/>

Велике и сложене конструкције

Играјући се, деца могу истраживати могућности израде великих и сложених конструкција. На пример, када израђују велики замак од осликаних картонских плоха, деца испитују могућност израде 3Д конструкција од великих картонских површина које се, попут кулиса, подижу вертикално у простор, помоћу одговарајућег ослонца или конструкције (сл. 50, стр. 88); или када испитују могућност израде полулоптасте шупље форме приликом израде иглоа као што показује пример на слици 51 (стр. 88). Примери на сликама 52 и 53 (стр. 89) показују да деца могу градити велике конструкције и када се играју у екстеријеру. Оне могу бити од природних материјала, најчешће од грана или шибља, и могу послужити деци као скровишта или кућице у којима ће се играти. Израђујући овако велике конструкције, деца стичу знања о грађењу, испитују равнотежу, чврстину и стабилност конструкције, при чему је читаво њихово тело физички ангажовано, што утиче на развој крупне моторике. Конструкције приказане на овим сликама није тешко направити, будући да се могу израдити ређањем или наслањањем грана једне на другу. Оно што их чини сложеним јесу њихове велике димензије и то што је за њихову израду углавном потребно учешће више деце. Да би се једна велика заједничка конструкција изградила, неопходно је да деца имају јасну идеју и план о томе шта желе да направе, да усагласе своје виђење о томе како и на који начин ће то реализовати, како ће поделити задатке и сл., као и јасну идеју о томе да само удруженим и координисаним снагама и деловањем, могу успешно реализовати задатак. У оваквим приликама посебно долази до развоја сарадничких односа међу децом и развоја социјалних вештина, а улога васпитача јесте да, поред тога што ће сарађивати с децом у процесима израде, помогне деци да успоставе и развију однос сарадње.



Сл. 50
*Има ли кога у замку?*⁵⁷



Сл. 51
*Где живе Ескимии?*⁵⁸

⁵⁷ Извор: интернет странице: <http://www.inhabitots.com/link-roundup-an-amazing-cardboard-castle-and-halloween-fun/>

⁵⁸ Извор: интернет страница: <http://www.recyclart.org/2011/07/milk-jug-igloo/>



Сл. 52
*Птичице у великом гнезду*⁵⁹



Сл. 53
Индијански вигвам (з.а.)

⁵⁹ Извор: интернет страница: <http://TadMontgomery.com/wp-content/uploads/2012/07/Twig-Nest.jpg>

Својства материјала

Израда појединих играчака помаже деци да уоче својства предмета, појава или живих бића, као и материјала од којих се они могу представити. Примери на сликама 54 и 55 приказују „играчке” животиња које је дете самостално направило за потребе своје игре и том приликом је само бирало материјале. Ови примери показују да је дете уочило *својство* представљених животиња и одабрало материјале у складу с тим својством. Дете још увек не зна прецизно речима да формулише ова својства, али уме тачно да препозна својство материјала и повеже га са својством животиње. „Риба је *дебела*” каже дете, а „змија је *дугуљаста* и *шарена*”. Интуитивно, дете бира испупчени каменчић да на њему нацрта рибу и тако јој помогне да постане „*дебела*”, то јест бира *дугуљасту* гранчицу и обмотава је шареним концем како би постала *шарена*.



Сл. 54

Рибе су „дебеле” (з.а.)



Сл. 55

Змије су „шарене и дугуљасте” (з.а.)

Како предмети и играчке функционишу

Израђујући поједине играчке и играјући се с њима, деца се упознају и с начинима како оне функционишу. На пример: Како ради фото-апарат? Како се клацкалица клацка? Како падобран пада? Постављањем оваквих питања и проблемских ситуација пред дете, помера се тежиште са спољашњег изгледа и декорације играчке на њену конструкцију и функцију. Дете више размишља *како* да реши проблем и *како* да направи играчку, него *шта* ће направити и како ће изгледати. Размишља *како* да употреби материјале за решавање датог проблема, али и *које* материјале да употреби, будући да ће неки материјали боље решавати постављени проблем од других.

Примери на сликама 56 и 57 (стр. 92) такође приказују „играчке” које су деца направила самостално, покушавајући да кроз процес израде објасне себи како оне функционишу. Тако, на пример, авион на слици 56, који је дете направило укрштањем два штапа које је повезало селотејпом, показује да је детету било важније да добро повеже и залепи укрштене елементе, како се авион приликом летења не би распао, него да му дода детаље и украсе. „Играчка” на слици 57 приказује фото-апарат који је дете направило по принципу цепа од папира у којем се налазе мањи цртежи који излазе из њега, а који представљају фотографије. Направљена „играчка” је врло једноставна, израђена

најједноставнијим поступцима цртања, савијања и лепљења папира, и наизглед, физички, уопште не личи на фото-апарат. Функционално, пак, дете је направило „играчку” којом је покушало да појасни како овај предмет функционише и то је урадило на врло успешан начин. Ови примери показују колико су мисаони процеси utkани у активности у којима деца израђују играчке и да, када дете израђује играчке оно размишља како о њиховој функционалности тако и о њиховим основним својствима.



Сл. 56
Авион (з.а.)



Сл. 57
Мобилни телефони и фото-апарати (з.а.)

Истраживање звука

Постоје „играчке” чијом израдом и употребом деца испитују звук. То су заправо играчке-инструменти, чијом израдом и употребом деца истражују својства разних материјала и њихову могућност да произведу различите звуке. У вртићу су то најчешће звечке и удараљке, јер су једноставне за израду и употребу. Будући да се приликом употребе ове „играчке” ударају или тресу, некада и жустрим покретима, један од најважних захтева приликом њихове израде јесте чврсто и добро спајање делова, како не би дошло до распадања приликом коришћења. Стога, израђујући овакву врсту играчака, деца истражују и различите конструкције и начине повезивања којима се ти материјали могу спојити у чврсту целину. У томе деци може помоћи васпитач.

Пример на слици 58 приказује дете које, користећи ксилофон од природних материјала, истражује како звук зависи од дужине и дебљине гранчице у коју удара. Остали примери, на сликама 59–63 (стр. 94, 95), приказују играчке-инструменте израђене од различитих металних материјала и предмета, као што су старе конзерве и метални затварачи који производе и различите звуке, а пример на слици 63 показује да и старе и истрошене шерпе могу послужити као материјал за израду велике удараљке. Слика 62 приказује телефон од конзерви и струне, помоћу којег се дете упознаје са могућношћу преношења звука помоћу ње.



Сл. 58
*Ксилофон*⁶⁰

⁶⁰ Извор: интернет страница: http://1.bp.blogspot.com/-xVEp2oTaPMo/T4YVV633RmI/AAAAAAAAA2w/JSKZfGoaQjU/s1600/DSC_1056.JPG



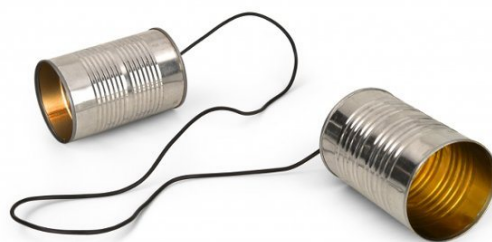
Сл. 59
Маракас (Уф.в.)



Сл. 60
Звечка (з.а.)



Сл. 61
Кастањете (Уф.в.)



Сл. 62
Жичани телефон⁶¹



Сл. 63
Велики шумски бубањ (з.а.)

⁶¹ Извор: интернет страница: <https://symphonyindia.files.wordpress.com/2014/02/tin-can-telephone.jpg>

Истраживање могућности кретања

Многи предмети и играчке функционишу помоћу неке врсте кретања или се и саме крећу. Израђујући неке од њих у оквиру ликовних активности у вртићу, деца се упознају с различитим начинима кретања, као и с механизмима који то омогућавају. Предмети/играчке се могу котрљати, вртети, пењати и спуштати, летети, пловити на води итд., а могу се покретати гурањем, дувањем, бацањем или помоћу једноставних и сложених механизма који се могу направити на различите начине и од различитих материјала. Веома је значајно од ког ће се материјала овакве играчке направити, јер ће поједини материјали боље омогућити одређену врсту кретања од неких других материјала.

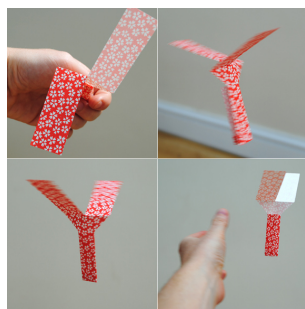
Тако су, на пример, деца направила хеликоптер, ватрењачу и падобран (сл. 64–66, стр. 97), испитујући како ваздух омогућава њихово кретање, и учила да су неки материјали, попут папира или најлон кесе, лагани, и да је та особина материјала неопходна за кретање у ваздуху и/или помоћу њега.

Примери на сликама 67–69 (стр. 98) приказују „играчке” које се крећу помоћу канапа или жице. У питању су дечји цртежи који су на различите начине закачени за канап или жицу, а покрећу се повлачењем или гурањем. У изради ових играчака улога васпитача јесте да осмисли начине како да се од дечјих цртежа направи покретна „играчка” и да помогне деци да своје, по контури исечене цртеже, споје с одређеним механизмом.

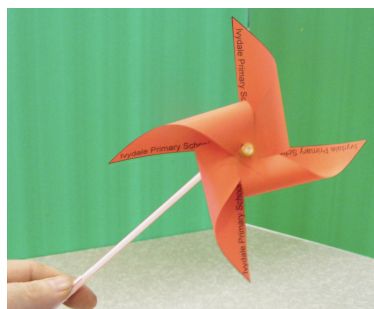
Примери на сликама 70–72 (стр. 99) показују аутомобиле израђене од различитих материјала, приликом чије израде су деца истраживала различите механизме за покретање точкова и шта све може послужити као погон за кретање, док су на сликама 73–75 (стр. 100) приказани примери који показују и друге покретне механизме.

Неке израђене играчке се могу кретати помоћу воде, као што је мали сплав од гранчица (сл. 76, стр. 101), док неке друге омогућавају деци да се упознају с кретањем саме воде. Пример на слици 77 (стр. 101), „дворишни водопад”, јесте „играчка” која помаже деци да уоче различите начине и брзину кретања воде у зависности од облика и нагиба посуде кроз коју се креће. У изради ове „играчке” могу учествовати деца старијег предшколског узраста, тако што ће на стару даску закачити различиту ПВЦ амбалажу (флаше, црева) и тиме образовати систем

повезаних левака. Приликом њене израде деца морају да примене „инжењерски” приступ – да размишљају, претпостављају и испробавају употребу посуда различитог облика, њихове различите нагибе и начине њиховог повезивања, како би се постигао жељени ефекат преливања воде. Овим путем деца решавају проблем. Када се вода сипа у горњу посуду, она се прелива из једне посуде у другу, све до дна. Деца уочавају да ће се у зависности од величине и облика посуде, као и од њеног нагиба, вода кроз неке посуде кретати брже, а кроз друге спорије. Осим тога, деца могу израђивати и варијације ове „играчке” употребом других материјала (на пример картонских туба) и истраживати кретање чврстих предмета (на пример лопте или малог аутомобила).



Сл. 64
Папирни хеликоптер⁶²



Сл. 65
Папирна ветрењача⁶³



Сл. 66
Падобранци (Уф.в.)

⁶² Извор: интернет страница: <http://www.minieco.co.uk/paper-toys-whirlybird/>

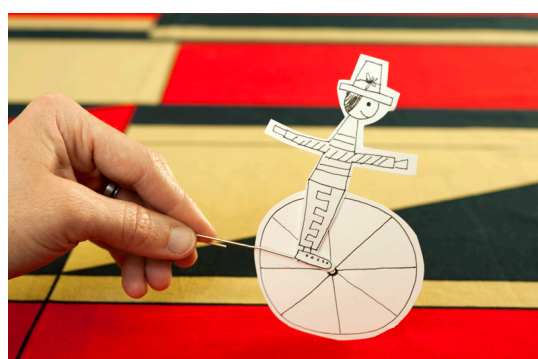
⁶³ Извор: интернет страница: http://www.slstc.southwarklea.org.uk/model_windmills.htm



Сл. 67
*Ко ће брже да се попне?*⁶⁴



Сл. 68
*Пливај рибице*⁶⁵

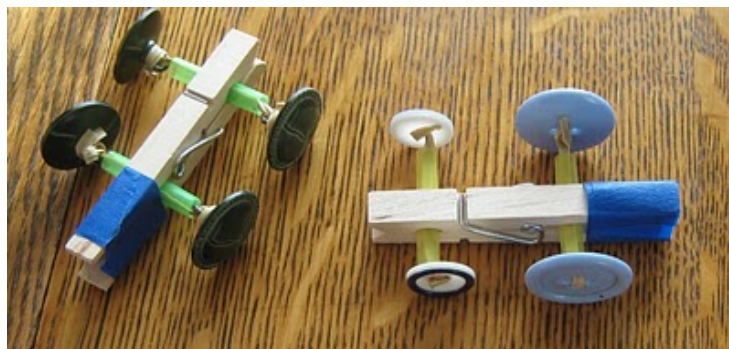


Сл. 69
*Циркузант на точку*⁶⁶

⁶⁴ Извор: интернет страница: <http://www.housingaforest.com/diy-paper-climber/>

⁶⁵ Извор: интернет страница: <http://madebyjoel.com/2011/03/blow-fish-toy.html>

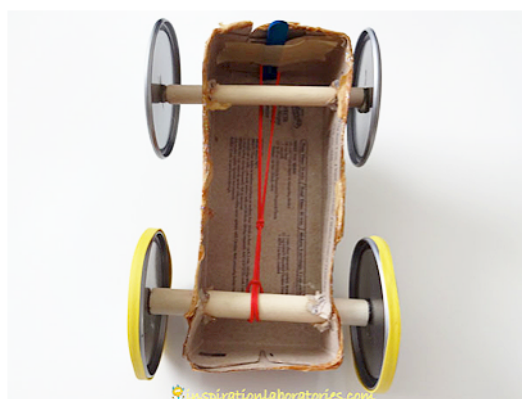
⁶⁶ Извор: интернет страница: <http://madebyjoel.com/2012/02/paper-circus-rider-toy.html>



Сл. 70
Тркачки аутомобили⁶⁷



Сл. 71
Како покрећемо аутомобил?⁶⁸

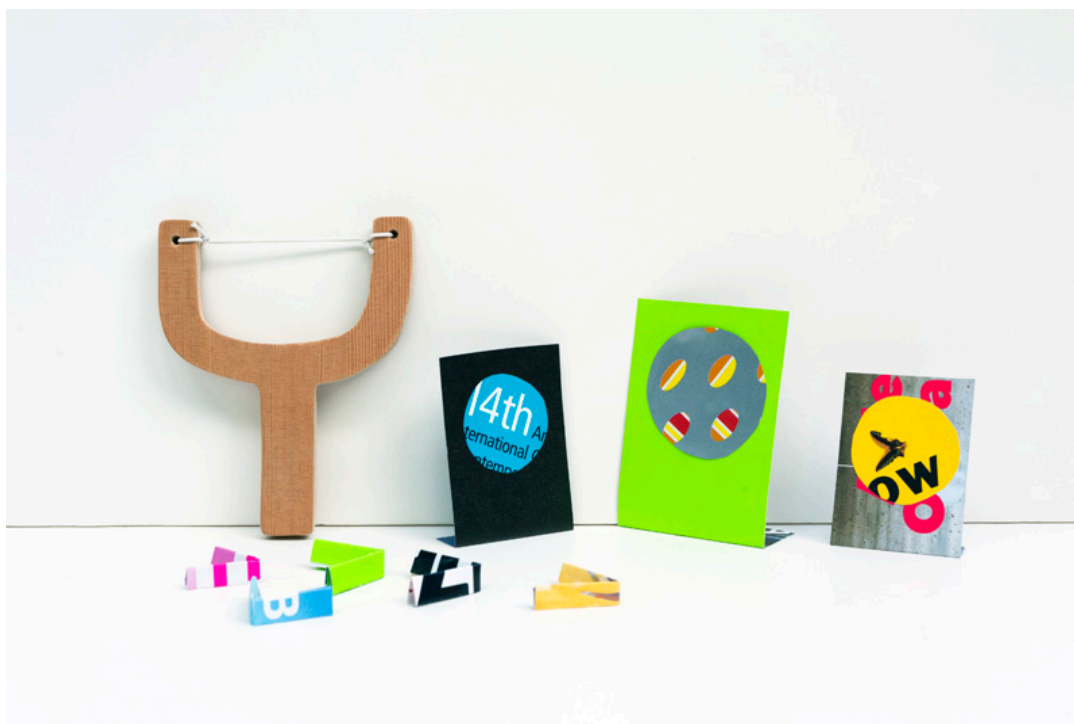


Сл. 72
Унутрашњи погон⁶⁹

⁶⁷ Извор: интернет страница: <http://almostunschoolers.blogspot.com/2010/12/clothespin-button-racer.html>

⁶⁸ Извор: интернет страница: <http://blogs.swa-jkt.com/swa/10527/2012/10/01/balloon-powered-car-reflection/>

⁶⁹ Извор: интернет страница: <http://inspirationlaboratories.com/challenge-and-discover-make-a-vehicle/>



Сл. 73
Праћка⁷⁰



Сл. 74
Катапулт⁷¹



Сл. 75
Клацкалица⁷²

⁷⁰ Извор: интернет страница: <http://madebyjoel.com>

⁷¹ Извор: интернет страница: <http://733blog.com/2013/11/clothespin-catapult>

⁷² Извор: интернет страница: <http://artfulparent.com/2011/12/toy-seesaw-a-kid-made-gift.html>



Сл. 76
Слав (з.а.)



Сл. 77
Дворишни водопад (з.а.)

4.3 Ручно израђене играчке у драмској игри: подстицање маште

Иако свака играчка може послужити за подстицање драмске игре, оне које то највише омогућавају јесу сценографије, лутке, реквизити, костими и маске. Ове „играчке” помажу детету да се у драмској игри „прави као да нешто ради или као да се нешто дешава, као да је неко други или нешто друго, и као да се све догађа у нечем другом и негде другде” (Бељански Ристић 1997, 269).

Сценографије

Сценографија пружа просторни оквир у којем се одвија игра: шума, град, кућа итд., и може помоћи деци у дефинисању расположења игре (да ли је шума мрачна и страшна или весела и светла) и да се уживе у њу. Сценографија може бити узрок или повод за радњу игре, омогућава дечјој машти да развија игру на основу и у оквиру ње, а интеракција лутке или самог тела детета с елементима сценографије помаже у развијању тока игре. Већ самом израдом сценографије или елемената за њу, избором одређених боја или материјала, деца замишљају место игре и дочаравају његове карактеристике. У вртићу деца могу правити сценографије великих димензија, попут великих конструкција о којима је већ било речи, које могу послужити самој деци да у њих улазе, да се у њима играју и да с њима ступају у интеракцију. Међутим, сценографије могу бити и мале, тако да служе за игру или драматизацију с луткама и малим играчкама (фигурама животиња, људи или превозних средстава). Играјући се, деца израђују мале просторне композиције (шуме, зоолошке вртове, градове итд.), мењају их, дограђују и разграђују у зависности од потребе и тока саме игре. Примери на сликама 78 и 79 (стр. 103) показују да у игри с децом најмлађег узраста чак и проливена водена боја може дочарати амбијент баре, а плава свилена марама – реку, уколико се на њу додају друге играчке или (израђени) предмети. Примери на сликама 80 и 81 (стр. 104) показују да исти амбијент, израђен различитим бојама и материјалима, може дочарати различиту атмосферу и дефинисати различито расположење у игри.



Сл. 78
Село⁷³



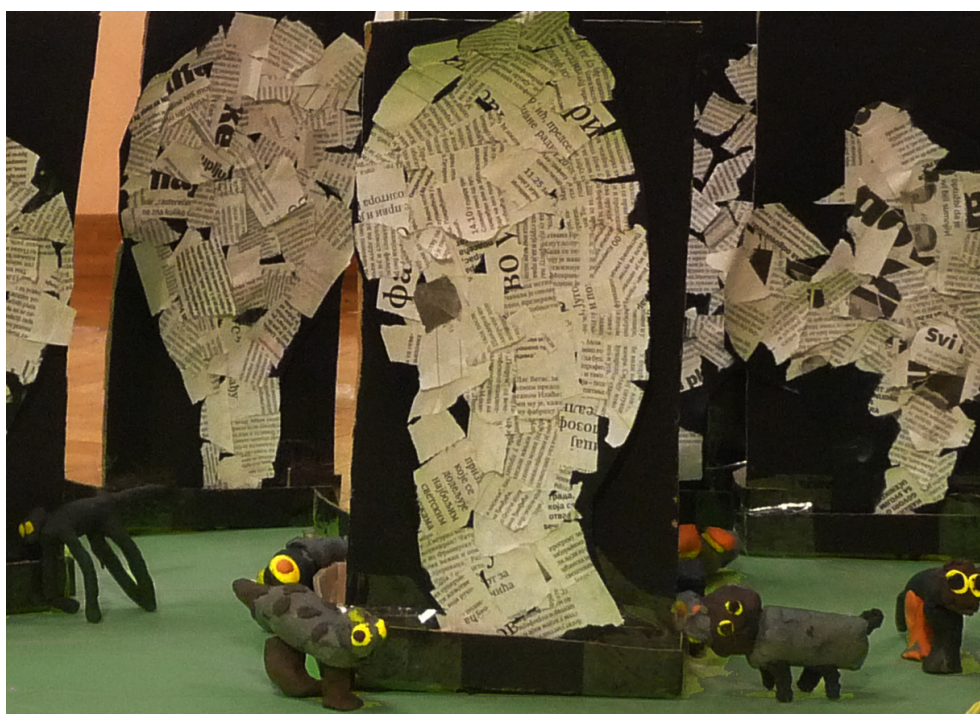
Сл. 79
Бара са вилин-коњицима (Уф.в.)

⁷³ Извор: интернет страница: <http://wormseye-view.blogspot.com/2013/11/thanksgiving-week-day-2.html>



Сл. 80

Весела шума (Снежана и седам патуљака) (Уф.в.)



Сл. 81

Страшна шума (Снежана и седам патуљака) (Уф.в.)



Сл. 82
Град ноћу⁷⁴

Велики и мали елементи за сценографије

Осим сценографија које представљају просторне композиције које деца у вртићу израђују ређањем елемената, она могу израђивати и појединачне мање или веће елементе за мале сценографије. Пример на слици 83 (стр. 106) приказује кућицу за лутке, коју је дете направило од картона и паус папира. Преко отвора на кутији залепљени су колажи израђени на транспарентном паус папиру, тако да се ствара утисак витража који пропушта светлост. Убацивањем светлећих лампица у кућу појачава се дејство транспарентности витража. На овај начин дете је направило амбијент у који може сместити друге играчке (на пример мале лутке) и тако покренути драмску игру. Светлуцавост и транспарентност дају овој кућици додатни магични тон, што може допринети и специфичном, бајковитом карактеру драмске игре.

Пример на слици 84 (стр. 107) приказује велико острво које су деца направила поступком папир-маше⁷⁵, које је као почетни елемент сценографије подстакло игру на тему „Острво”. Направљено острво је омогућило деци да

⁷⁴ Извор: интернет страница: <http://www.moomah.com/themagazine/cardboard-town>

⁷⁵ Папир-маше (*papier-mache*, фр.) јесте техника израде предмета од папира и туткала као везива.

замисле и море и све оно што се на мору дешава, па су за потребе даље игре додали и направили и друге елементе: каменчиће, шкољке, морску звезду, рибе, чамце итд. Примери на сликама 85 и 86 (стр. 107) приказују поједине мале елементе за сценографије, попут намештаја за вилу или мале куће за патуљка. Они, упркос томе што су израђени од „сирових” и необрађених природних материјала, због својих минијатурних димензија, делују нежно, племенито и чаробно, па такву врсту игре и подстичу.



Сл. 83
*Чаробна кућица*⁷⁶

⁷⁶ Извор: интернет страница: <http://artfulparent.com/2014/02/from-cardboard-box-to-lighted-dollhouse.html>



Сл. 84
Острво (з.а.)



Сл. 85
Кревет за вилу⁷⁷



Сл. 86
Куќица за патуљка (з.а.)

⁷⁷ Извор: интернет страница: http://miniatures.about.com/od/dollshousefurniture/ss/Use-Twigs-To-Make-A-Rustic-Miniature-Bed-In-Several-Model-Scales_7.htm

Лутке

Лутке су веома коришћене играчке у драмској игри у вртићу. Без обзира на материјал или начин на који је лутка направљена, она је универзална играчка која омогућава деци многобројне игре. Када деца сама праве лутке, она персонализују њихов карактер и на тај начин додатно постају мотивисана да их користе у игри. Користећи у драмској игри лутку коју је само направило, дете може замишљати да има различита осећања, особине, потребе; може је стављати у различите замишљене ситуације и у различите замишљене просторе, успостављајући различите односе с њом. Играјући се, на пример, „маме и бебе”, дете развија осећања емпатије и бриге, негујући, пресвлачећи и хранећи је. Стварањем имагинарних сценарија за своје лутке, деца посебно развијају машту, а „разговарајући” с њима, деца свакако развијају и говор. Када користе лутке за луткарско позориште које се може импровизовати у вртићу и које може послужити као подстицај за осмишљавање и приповедање прича, деца говором и гласом „преузимају” улогу лутке, њене особине, експресију, што им помаже да лакше замисле и развију причу.

Лутке које деца израђују у вртићу могу бити велике и мале, направљене од најразличитијих материјала, различитим ликовним поступцима и техникама и техникама примењене уметности. Поред тога што могу бити сложене попут Валдорф лутке, која је израђена шивењем (сл. 20, стр. 36), оне могу бити веома једноставне, па чак и израђене од дечјих цртежа. Примери на сликама 88 и 89 (стр. 110) показују како обичан дечји цртеж, исечен по контури, без било каквих додатних интервенција, може постати „лутка”, уколико се стави у одређени просторни, то јест игровни контекст. Примери на сликама 90а–93 (стр. 111–113) приказују и друге једноставне начине којима се дечји цртежи могу „претворити” у „лутке”, и то лепљењем на штапић или папирни ваљак који се може навући на прст. Улога васпитача у овим примерима огледа се у томе што је васпитач тај који ће помоћи детету да увиди и реализује ове могућности и „продужи” живот цртежу, претварајући га у „играчку-цртеж”, јер се деца тога можда не би сетила сама. Овако направљене „лутке” су веома zgodne за извођење различитих драматизација и прича.

У осталим примерима (сл. 94–98б, стр. 114, 115) приказане су лутке које су деца направила од различитих природних и рециклажних материјала: папира,

кутија, грана и сл. Оне показују да материјали од којих се лутке израђују утичу на њихов карактер, а самим тим и на врсту игре коју подстичу. Пример на сликама 98а и 98б (стр. 115) приказује лутке које су деца направила од делова старих и поломљених пластичних играчака и пластелина, повезујући делове у нове целине и реконструишући оне делове играчака/лутака који су недостајали. Ови примери показују како деца, играјући се и замишљајући да су „мајстори који поправљају старе лутке” или „чаробњаци који претварају старе предмете у нове лутке”, уједно развијају еколошку свест, јер старим и неупотребљивим предметима и материјалима дају нову функцију.

Неке лутке у вртићу деца могу направити и од текстилних материјала. Овакве играчке су мекане и изазивају осећања нежности и топлине, посебно код деце најмлађег узраста. Иако лутке од ових материјала углавном настају захтевним поступцима шивења, плетења или ткања, тако да су погодне за рад тек с децом старијег предшколског узраста, примери на сликама 99–101 (стр. 116) показују да овакве лутке могу бити израђене и на једноставне начине, на пример пуњењем чарапа или везивањем марамца. На сликама 102а–103в (стр. 117, 118) су приказане нешто сложеније лутке, које и деца млађег предшколског узраста могу израђивати од текстилних материјала уз помоћ васпитача. Ови примери показују да, уколико васпитач уместо папира понуди деци да цртају на тканини, од њихових цртежа може направити текстилне лутке. Деца имају пуну слободу приликом самог цртања, али како још увек не знају да шију, васпитач је тај који ће то учинити уместо њих. На тај начин, васпитач својим интервенцијама, које су ограничене на интервенције техничког типа, „проширује” дечји рад и слободну дечју креацију, што омогућава деци да се, с једне стране, изразе потпуно слободно, а с друге, да добију употребљиве предмете за игру.

Остали примери (сл. 104, 105, стр. 119) приказују лутке направљене од текстилних материјала израђене једноставнијим поступцима лепљења и обмотавања конца/вуне око картонске конструкције, а пример на слици 106 (стр. 119) приказује лутку израђену шивењем, коју уз вежбу, помоћ и надзор васпитача могу направити и деца.



Сл. 87

Дете исеца свој цртеж да би направило „лутку” (Уф.в.)



Сл. 88

*Идемо на пут*⁷⁸



Сл. 89

Спавамо (з.а.)

⁷⁸ Извор: интернет страница: <http://indietutes.blogspot.com/2010/06/covered-wagon.html>



Сл. 90а, 90б
Патуљци – лутке за прсте (Уф.в.)



Сл. 91а, 91б, 91в
Мала сирена – лутке на штапу (Уф.в.)



Сл. 92

Књига о џунгли – лутке за позориште сенки (з.а.)



Сл. 93

Петар Пан – позориште сенки (Уф.в.)



Сл. 94
*Моји кућни љубимци*⁷⁹



Сл. 95
*Стари дека*⁸⁰



Сл. 96
*Лавић Лео*⁸¹

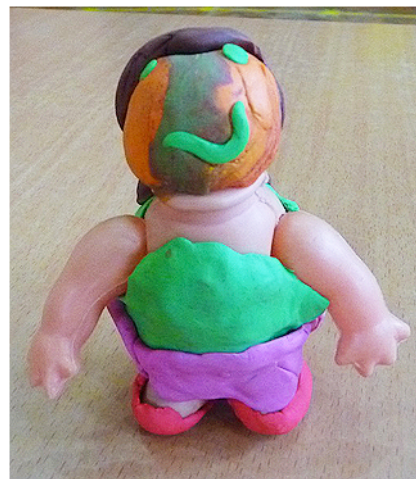
⁷⁹ Извор: интернет страница: www.madebyjoel.com

⁸⁰ Извор: интернет страница: <http://www.artforsmallhands.com/2012/11/papier-mache-finger-puppets.html>

⁸¹ Извор: интернет страница: http://4.bp.blogspot.com/-YhTcT_Er6Pg/ToTgpFds4II/AAAAAAAAADvM/2uo4tXMiKPU/s1600/finallion.jpg



Сл. 97
Обуци лутку⁸²



Сл. 98а, 98б
Поправљамо старе лутке (Уф.в.)

⁸² Извор: интернет страница: www.lilla-a-design.blogspot.com



Сл. 99
Лутке од чарапе (Уф.в.)

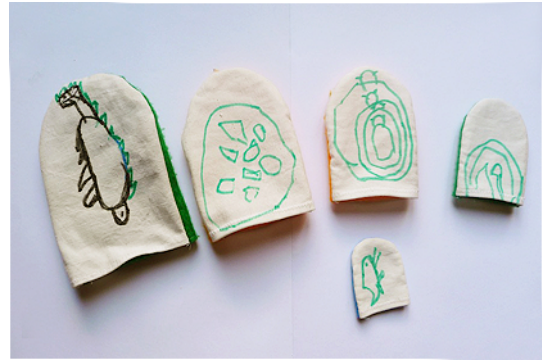


Сл. 100
Коњић за јахање (з.а.)



Сл. 101
Лутка од марамице⁸³

⁸³ Извор: интернет страница: <http://www.pinterest.com/pin/72268768991065493/>



Сл. 102а, 102б, 102в
Лутке-рукавице настале по узору на „руске бабушке” (з.а.)



Сл. 103а, 103б, 103в
Породица (з.а.)



Сл. 104
Мајанске лутке које уклањају бриге (з.а.)



Сл. 105
Животињско царство (з.а.)



Сл. 106
Патуљци (з.а.)

Маске, костими и реквизити

Маске, костими и реквизити посебно подстичу и иницирају драмску игру или, прецизније, игру улога и прерушавања, која такође развија имагинацију, говор и комуникацију. Некада је довољан само један мали детаљ или реквизит (на пример папирни мач) да одведе дете у најудаљеније замишљене светове. Сама израда ових предмета/играчака захтева од деце да замишљају ликове за које их израђују и да уоче њихове карактеристике. Ти ликови могу бити из имагинарних, непостојећих светова, а могу бити и реални ликови из реалних и постојећих, свакодневних ситуација. Употреба израђених маски, реквизита и костима омогућава деци да лакше „уђу” у улогу замишљених ликова, да лакше развију њихове особине, схвате њихова расположења, осећања, понашања, па чак и специфичности говора, кретања и сл. Дакле, помажу им да „постану” неко други, да се ставе у позицију другог, да је осете и доживе, чиме се развија и осећај емпатије и бољег разумевања другог.

Маске

Примери на сликама 107–111 (стр. 121, 122) приказују маске које представљају различите ликове и карактере и које су деца направила од различитих материјала. Маска лава на слици 107 сликовито показује како њена употреба омогућава детету да се трансформише и „поприми” особине лава. Осим што риче као лав, дете на слици извија главу као лав, а чак је и своје руке и шаке ставило у положај, тако да подсећају на лавље шапе. Пример на слици 108 приказује маску која је сведена на детаљ, али која, упркос томе, има моћ да „претвори” дете у нови лик с одређеним особинама, док пример на слици 110 приказује сложенију маску коју су деца направила сликањем појединачних увећаних елемената лица, који су потом састављани и комбиновани на различите начине, истраживањем нових и занимљивих композиција лица. Мењајући само један од елемената композиције, дете увиђа да се мења и карактер маске, а самим тим и особине лика који представља, тако да промена композиције утиче и на промену особина лика. Примери на слици 111 показују маске које су деца направила од природних материјала по узору на афричке маске.



Сл. 107
Страшан лав (з.а.)



Сл. 108
Уплашени мали миш⁸⁴



Сл. 109
Ја сам моја мама⁸⁵

⁸⁴ Извор: интернет страница: <http://baby-jungle.com/diy-egg-carton-animal-noses/>

⁸⁵ Извор: интернет страница: <http://www.handmadecharlotte.com/diy-halloween-masks/>



Сл. 110
Смешне маске⁸⁶



Сл. 111
Афричке маске (Уф.в.)

⁸⁶ Извор: интернет страница: <http://manualescanigo.blogspot.com/2013/02/la-mascara-de-todos.html>

Костими

Као и маске, драмску игру покрећу и костими који такође помажу деци да замисле лик и да га оживе „улажењем” у њега. Деци није неопходно да костим буде реалистичан и сложен. И у овом случају детаљ или један елемент костима може бити довољан да омогући детету замишљање и покретање драмске игре. Иако су костими често израђени шивењем, примери на сликама 112–118 (стр. 124–126) показују да, када деца у вртићу израђују костиме и поједине елементе за њих (нпр. круне, венце итд.), могу користити различите ликовне и не-ликовне материјале: папир, картон, провидне фолије, сунђер, алуминијумску фолију итд., али тако да особинама материјала боље дочарају особине одређеног лика. На пример, светлуцавост алуминијумске фолије, од које је израђена круна на слици 115 (стр. 125), помаже детету да замисли своју царску моћ, а растреситост сунђера од којих су направљени цветови за хавајски венац на слици 116 (стр. 125), помаже детету да се осети лепршаво, што га може подстаћи да и само заплеше попут хавајских плесачица. Пример на слици 114 (стр. 125) приказује костим харлекина, то јест крагну за њега, коју су деца направила уз помоћ васпитача, од папира које су сама осликала/текстурисала. Васпитач је помогао деци да се сви текстурисани папири споје у једну целину како би се добила једна велика крагна. Шарени текстурисани папири, али и начин на који су спојени у разиграну целину, помажу детету да „оживи” весела осећања и расположење харлекина. Некада костими могу бити осмишљени и тако да истовремено представљају и костим и део сценографије, као што показују примери на сликама 117 и 118 (стр. 126).



Сл. 112
*Пуж*⁸⁷



Сл. 113
*Прозрачна крила лептира*⁸⁸

⁸⁷ Извор: интернет страница: <http://ohhappyday.com/2012/10/snail-costume/>

⁸⁸ Извор: интернет страница: <http://artfulparent.com/2011/06/flower-fairy-wings-a-tutorial.html>



Сл. 114
Разиграна крагна харлекина (Уф.в.)



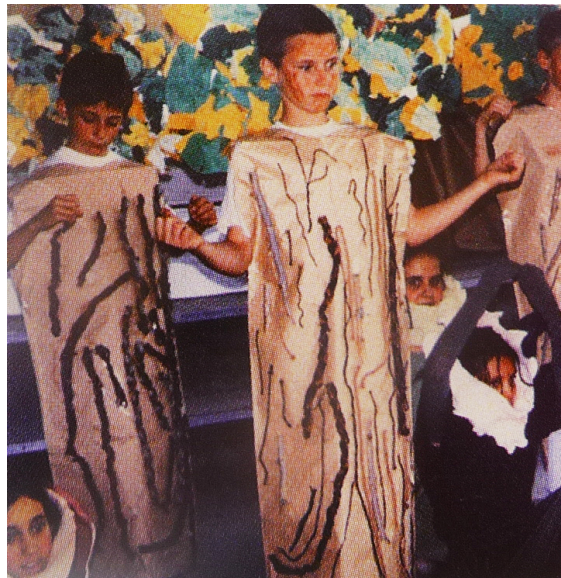
Сл. 115
Царска круна (Уф.в.)



Сл. 116
Венац за хавајску плесчаицу (Уф.в.)



Сл. 117
*Град који хода*⁸⁹



Сл. 118
*Ја сам дрво*⁹⁰

⁸⁹ Извор: Процес – едукативна архитектура, Београд

⁹⁰ Извор: Хаци-Јованчић, Н. (2012): *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет – Klett. стр. 245.

Реквизити

Реквизити су предмети/играчке који се користе у драмској игри. Обично су такве величине да могу стати у руку или да се њима може руковати. Они такође одређују тему и ток игре: на пример „Баштовани и кувари”, „Путујемо” или „Витезови”. Пример на слици 119 (стр. 128) приказује како су деца, играјући се баштована, направила купус и шаргарепу тродимензионалним обликовањем папира. Играјући се с направљеним реквизитима, деца су направила и импровизовану башту са земљом, која им је послужила да саде поврће, учећи о томе где и како оно расте. Направљено поврће је послужило деци и у игри кувања.

Примери на сликама 120–123 (стр. 128, 129) показују реквизите које су деца у вртићу направила за различите бајке. И у овим примерима видимо да је избор материјала од којег су поједини реквизити направљени (метла од шибља, драго камење од транспарентног сапуна итд.) помогао да они буду убедљиви.

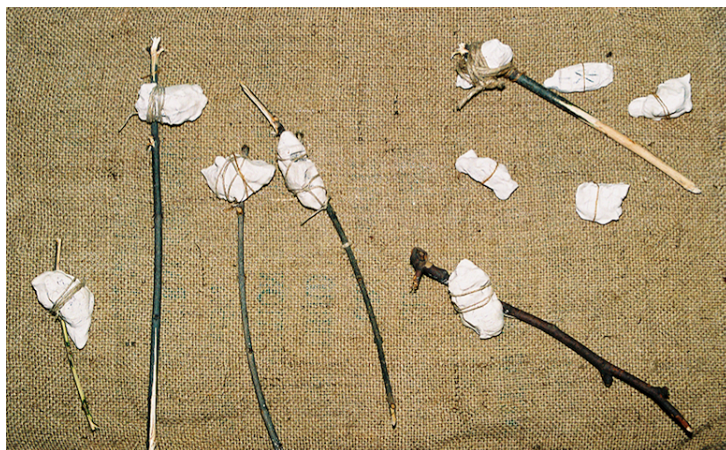
Пример на слици 124 (стр. 130) приказује „играчку” коју су деца направила подстакнута реквизитима из цртаног филма „Браћа Крет”. У питању су дискови, који се зову „моћи” и које два брата, Крис и Мартин Крет, истраживачи и спасиоци животиња, стављају на своје груди чиме активирају своја специјална „моћна одела”, која поседују особине оне животиње која је нацртана на диску. Добијање карактеристика одређених животиња, омогућава браћи Крет да их боље упознају и разумеју, што им помаже у спасавању животиња из невоља у које оне доспевају. Израђујући дискове по узору на „моћи”, деца истражују изглед и особине појединих животиња, а качењем направљених „моћи” на своју одећу, деца и сама „добијају” особине нацртане животиње, што има омогућава да се крећу попут ње, оглашавају попут ње и сл.



Сл. 119
Шта данас кувамо? (Уф.в.)



Сл. 120
Могу да чистим, а могу и да летим (з.а.)



Сл. 121

Пијуци за патуљке за ископавање драгог камења (Уф.в.)



Сл. 122

Фењери за патуљке (Уф.в.)



Сл. 123

Драго камење из рудника (Уф.в.)



Сл. 124
„Моћу” за Браћу Крет (з.а.)

4.4 Ручно израђене играчке у играма с готовим правилима

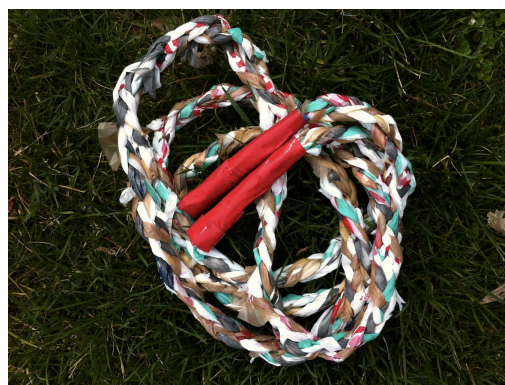
У игре с готовима правилима спадају физичке и покретне игре (спортови и такмичења) и стоне игре које могу бити друштвене или игре које служе за самосталну игру. У већини игара с готовим правилима користе се реквизити или играчке које деца могу направити у вртићу.

Физичке и покретне игре

Примери на сликама 125–129 (стр. 131, 132) приказују како деца у вртићу радећи с различитим материјалима могу израђивати играчке које ће потом користити у физичким и покретним играма: мале штуле, вијаче, лук и стреле или чуњеви и лопте. Будући да се ове играчке користе тако да се оне бацају (лопте), гађају (мета и чуњеви), помоћу њих гази и хода (штуле), важно је да буду солидно направљене како би издржале овакву употребу. Стога ће деци у њиховој изради помоћи васпитач, наглашавајући значај солидно и чврсто направљених предмета.



Сл. 125
*Мале штупе*⁹¹



Сл. 126
*Вијача*⁹²



Сл. 127
Лук, стреле и мета (Уф.в.)

⁹¹ Извор: интренет страница: <http://www.recyclart.org/2013/01/can-stilts/>

⁹² Извор: интернет страница: <http://www.pbs.org/parents/crafts-for-kids/plastic-bag-jump-rope/>



Сл. 128а, 128б
Чуњеви (Уф.в.)



Сл. 129
Крењаче⁹³

⁹³ Извор: интернет страница: <http://mayamade.blogspot.com/2010/07/diy-juggling-rag-balls.html>

Стоне друштвене и самосталне игре са правилима

Стоне друштвене игре као што су игра меморије, шах, домине, не љути се човече, мице, монопол и многе друге, веома су погодне за ручну израду. Оне се обично састоје из подлоге, фигура и додатних елемената, као што су картице с упутствима, новац и слично. У вртићу их деца могу направити на различите начине и различитим ликовним поступцима и материјалима што приказују примери на сликама 130–132 (стр. 134), а њиховом употребом деца посебно развијају социјалне вештине, јер захтевају од свих играча да прихвате и поштују задата правила игре, као и способност да „спортски” прихвате пораз.

Осим што могу израђивати „играчке” за постојеће игре с готовим правилима, деца могу и сама осмислити своје друштвене игре и израдити све неопходне елементе за њу. Пример на слици 133а и 133б (стр. 135) је друштвена игра коју је дете само осмислило и направило. Тема ове игре су животиње и њихове карактеристике. Игра се састоји из подлоге с пољима и бројевима и картицама с упутствима шта треба радити када се стане на одређено поље (*трчи као гепард, буди лењ као лењивац, сикћи као змија*). Израђујући ову игру/играчку, дете на првом месту развија креативност у осмишљавању правила и корака игре и функционалном повезивању тих правила са сазнањима које оно има о свету животиња. Играње ове игре омогућава деци да се упознају с карактеристикама појединих животиња путем имитације њиховог оглашавања, кретања и сл., у чему су поред замишљања, деца изузетно ангажована и физички.

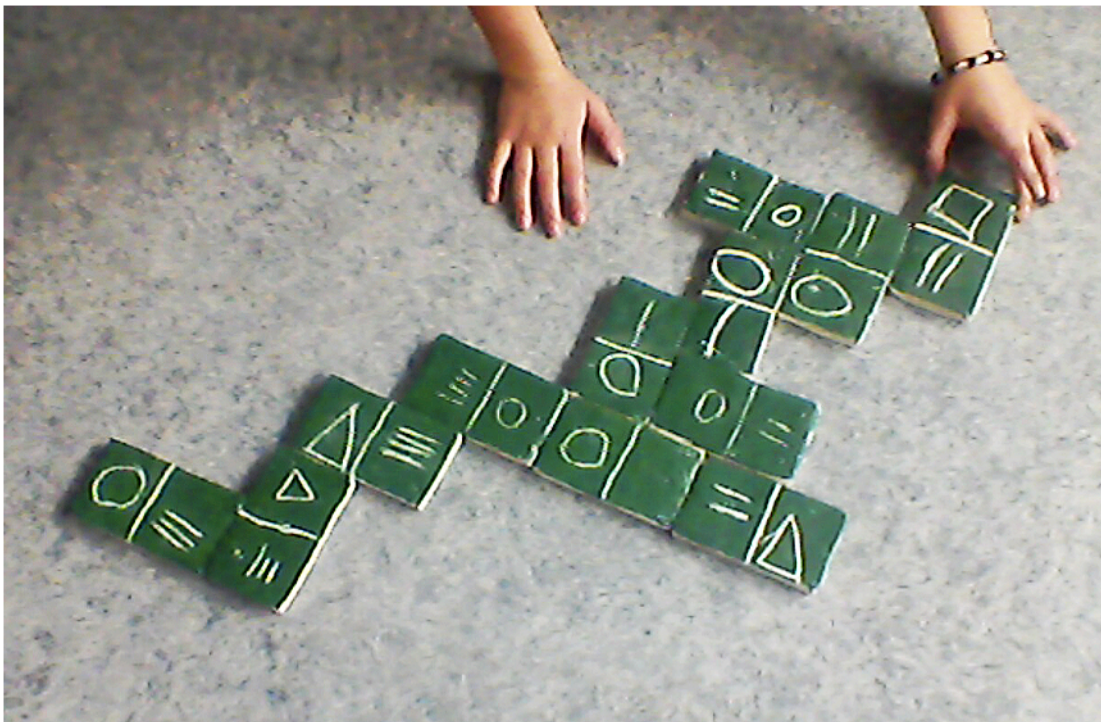
Пример на слици 134 (стр. 136) приказује приповедачке картице, које деца врло једноставно могу сама нацртати, а које се користе тако што на основу цртежа деца осмишљавају и причају своју причу, те је стога врло подстицајна за развој говора и приповедачких вештина. Употребом коцки-слагалица (сл. 135а и 135б, стр. 136), коју су направили васпитач и дете заједно, дете „решава визуелну загонетку”, то јест покушава склопити задату слику од њених појединачних делова. И у овом примеру је, као у неким претходним, васпитач, одабиром материјала, у овом случају дрвених коцака, омогућио детету да се слободно изрази цртајући, а да као резултат добије функционалну играчку.



Сл. 130
Игра меморије (Уф.в.)



Сл. 131
Не љути се човече (Уф.в.)



Сл. 132
Домине (Уф.в.)



Сл. 133а, 133б
Трка до царства животиња – друштвена игра (з.а.)



Сл. 134
Приповедачке картице (з.а.)



Сл. 135а, 135б
Коцке-слагалице (з.а.)

Дидактичке играчке

Постоје играчке које подсећају на дидактичка средства или едукативне играчке. Њиховом употребом, деца могу усвајати и увежбавати различите садржаје или концепте. Тако на пример, употреба филцане табле са филцаним апликацијама (сл. 136) омогућава да се исечени мотиви – апликације, брзо и лако „лепе” на таблу једноставним прислањањем на њу (захваљујући влакнима филца која се налазе и на табли и на самим апликацијама), што чини ову „играчку” занимљивом и деци најмлађег узраста, а могућност брзе промене слика је чини посебно корисном у подстицању осмишљавања и приповедања прича.

Употребом рачуналке која је приказана на слици 137 (стр. 138), осим тога што уче и вежбају да сабирају и одузимају, деца уочавају различите облике и величине пањева и облица, упоређују их, праве скупове итд., а употребом геометријске табле која је приказана на слици 138 (стр. 138), могу истраживати различите геометријске фигуре и слике које се помоћу њих могу израђивати.



Сл. 136

Филцана табла са филцаним апликацијама (з.а.)



Сл. 137
Рачунаљка⁹⁴



Сл. 138
Геометријска табла (з.а.)

⁹⁴ Извор: интернет страница: <http://www.natureplaynz.co.nz/nav/shop-item.php?id=6>

5. ИСТРАЖИВАЊЕ

5.1 Проблем и значај истраживања

Проблем истраживања

Ручна израда играчака, као и игра с њима, има вишеструке користи за развој детета у целини. Међутим, поставља се питање колико је таква пракса заступљена у нашим вртићима, односно, да ли је и у коликој мери заступљена пракса ручне израде играчака и каква је њихова употреба у вртићима у Србији.

Проблем истраживања јесте утврђивање мишљења васпитача о значају ручне израде играчака за различите аспекте развоја детета, постојеће стање у погледу праксе ручне израде играчака и начина њиховог коришћења, као и могуће потешкоће и препреке у процесу израде и њихове даље употребе у нашим вртићима.

Значај истраживања

О развојном потенцијалу и модалитетима коришћења ручно израђених играчака на предшколском узрасту код нас до сада није много писано. Будући да су играчке саставни део игре, и да се као такве морају посматрати као нераскидиви део развоја деце, те да је за позитиван развој важно какве су карактеристике играчака којима се дете игра, сматрамо да је важно испитати које и какве играчке деца користе у нашим вртићима и на који начин.

Значај овог истраживања огледа се у идентификовању и анализи постојећег стања у нашим вртићима, како у погледу израде играчака, тако и у погледу њихове употребе. Осим тога, истраживање ће показати и какво је мишљење васпитача о развојном значају оваквих активности. На основу анализе успоставиће се предлози за унапређивање праксе у нашим предшколским установама када је израда играчака и њихова употреба у питању.

Актуелност

Актуелност овог рада произилази из времена у коме живимо и огледа се у чињеници да производња и куповина савремених играчака углавном подлежу

законима тржишта и потрошачког друштва, а да се добити за дете занемарују. Данашња деца су затрпана играчкама, али је приметно да све мање знају да се њима играју (Honore, 2009).

У прошлости су се све играчке израђивале ручно, углавном од природних материјала, и њихово ликовно обликовање је било видљиво. Међутим, данас се играчке углавном купују у продавницама играчака, где доминирају пластичне и електронске играчке, те добити и позитивних ефеката који прате слободно стваралаштво и ликовне процесе нема. Ручна израда играчака по својој природи укључује процесе који су више од обичне игре. Они проширују и надограђују дечје искуство, уједно доприносећи развоју у целини.

5.2 Циљеви и задаци истраживања

Циљ истраживања јесте испитивање мишљења васпитача о значају и сврсисходности ручне израде играчака у предшколском узрасту, као и утврђивање постојећег стања у нашим вртићима, у погледу праксе ручне израде играчака и њиховог коришћења за даље игре и активности.

Специфични циљеви су:

1. Испитивање мишљења васпитача о значају ручне израде играчака и игре с њима за поједине аспекте дечјег развоја.
2. Испитивање постојећег стања и праксе израде играчака и њихове даље употребе.
3. Утврђивање разлога који отежавају одвијање праксе израде играчака и њихове употребе у нашим вртићима.

Задаци

На основу постављених циљева формулисали смо следеће задатке:

- Испитати мишљење васпитача о томе у којој мери је израда играчака подстицајна за поједине аспекте развоја детета (сазнајни, емотивни, социјални, креативни итд.).

- Испитати да ли и у којој мери мишљење васпитача о значају израде играчака утиче на праксу њихове израде с децом у вртићу. Утврдити у ком су проценту ручно израђене играчке присутне у односу на укупан број играчака у нашим вртићима.
- Утврдити да ли и колико често деца израђују играчке у вртићу.
- Испитати на ком аспекту израде играчака васпитачи највише инсистирају приликом израде играчака с децом у вртићу (на конструкцији, украшавању, потпуној слободи у избору и комбиновању материјала итд.).
- Испитати колико често и на који начин се користе играчке које су деца израдила.
- Испитати да ли фактори попут радног стажа, стручне спреме васпитача, средине у којој се вртић налази, узраста, броја деце итд., утичу на учесталост израде играчака с децом у вртићу.
- Испитати да ли на учесталост израде играчака с децом у вртићу утичу и други фактори као што су финансије, непостојање простора за одлагање ликовног материјала и играчака, хигијенски разлози (захтеви санитарне инспекције).

С обзиром на то да је ово истраживање дескриптивно, његов циљ није постављање унапред одређених хипотеза, већ покушај да се сагледа актуелна ситуација у погледу ручног израђивања играчака и њихове употребе у предшколском васпитању и образовању, као и мишљење васпитача о овој пракси, које ће послужити као полазна основа за њено унапређење.

5.3 Метод истраживања

У раду користимо методу теоријске анализе и дескриптивну методу. Методом теоријске анализе креирали смо теоријски и методички оквир рада, анализирајући релевантну домаћу и страну литературу из области: развојне и педагошке психологије, предшколске педагогије, методике ликовног васпитања и визуелних уметности итд., с намером да концепт ручног израђивања играчака,

његов развојни потенцијал и модалитете коришћења, сагледамо из што више углова.

Дескриптивном методом и одговарајућом техником анкетирања испитивали смо мишљење васпитача о значају и актуелној пракси израде и употребе ручно израђених играчака у нашим вртићима.

5.3.1 Инструменти

За потребе овог истраживања креирали смо анкетни упитник (прилог А) којим смо испитивали мишљење васпитача о значају ручно израђених играчака, присуству/одсуству истих и начинима коришћења у пракси, као и могућим проблемима у процесу њихове израде у предшколској установи. Упитник је састављен од питања отвореног и затвореног типа.

5.3.2 Узорак

Узорак је пригодан и чинило га је 397 васпитача који раде с децом узраста 3–7 година, у градским (њих 251), приградским (њих 66) и сеоским вртићима (њих 74) у Србији. Шест испитаника се није изјаснило по овом питању. Подаци који су прикупљени о васпитачима подразумевали су: пол, старост, године радног стажа и стручну спрему.

Опис узорка:

За сваког испитаника су бележени пол, старост, године радног стажа, стручна спрема, средина вртића и узраст деце с којим тренутно раде. У табелама 1–7 дат је преглед структуре узорка.

Пол	Учесталост	Процент
Без одговора	6	1.5
Мушки	6	1.5
Женски	385	97.0
Укупно	397	100.0

Табела 1 – Дистрибуција испитаника у односу на пол васпитача

У узорку је било свега шест (1,5%) мушкараца и 385 жена (што чини чак 97%).

Старост	Учесталост	Процент
Без одговора	9	2.7
21–30 година	79	19.8
31–40 година	141	35.5
41–50 година	104	26.2
51–60 година	62	15.6
преко 61 године старости	2	0.5
Укупно	397	

Табела 2 – Дистрибуција испитаника у односу на старост васпитача

Радни стаж	Учесталост	Процент
Без одговора	4	1.0
до 5 година	73	18.4
6–15 година	147	37.0
16–25 година	93	23.4
више од 25 година	80	20.2
Укупно	397	100.0

Табела 3 – Дистрибуција испитаника у односу на радни стаж васпитача

Највећи проценат испитаника (35,5%) старости је од 31 до 40 година, а најмањи проценат (0,5%) има преко 61 године старости. Када су у питању године радног стажа, највећи проценат испитаника има радни стаж од 6 до 15 година (37%), а најмањи проценат испитаника (18%) има до 5 година радног стажа.

Стручна спрема	Учесталост	Процент
Без одговора	13	3.3
Средња стручна спрема	9	2.3
Виша стручна спрема	231	58.2
Висока стручна спрема	144	36.3
Укупно	397	100.0

Табела 4 – Дистрибуција испитаника у односу на стручну спрему васпитача

Када је у питању стручна спрема васпитача, највећи је број васпитача с вишом стручном спремом (58%), а најмањи са средњом стручном спремом (2,3%), док се њих 36% изјаснило да има високу стручну спрему.

Средина вртића	Учесталост	Процент
Без одговора	6	1.5
Градска	251	63.2
Приградска	66	16.6
Сеоска	74	18.6
Укупно	397	100.0

Табела 5 – Дистрибуција испитаника у односу на средину у којој се налази вртић у којем васпитачи раде

Из табеле 5 можемо видети да највећи број испитаника (63%) ради у вртићима који припадају градској средини. У вртићима који припадају сеоској

средини ради 18% васпитача, а 16% њих се изјаснило да ради у вртићима који припадају приградској средини.

Узрасна група деце	Учесталост	Процент
Без одговора	2	0.5
Млађа	78	19.6
Средња	88	22.2
Старија	78	19.6
Предшколска	104	26.2
Мешовита	37	9.3
Нешто друго	8	2.0
Укупно	397	100.0

Табела 6 – Дистрибуција испитаника у односу на узрасну групу деце у којој васпитачи раде

Табела 6 приказује дистрибуцију испитаника у односу на узрасну групу деце у којој раде. Највећи број васпитача (26,2%) ради у предшколској узрасној групи, а најмањи у мешовитој узрасној групи (9,3%).

Број деце у групи	Учесталост	Процент
Без одговора	2	.5
до 10	7	1.8
11–20	64	16.1
21–30	227	57.2
преко 30	97	24.4
Укупно	397	100.0

Табела 7 – Дистрибуција испитаника према броју деце у васпитној групи у којој раде

Из табеле 7, која приказује дистрибуцију испитаника према броју деце у васпитној групи у којој раде, видимо да највећи проценат васпитача ради с групама које броје од 21 до 30 деце (њих 57%). Веома мали број васпитача ради у

групи која броји до 10 деце (1,8%), док се чак 24,4% изјаснило да ради у групи која броји више од 30 деце.

5.3.3 Процедура

Испитивање (анкетирање на терену) извршено је у периоду од маја до јула 2013. године. Највећи део узорка (N=293) прикупљен је током педагошке, методичке и професионалне праксе студената II, III и IV године Учитељског факултета у Београду на смеру за образовање васпитача, у мају 2013. године. Будући да су студенти реализовали праксу у предшколским установама широм Србије, сматрамо да смо на овај начин делимично допринели репрезентативности овог дела узорка. Други део узорка (N=64) сачињавали су васпитачи са завршеном Вишом школом за образовање васпитача, из различитих градова и села у Србији, а који су у време прикупљања података били на дошколовању на Учитељском факултету у Београду. Трећи део узорка добијен је путем мејла (N=3) и поштом (N=37).

5.3.4 План обраде података

За нумеричку и статистичку обраду података, прикупљених помоћу анкетног упитника, користили смо компјутерски програм SPSS (*Statistical Packages for the Social Sciences*). У статистичкој обради су коришћене дескриптивне статистичке мере: фреквенце и проценти, средње вредности, мере одступања и мере статистичке значајности – параметријске и непараметријске, корелациона анализа и коришћен је Хи квадрат тест.

5.4 Преглед и тумачење резултата

Резултате које смо добили путем анкетног упитника представили смо у односу на специфичне циљеве истраживања:

- Испитивање мишљења васпитача о позитивним ефектима ручне израде играчака и игре с њима.
- Испитивање постојећег стања и праксе израде играчака и њихове даље употребе.
- Утврђивање разлога који отежавају одвијање праксе израде играчака у вртићима и њихове употребе.

Мишљење васпитача о значају ручне израде играчака и игре с њима

Први циљ истраживања био је *испитивање мишљења васпитача о позитивним ефектима ручне израде играчака и игре с њима*. Табеле 8–11 односе се на мишљење васпитача о овим питањима.

Да ли сматрате да је добро укључити децу у процес израде играчака?	Учесталост	Процент
Без одговора	3	0.8
Да, повремено	111	28.0
Да, увек	283	71.3
Не	0	0.0
Укупно	397	100.0

Табела 8 – Дистрибуција испитаника према ставу о значају укључивања деце у процес израде играчака

На питање *Да ли сматрате да је добро укључити децу у процес израде играчака?* ниједан васпитач није одговорио одрично, док се 71% васпитача изјаснио да је добро *увек* укључити децу, а 28% да је добро *повремено* укључивати децу у овај процес.

У којој мери су израда играчака и ручно направљене играчке подстицајне за поједине аспекте развоја детета		Без одговора	1	2	3	4	5	Укупно	Просечна оцена
Сазнајни развој детета	Број	10	1	7	10	52	317	397	4,49
	%	2,5	0,3	1,8	2,5	13,1	79,8	100	
Сазнање како ствари функционишу	Број	25	11	16	49	121	175	397	4,11
	%	6,3	2,8	4	12,3	30,5	44,1	100	
Истраживање материјала	Број	19	3	6	23	64	282	397	4,62
	%	4,8	0,8	1,5	5,8	16,1	71	100	
Упознавање природе ствари	Број	17	3	3	25	85	264	397	4,59
	%	4,3	0,8	0,8	6,3	21,4	66,5	100	
Развој ликовних знања	Број	22	5	1	31	53	285	397	4,63
	%	5,5	1,3	0,3	7,8	13,4	71,8	100	
Развој fine моторике	Број	10	2	6	11	32	335	397	4,80
	%	2,5	0,5	1,5	2,8	8,1	84,4	100	
Развој крупне моторике	Број	21	9	16	47	93	211	397	4,28
	%	5,3	2,3	4,0	11,8	23,4	53,1	100	
Социјална интеракција	Број	15	4	3	15	80	280	397	4,77
	%	3,8	1,0	0,8	3,8	20,2	70,5	100	
Самостална активност	Број	16	3	10	35	94	239	397	4,58
	%	4,0	0,8	2,5	8,8	23,7	60,2	100	
Развој самопоуздања	Број	12	0	8	25	84	268	397	4,59
	%	3,0	0,0	2,0	6,3	21,2	67,5	100	
Машта детета	Број	9	5	2	14	38	329	397	4,76
	%	2,3	1,3	0,5	3,5	9,6	82,9	100	
Развој еколошке свести	Број	18	8	11	43	101	216	397	4,33
	%	4,5	2,0	2,8	10,8	25,4	54,4	100	

Табела 9 – Мишљење васпитача о утицају израде играчака на поједине аспекте развоја, исказано кроз просечне оцене

У намери да испитамо шта васпитачи мисле о утицају израде играчака на развој детета, израчунали смо просечну вредност којом је оцењен утицај ове активности на поједине аспекте развоја. Табела 9 показује да васпитачи у великој мери и у великом проценту сматрају да је активност ручног израђивања играчака подстицајна за различите аспекте развоја, од сазнајног и емотивног развоја, развоја fine и крупне моторике, до развоја социјалних вештина, еколошке свести итд. Оцењујући колико активност израде играчака подстиче поједине аспекте развоја

оценама од 1 до 5, где 1 означава да најмање подстиче, а 5 да највише подстиче, васпитачи оцењују утицај на све наведене аспекте просечном оценом изнад 4, што је веома висока оцена. Највишом просечном оценом оцењен је утицај израде играчака на развој fine моторике (4,80), а најмањом просечном оценом (4,11) утицај на развој сазнања о томе како ствари функционишу.

Дидактички потенцијал ручно израђених играчака	Учесталост	Процент
Без одговора	10	2.5
Да	382	96.2
Не	5	1.3
Укупно	397	100.0

Табела 10 – Мишљење васпитача о томе да ли ручно израђене играчке поседују дидактички потенцијал

Такође, желели смо да сазнамо и да ли васпитачи мисле да ручно направљене играчке имају дидактички потенцијал. Из табеле 10 се види да је велики број васпитача (96%) одговорио потврдно на ово питање.

Да ли сматрате да је добро омогућити деци да се играју с играчкама које су сами израдили	Учесталост	Процент
Без одговора	2	.5
Да, с појединим играчкама које су израдили	77	19.4
Да, са свим играчкама које су израдили	318	80.1
Укупно	397	100.0

Табела 11 – Дистрибуција испитаника према ставу о томе да ли је добро омогућити деци да се играју с играчкама које су сама израдила

Табела 11 показује да 80% васпитача сматра да је добро омогућити деци играње са свим играчкама које су израдили, а њих 19% сматра да је добро омогућити им да се играју само с појединим играчкама које су направили.

Пракса у вртићима у погледу израде и употребе израђених играчака

Други циљ истраживања био је *испитивање постојећег стања у погледу праксе израде играчака и њихове даље употребе.*

Добијене резултате који се односе на овај циљ груписали смо на следећи начин:

- резултати који се односе на едукованост васпитача и услова за израду играчака;
- резултати који се односе на праксу у погледу израде играчака;
- резултати који се односе на праксу у погледу употребе израђених играчака;

- *Резултати који се односе едукованост васпитача и услова за израду играчака*

Прво смо желели да утврдимо да ли су васпитачи похађали неки семинар из области уметности, затим где проналазе литературу која се односи на ручно израђивање играчака, као и то да ли вртић у којем раде има посебан простор за одлагање радова и ликовних материјала, јер сматрамо да би ова питања могла утицати на праксу израде играчака.

Похађали семинар из области уметности	Учесталост	Процент
Без одговора	19	4.8
Да	248	62.5
Не	130	32.7
Укупно	397	100.0

Табела 12 – Дистрибуција испитаника према похађању семинара из области уметности

У табели 12 приказана је структура испитаника према похађању семинара из области уметности. Скоро 63% испитаника се изјаснило да је похађало ову врсту семинара. Међу семинарима које су испитаници навели да су похађали налазе се: семинари израде лутака, семинари о ликовним техникама, семинари керамике, рециклажа отпадних материјала и сл. Међутим, наводе се и семинари попут *Репродукција уметничког дела у свету детета, креативне радионице, ликовне радионице, ликовно стваралаштво*, чији називи не упућују довољно на проблем

којим се семинари баве, те не можемо закључити да ли би могли имати неки утицај на праксу ручне израде играчака или не.

Да ли сте имали прилике да користите литературу која се односи на израду играчака?	Учесталост	Процент
Имам је код куће.	144	36.3
Имам је у вртићу.	286	72.0
Има је у матичној високошколској установи.	28	7.1
Има је у оближњој библиотеци.	30	7.6
Доступна је на интернету.	180	45.3
Нисам био/ла у прилици да је користим.	21	5.3
Укупно	689*	

Табела 13 – Дистрибуција испитаника према литератури коју су користили приликом израде играчака

*Због могућности да се заокружи више одговора

Табела 13 показује дистрибуцију испитаника према литератури коју су користили приликом израде играчака. Може се видети да се 36% испитаника изјаснило да има код куће литературу која се односи на израду играчака, а да се 72% изјаснило да литературу има у вртићу. Само 7% испитаника истиче да ову врсту литературе има у матичној високошколској установи, док се 5% испитаника изјаснило да није било у прилици да користи литературу за израду играчака. Оно што је и очекивани налаз, јесте да чак 45% испитаника литературу налази на интернету.

Посебан простор за одлагање материјала и ликовних радова	Учесталост	Процент
Без одговора	10	2.5
Да	224	56.4
Не	163	41.1
Укупно	397	100.0

Табела 14 – Дистрибуција испитаника према поседовању посебног простора за одлагање материјала и ликовних радова

Будући да се процеси израђивања играчака у вртићима одвијају у оквиру ликовних активности и да је за спровођење одређеног броја ликовних поступака и техника пожељно имати адекватне просторне услове (као што су прилаз води, површине за одлагање ликовног материјала и радова итд.), сматрали смо да је неопходно утврдити да ли у нашим вртићима постоји посебан простор у коме би се радови чували, јер то може утицати на праксу и учесталост активности у којима се израђују играчке. Постојање простора за одлагање ликовних радова је посебно важно када је у питању стварање оних играчака које настају у фазама и у дужем временском периоду где је неопходно сачувати незавршен производ од фазе до фазе. Табела 14 показује да се више од половине испитаника (56%) изјаснило да у вртићу постоји посебан простор за одлагање ликовних радова и материјала.

- *Резултати који се односе на праксу у погледу израде играчака*

Наредном групом питања желели смо да утврдимо постојеће стање када је у питању заступљеност ручно израђених играчака у нашим вртићима, као и заступљеност оних активности у оквиру којих деца могу израђивати играчке.

Прво питање у оквиру ове групе односило се на проценат ручно израђених играчака у васпитној групи у односу на укупан број играчака. Утврдили смо следеће фреквенције:

Процент ручно израђених играчака у васпитној групи	Учесталост	Процент
Без одговора	1	0.3
Немамо ручно направљене играчке	21	5.3
Мање од 10%	166	41.8
10–30%	143	36.0
30–50%	52	13.1
Више од 50%	14	3.5
Укупно	397	100.0

Табела 15 – Дистрибуција испитаника према проценту ручно израђених играчака у васпитној групи у односу на укупан број играчака

Највећи проценат васпитача (њих 42%) изјаснио се да је мање од 10% таквих играчака, док половина испитаника наводи да има од 10 до 50% ручно израђених играчка у односу на укупан број у васпитној групи.

Укрштањем варијабле *процент ручно израђених играчака у васпитној групи*, с варијаблама: *радни стаж*; *стручна спрема васпитача*; *похађање семинара из области уметности*; *средина у којој се вртић налази* и *узрасна група у којој васпитачи раде*, испитивали смо да ли постоји статистички значајна веза између њих. Добијени резултати показују да ни у једном поменутом случају не постоји статистичка значајност:

Варијабла 1	Варијабла 2	Chi квадрат тест
Процент ручно израђених играчака у васпитној групи	Радни стаж васпитача	$\chi^2=8.68$; $df=12$; $p=0.730$
	Стручна спрема васпитача	$\chi^2=8.96$; $df=8$; $p=0.346$
	Похађање семинара из области уметности	$\chi^2=4.233$; $df=4$; $p=0.375$
	Средина вртића	$\chi^2=7.509$; $df=8$; $p=0.483$
	Узрасна група деце	$\chi^2=24.076$; $df=20$; $p=0.239$

Табела 16 – Корелациона анализа: утицај различитих фактора на проценат ручно израђених играчака у групи

У намери да испитамо да ли деца учествују у активностима израде играчака и колико често, поставили смо два питања: 1) *Ко је направио ручно израђене играчке које постоје или су некада постојале у групи?* и 2) *Уколико су деца учествовала у активностима израђивања играчака у вртићу, колико је таквих играчака направљено у школској години (јун 2012–јун 2013)?*

Ко је направио ручно израђене играчке које се налазе у групи	Учесталост	Процент
Купљене су	27	6.8
Васпитач	209	52.6
Родитељи	82	20.7
Васпитач у сарадњи с децом	309	77.8
Родитељи у сарадњи с децом	177	44.6
Сама деца на ликовним активностима у вртићу	77	19.4
Нешто друго/Деца у сарадњи с родитељима и васпитачима	9	2.3
Укупно:	890*	

Табела 17 – Дистрибуција испитаника према томе ко је направио ручно израђене играчке

*Због могућности да се заокружи више одговора

Као одговор на прво питање највећи број испитаника наводи да су играчке настале у сарадњи деце и одраслих, и то: 78% наводи да су играчке настале у сарадњи деце и васпитача, а 44% да су играчке настале у сарадњи деце и родитеља. Њих 19% констатује да су деца самостално израдила играчке на ликовним активностима у вртићу. Дакле, резултати показују да у највећем броју случајева играчке настају у заједничким активностима одраслих и деце, а мање у самосталним активностима деце.

Број израђених играчака школске године (јун 2012–јун 2013)	Учесталост	Процент
Без одговора	31	7.8
1	36	9.1
2	62	15.6
3	82	20.7
4	23	5.8
5	32	8.1
Више од 5	79	19.9
Више од 10	52	13.1
Укупно	397	100.0

Табела 18 – Дистрибуција испитаника према броју играчака које су деца направила у току школске године (јун 2012–јун 2013).

Табела 18 показује дистрибуцију васпитача према броју играчака које су деца направила у току школске године (јун 2012–јун 2013). Две трећине испитаника је навело да су у протеклој години деца направила пет и мање играчака. Највише васпитача (21%) означило је да се у току наведене школске године направило три играчке. Чак 20% васпитача је навело да је у току протекле године направљено више од пет играчака, а 13% да је направљено више од 10 играчака.

Укрштањем варијабле *број играчака израђених у групи у току школске 2012/2013. године*, с варијаблама: *радни стаж и стручна спрема васпитача; похађање семинара из области уметности; средина у којој се вртић налази; узрасна група и број деце у групи у којој васпитачи раде*, испитивали смо да ли постоји статистички значајна веза између њих. Добијени резултати показују да ни у једном поменутом случају не постоји статистичка значајност:

Варијабла 1	Варијабла 2	Chi квадрат тест
Број израђених играчака у школској години (јун 2012–јун 2013)	Радни стажа васпитача	$\chi^2=27.340$; $df=21$; $p=0.160$
	Стручна спрема васпитача	$\chi^2=24.033$; $df=14$; $p=0.55$
	Похађање семинара из области уметности	$\chi^2=12.371$; $df=7$; $p=0.089$
	Средина вртића	$\chi^2=21.304$; $df=14$; $p=0.094$
	Узрасна група деце	$\chi^2=43.728$; $df=35$; $p=0.148$
	Број деце у васпитној групи	$\chi^2=31.871$; $df=21$; $p=0.060$

Табела 19 – Корелациона анализа: утицај различитих фактора на број израђених играчака у групи, у школској години јун 2012–јун 2013.

Уколико су деца учествовала (сама или у сарадњи с одраслима) у изради играчака у вртићу, на ком сте аспекту израде највише инсистирали?	Учесталост	Процент
На идеји – шта је то што ће се направити.	238	59.9
На упознавању с материјалом и његовим особинама.	184	46.3
На правилном коришћењу материјала, алата и прибора за рад.	145	36.5
На добро урађеној конструкцији.	19	4.5
На прецизности израде.	12	3.0
На украшавању.	101	25.4
На коначном изгледу.	36	9.1
На потпуној слободи (у избору, употреби и комбиновању материјала итд.).	231	58.2
На томе да пажљиво следе упутства васпитача.	17	4.3
На томе да се играчка не распадне.	28	7.1
Укупно:	1011*	

Табела 20 – Дистрибуција испитаника према аспекту на ком су највише инсистирали приликом израде играчака

*Због могућности да се заокружи више одговора

На питање: *Уколико су деца учествовала (сама или у сарадњи с одраслима) у изради играчака у вртићу, на ком сте аспекту израде највише инсистирали?* највећи проценат васпитача, скоро две трећине, наводи да су највише инсистирали на идеји, то јест на томе шта ће деца направити (60%). Исто тако, готово две трећине испитаника наводи да су највише инсистирали на потпуној слободи у избору, употреби и комбиновању материјала (58%), док веома мали процент васпитача (свега 4,5%) наводи да су инсистирали на добро урађеној конструкцији или на томе да се играчка не распадне (7%).

- Резултати који се односе на праксу у погледу употребе израђених играчака

Уколико су деца учествовала (сама или с одраслима) у изради играчака у вртићу, шта је после с њима рађено?	Учесталост	Процент
Направљена је изложба.	301	75.8
Деца су понела играчке кући.	121	30.5
Играчке су поклоњене другој деци.	42	10.6
Склоњене су да се направи простор за нове играчке.	9	2.3
Користе се у групи за свакодневну игру.	241	60.7
Нешто друго	22	5.5
Укупно:	736*	

Табела 21 – Дистрибуција испитаника према томе шта је рађено с играчкама уколико су деца учествовала у њиховој изради

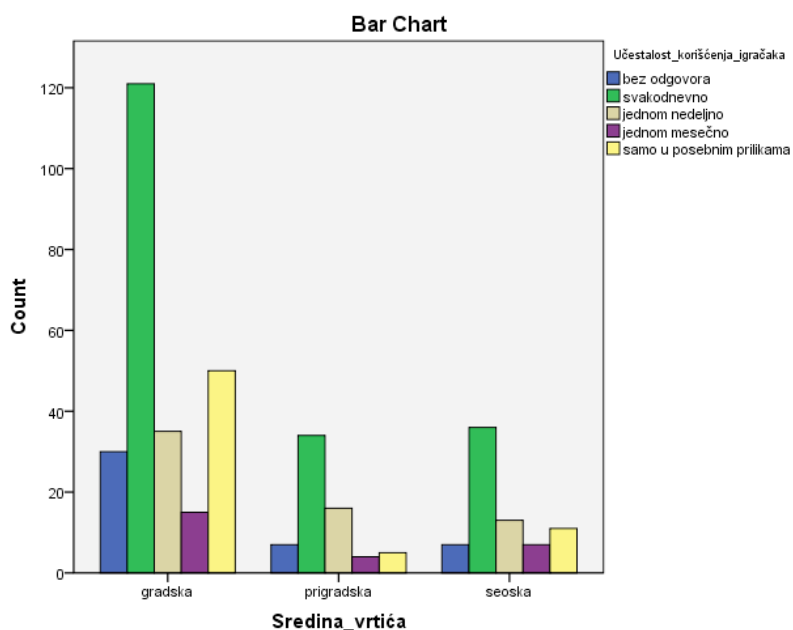
*Због могућности да се заокружи више одговора

На питање: *Уколико су деца учествовала (сама или с одраслима) у изради играчака у вртићу, шта је после с њима рађено?* највећи број, три четвртине васпитача (76%), означило је да је направљена изложба. Нешто мањи број (61%) је означио да се израђене играчке користе за свакодневну игру, а једна трећина васпитача (31%) означила је да су деца однела играчке кући. У додатном одговору – нешто друго – на које је одговорило свега 22 испитаника (то јест 5.5%) васпитачи углавном наводе већ наведено: *Поклоњене су деци ометеној у развоју или деци без родитељског старања; Користе се за драматизације и представе; Користе се као дидактичка средства у различитим центрима интересовања и у различитим активностима.* Два испитаника је навело да је направљена продајна изложба, и да је новац, у једном случају, дат у хуманитарне сврхе, а у другом случају употребљен за куповину новог ликовног материјала. Један испитаник је навео да је извршена размена с другим групама.

Учесталост коришћења играчака	Учесталост	Процент
Без одговора	45	11.3
Свакодневно	194	48.9
Једном недељно	64	16.1
Једном месечно	27	6.8
Само у посебним приликама	67	16.9
Укупно	397	100.0

Табела 22 – Дистрибуција испитаника према учесталости коришћења играчака које су деца израдила

Испитујући учесталост коришћења играчака у чијој су изради учествовала деца, највећи проценат, скоро половина васпитача (49%), рекао је да се свакодневно користе за игру. Њих 17% наводи да ове играчке користе само у посебним приликама: у драматизацији, у музичким, физичким, слободним, математичким, језичким и говорним активностима, у играма улога итд.



$$\chi^2=9.951; df=8; p=0.269$$

Графикон 23 – Средина у којој се вртић налази и учесталост коришћења ручно израђених играчака

Када је у питању учесталост коришћења ручно израђених играчака, испитивали смо да ли средина у којој се вртић налази (градска, приградска или сеоска) утиче на то колико се често деца играју с овим играчкама. Утврдили смо да не постоји статистичка значајност између средине вртића и учесталости коришћења направљених играчака ($\chi^2=9.951$; $df=8$; $p=0.269$). Највећи је број васпитача који су из градске средине и који су се изјаснили да се играчке свакодневно користе за игру (графикон 23).

На питање које је гласило: *Наведите један пример да су деца направила играчку и да су је после користила у игри (шта су направила и како су користила направљену играчку у игри?)* 77 испитаника није одговорило, а међу онима који јесу има најразличитијих одговора. Највише се помињу: лутке (лутке на штапу, гињол лутке, лутке од варјаче, крпене лутке, лутке за прсте и сл.), музички инструменти (звечке, ударалке, кастањете итд.), аутомобили, превозна средства, лопте крпењаче, животиње, маске, и сл. Потом се наводе: коцке, роботи, макете града, гараже, зграде и куће, кућице за лутке и принцезе, ветрењаче, позорница, делови костима, круне, различите стоне и друштвене игре (слагалице, не љути се човече, доmine, меморије) и дидактичка средства (на пример: лото годишњих доба, коцка домаћих и дивљих животиња, вртешка знања с картицама, атлас и картице с осликаним државама које се умећу у празне просторе, итд.). Међу одговорима се налазе и следећи: полице за одлагање здраве хране, корпе за ускршња јаја, украсне корпице, корпице за цвеће, рам за слику, кутија за одлагање цртежа, кутија за разне намене, честитке за Нову годину, Осми март, украси за јелку.

Иако није постављено питање од којих материјала су прављене играчке, неки васпитачи су наводили и материјал, а међу њима се помињу: амбалажа и рециклажни материјали, воће и поврће, плодови, тканина и крпице.

На други део овог питања *Како су користили израђену играчку?*, чак 306 испитаника није навело одговор. Могуће је да васпитачи нису наводили одговор јер многе наведене играчке већ саме упућују на начин коришћења. Они који су одговорили на ово питање наводе да су играчке коришћене на најразличитије начине и у различитим приликама, пре свега у драматизацијама, забавним играма, за

произвођење звука и музике, за забаву, за усвајање основних математичких појмова оријентације и слично.

Разлози који отежавају праксу израде играчака и њихове употребе

Трећи постављени циљ гласио је: *утврђивање разлога који отежавају одвијање праксе израде играчака у вртићима и њихове употребе.*

Уколико деца нису имала прилике да праве играчке у вртићу, разлози су били:	Учесталост	Процент
Просторна ограничења и немогућност одлагања и чувања	45	16.12
Непознавање процеса израде играчака од стране васпитача	7	1.8
Финансије	74	18.6
Велики број деце у групи	88	22.2
Деца имају довољно купљених играчака	27	6.8
Не сматрам потребним овакав вид рада с децом	3	0.8
Нешто друго	35	8.8
Укупно:	279*	

Табела 24 – Дистрибуција испитаника према разлозима због којих деца не израђују играчке у вртићу

*На ово питање нису сви испитаници дали одговор због тога што су многа деца имала прилике да израђују играчке.

Испитујући који су разлози због којих се играчке не израђују у вртићу, највећи број испитника (22% васпитача) одговорио је да је велики број деце у групи разлог да се исте не праве. Затим, 19% је навело финансије као разлог, 11% васпитача је навело да су просторна ограничења и немогућност одлагања и чувања играчака разлог што се играчке не праве. Свега 2% васпитача је навело да је непознавање процеса израде играчака од стране васпитача разлог да се исте не праве у вртићу. На додатно питање – нешто друго – васпитачи (њих 9%) су дали различите одговоре које смо груписали у 5 група: 1. узраст као препрека; 2. недостатак материјала; 3. велики број деце у групи; 4. хигијенски разлози и 5. недостатак времена и велико ангажовање васпитача.

Уколико су деца имала прилике да праве играчке, али их нису користила за нове игре – шта је био разлог?	Учесталост	Процент
Играчке нису биле довољно постојане.	160	42
Не постоји могућност чувања због хигијенских разлога.	91	23
Не постоји могућност чувања због просторних ограничења.	64	16
Овакве играчке деци нису биле довољно привлачне за игру.	23	6
Нешто друго	41	11
Укупно:	379	100

Табела 25 – Дистрибуција испитаника према разлозима због којих играчке нису употребљаване

На питање *Уколико су деца имала прилике да праве играчке, али их нису користила за нове игре – шта је био разлог?* највећи број васпитача је означио да се играчке нису користиле за игру јер нису биле довољно постојане (42%). Затим су наведени разлози: немогућност чувања истих због хигијенских разлога (24%), немогућност чувања због просторних ограничења (17%), док је 6% испитаника навело да овакве играчке нису биле довољно привлачне за децу. Као одговор: нешто друго, испитаници су углавном наводили већ понуђене одговоре: *Биле су намењене другој деци; Деца су их носила својим кућама; Деца су правила играчке и играла се с њима; Направљена је хуманитарна изложба; Послате су на такмичење; Играчке од природних материјала нису постојане за чување; Од осетљивог материјала направљене; Оно што су правили од поврћа је кварљиво; Оштетила су их мала деца; Нису биле вишенаменске; Као и код све деце краткотрајно интересовање; Праве пластичне играчке су им интересантније и дуготрајније, а направљене чувају као нешто лично и драгоцено.*

Да ли сматрате да су ликовни материјали и материјали од којих се могу израђивати играчке скупци?	Учесталост	Процент
Без одговора	10	2.5
Да	149	37.5
Не	238	59.9
Укупно	397	100.0

Табела 26 – Дистрибуција испитаника према ставу о томе да ли су материјали за израду играчака скупци

На питање *Да ли сматрате да су ликовни материјали и материјали од којих се могу израђивати играчке скупци?* 37,5% васпитача је дало потврдан одговор.

5.5 Дискусија

Мишљење васпитача о значају ручне израде играчака и игре с њима

Резултати истраживања показују да васпитачи у великом проценту сматрају да су ручна израда играчака и ручно израђене играчке корисне за дете и подстицајне за његов развој, да је добро укључити децу у процесе њихове израде кад год је то могуће и да је добро омогућити им да се играју с играчкама које су сами направили.

Оцењујући колико израђивање играчака подстиче различите аспекте развоја детета оценама од 1 до 5, где 1 означава да најмање подстиче, а 5 да највише подстиче, васпитачи оцењују све наведене аспекте просечном оценом изнад 4, што је веома висока оцена. Највишом просечном оценом оцењен је утицај израде играчака на развој fine моторике (4,80), а најмањом оценом (4,11) утицај на развој сазнања о томе како ствари функционишу.

Овај налаз може указивати на то да васпитачи у мањој мери виде израду играчака као израду функционалних предмета и да у њиховој изради мање долази до изражаја процес конструисања. Утицај израде играчака на развој крупне моторике васпитачи оцењују нешто нижом просечном оценом (4,28) у односу на утицај овог процеса на развој fine моторике (4,80), што може указивати на то да се израда

играчака више доводи у везу с активностима које се одвијају за столом и у којима се израђују играчке малих димензија, а мање с израдом великих конструкција за чију је израду неопходно ангажовати цело тело (на пример гурањем, подизањем итд.).

Велики проценат васпитача (96%) који сматра да направљене играчке имају дидактички потенцијал, као и веома велики проценат васпитача који наводи да је добро увек или повремено укључити децу у процес израде играчака (чак 99%), такође указује на то да васпитачи увиђају значај оваквих активности за дете. Исти толики проценат васпитача сматра да је добро омогућити деци играње с појединим или са свим играчкама које су израдили.

Сматрамо да су ови налази изузетно важни зато што показују велику свест васпитача о значају и потенцијалу ручне израде играчака за најразличитије аспекте развоја детета, што се у великој мери поклапа са значајем који истраживачи који се баве овим питањем наводе и истичу (Khanna, 1992; Feeny, Magarick, 1984; Drew et al., 2008; Guyton, 2011).

Иако су резултати овог истраживања добијени само на основу анкетног упитника, те се стога првенствено односе на самоперцепцију васпитача, сматрамо их значајним, јер управо мишљење васпитача о овом питању утиче и обликује њихову васпитно-образовну праксу. На основу оваквих резултата очекивали бисмо да је пракса израде играчака у вртићима веома заступљена.

Постојеће стање и пракса израде и употребе израђених играчака

Процент и број ручно израђених играчака

Резултати истраживања показују да половина васпитача наводи да ручно израђене играчке чине 10–50% од укупног броја играчака у групи, што сматрамо задовољавајућим резултатом.

У погледу броја израђених играчака у току школске године (јун 2012–јун 2013), скоро две трећине васпитача је одговорило да је с децом израђено 5 и мање

играчака. Овај резултат, посматран сам за себе, такође може деловати задовољавајуће.

Међутим, када упоредимо ове резултате с изузетно позитивним мишљењем васпитача које они имају по питању утицаја процеса израде играчака на поједине аспекте развоја детета, очекивали бисмо много већу заступљеност ручно израђених играчака, као и много већу учесталост активности у којима се оне могу израђивати с децом у групи, тако да можемо рећи да заступљеност ових активности није у складу са значајем који им васпитачи приписују.

Аспекти израде играчака на којима васпитачи највише инсистирају

Велики проценат васпитача који наводи да су највише инсистирали на идеји, то јест на томе шта ће деца направити (60%), затим велики проценат васпитача који наводе да су највише инсистирали на потпуној слободи у избору, употреби и комбиновању материјала (58%), као и мали проценат васпитача који наводи да су инсистирали на добро урађеној конструкцији (свега 4,5%), на томе да се играчка не распадне (7%) или на томе да деца пажљиво следе упутства васпитача (4,3%), може указивати на то да васпитачи већу пажњу посвећују питању *шта* се прави, а мању пажњу питању *како* се прави, иако је оно изузетно важно у свим ликовним активностима, па и у оним у оквиру којих се израђују играчке. Добијени резултати могу указивати и на то да васпитачи сматрају да није пожељно давати деци инструкције приликом израде играчака, да одрасли не би требало да се мешају деци у овај процес, што даље може упућивати на недовољно разумевање улоге коју васпитач може имати у њему.

Улога васпитача у процесу израде играчака с децом

Каква ће бити улога васпитача у ликовном стваралаштву деце, а самим тим и у активностима у оквиру којих деца могу израђивати играчке, зависи од тога како се на уметност и ликовне активности гледа у предшколском васпитању и образовању. Будући да у нашем васпитно-образовном систему још увек преовлађује традиционално виђење уметности, према којем она представља претежно облик

слободног, креативног самоизражавања, и која самим тим служи (само) за испољавање сопствених доживљаја и осећања, улога одраслог у уметничким активностима деце своди се на најмању меру, при чему се наглашава важност потпуне слободе и неометане дечје самоекспресије на које не би требало утицати и које не би требало ометати (Kolbe, 2005).

У новијим приступима настави уметности, мења се и улога васпитача. С обзиром на то да се у овим приступима у први план ставља интегративни и когнитивни карактер уметности, као и њена способност да, осим емоционалних и имагинативних процеса, развије и оне који припадају сазнању и мишљењу, самим тим, васпитач мора да буде ангажованији и присутнији, да омогући и да води истраживачки и стваралачки процес.

Из табеле која приказује дистрибуцију испитаника према томе ко је направио ручно израђене играчке, може се видети да у великом проценту играчке настају у заједничким активностима одраслих и деце (78% испитаника наводи да су играчке израдила деца заједно с васпитачем). Из тога би се могло закључити да васпитачи сматрају да је добро и пожељно да одрасли раде заједно с децом на оваквим задацима. С друге стране велики број васпитача (58%) наводи да приликом израђивања играчака с децом највише инсистира на потпуној слободи, па се поставља питање на који начин васпитачи схватају сарадњу с децом у овом процесу. Будући да овим истраживањем оно није испитивано, сматрамо да би то могао бити предмет новог истраживања.

Начин и учесталост коришћења ручно израђених играчака

Резултати истраживања показују да највећи проценат испитаника (76%) наводи да су израђене играчке изложене на изложбама, што указује на то да се оне посматрају више као предмети за излагање, а мање као употребни предмети. У прилог томе говоре и одговори који показују да васпитачи при изради играчака с децом веома мало пажње посвећују добро урађеној конструкцији и томе да се играчка не распадне, па се поставља питање могу ли се такве играчке користити у игри?

Ово не значи да смо става да изложбе играчака не треба организовати, јер оне могу имати позитиван утицај, али сматрамо да није добро уколико направљена играчка служи само као експонат на изложби, а не и за игру. Направљене играчке, као и изложбе на којима се оне излажу, својеврстан су показатељ постигнућа детета и процеса стварања и рада кроз које је дете прошло. Уколико би се изложба третираола не само као врста репрезентативне и статичне изложбе која служи само као „материјални доказ” процеса стварања и учења већ првенствено као „средство рефлексивне праксе васпитача чија је сврха боље разумевање сопствене праксе и тиме и њен развој” (Кrnјaja, Breneselović, 2013), излагање играчака би могло имати позитивне ефекте на даље усавршавање процеса њихове израде и стварања уопште. С друге стране, уколико би се изложбе организовале као продајне изложбе, могла би се прикупити додатна средства за израду нових играчака. Ово је посебно значајно јер одређени проценат васпитача сматра да су материјали за израду играчака скупи.

Скоро половина васпитача наводи да се играчке нису користиле за игру јер нису биле довољно постојане или нису биле довољно привлачне за децу. С друге стране, исто толико васпитача наводи да деца користе направљене играчке свакодневно. Иако израђене играчке у одређеном проценту служе за свакодневну игру, овај податак посматран у односу на број играчака направљених с децом у току школске године, где је скоро две трећине васпитача навело да је израђено свега пет играчака и мање, може упућивати на то да се играчке које деца израђују не користе у довољној мери као подстицај за израду нових играчака.

На питање које је гласило: *Наведите један пример да су деца направила играчку и да су је после користила у игри (шта су направила и како су користила направљену играчку у игри?)*, можемо видети шта све васпитачи сматрају играчком. Иако се наводе врло добри примери као што су лутке, превозна средства, лопте, чуњеви, различите друштвене игре, неки одговори упућују на то да поједини васпитачи сматрају да је производ сваке ликовне активности – играчка, наводећи: *рам за слику, честитке за Нову годину и Осми март, украси за јелку, полице за одлагање здраве хране, украсна кутија за одлагање цртежа и сл.* На други део овог питања *Како су користили израђену играчку?*, васпитачи одговарају да су

играчке коришћене на најразличитије начине и у различитим приликама, пре свега у драматизацијама, забавним играма, за произвођење звука и музике, за усвајање основних математичких појмова, оријентације итд. Међу одговорима има добрих примера (на пример: *авион – утврђивали просторне односе: високо, ниско, на, у, поред; бацали су авионе увис и такмичили се који ће дуже да лети; кутије – бирање слика и лепљење слика на кутију. Бацањем кутија, на основу слике која би се појавила – васпитачии и деца су писали причу; цртала су ликове из бајки, лепила их на сламчице и користила их у дечјим представама; Монтесори шрафови за завртање и одвртање – за вежбање fine моторике руке*), што упућује на то да васпитачи не само да увиђају него и користе дидактички потенцијал ручно израђених играчака у различитим областима учења и васпитања.

Разлози који отежавају праксу израде играчака у вртићима

Истраживање је показало да фактори као што су стручна спрема васпитача, радни стаж, њихово похађање семинара из области уметности, средина у којој се вртић налази, узрасна група, као и број деце у групи, не утичу на учесталост израде играчака у вртићу. Иако добијени резултати не показују утицај ових фактора на учесталост праксе израде играчака, осврнућемо се на неке од њих, јер могу указивати на занимљиве закључке.

Када је у питању средина у којој се вртић налази, претпоставка од које смо пошли била је да у сеоским срединама нема довољно могућности да се играчке купе, те да их у вртићима у овим срединама стога више израђују него у вртићима у градској средини. Искуство Валдорф педагогије показује да се у оквиру овог педагошког система играчке израђују свакодневно, управо зато што у Валдорф вртићима нема купљених и индустријски направљених играчака, па настају из праве и реалне потребе за њима. Аналогно томе, очекивали смо да се и у сеоским срединама играчке израђују у већем броју него у вртићима у градским срединама. Међутим, резултати које смо добили истраживањем, могу упућивати на то да више

не постоји јасна разлика између сеоске и градске средине и да трендови глобализације, технологизације и потрошачког друштва захватају како градску тако и сеоску средину.

Када је у питању похађање семинара из области уметности, више од половине испитаника је навело да је похађало неки семинар или радионицу из ове области. Међутим, иако се међу семинарима које су испитаници навели да су похађали, налазе они који могу имати позитиван утицај на праксу ручне израде играчака (као што су семинари израде лутака, семинари о ликовним техникама, семинари керамике, рециклажа отпадних материјала), наводе се и семинари чији називи не упућују довољно на проблем којим се баве (нпр. *креативне радионице, ликовне радионице, ликовно стваралаштво*), те не можемо закључити да ли би могли имати неки утицај на праксу ручне израде играчака или не. Исто тако, међу семинарима се наводе и они који показују да учешће на њима нема директног утицаја на праксу израде играчака, као што је, на пример, семинар под називом *Репродукција уметничког дела у свету детета*.

Што се тиче литературе о израђивању играчака, васпитачи наводе да је највише налазе у вртићу, а само 7% испитаника истиче да ову врсту литературе има у матичној високошколској установи, што може указивати на то да се током студирања будући васпитачи врло мало упућују или интересују за ову врсту литературе.

Резултати који показују да не постоји статистичка значајност између броја деце у групи и броја играчака направљених у току школске године у групи на први поглед збуњују, будући да сматрамо да велики број деце у групама може отежавати активности ручног израђивања играчака и представљати реалну препреку. Резултати показују да више од пола испитаника ради с групама које броје између 21 и 30 деце, а да једна четвртина испитаника ради с групом која броји више од 30 деце. То значи да чак 81% испитаника ради у групи у којој има више од 21 детета, што је велики број. Међутим, иако су ликовне активности у оквиру којих се могу израђивати играчке с овако великим бројем деце у групи реално отежане, само 22% васпитача истиче да је ова чињеница препрека за израђивање играчака. Уколико ове резултате посматрамо у светлу тога да васпитачи највише инсистирају на потпуној слободи приликом израде

играчака, они и нису толико неочекивани, јер када је „потпуна слобода” основни захтев, онда није од пресудног значаја број деце с којим се ради.

Када је у питању утицај узраста деце на број израђених играчака у школској години (јун 2012–јун 2013), такође нема статистичке значајности између ове две варијабле. И овај резултат сам за себе збуњује, јер смо претпостављали да се у предшколској узрасној групи играчке чешће израђују него у млађој узрасној групи, због различитих узрасних и развојних карактеристика ове две групе. Ако, пак, и овај резултат посматрамо у светлу тога да при изради играчака васпитачи највише инсистирају на потпуној слободи, онда нам овај резултат може бити разумљив.

Иако смо из неформалних разговора с васпитачима у вртићима у којима као наставник често боравимо у оквиру вежби и праксе студената Учитељског факултета стекли утисак да фактори материјалне природе (попут финансија, непостојања посебног простора за одлагање ликовних материјала и радова, или захтева санитарне инспекције која не дозвољава да се у васпитним групама налазе материјали попут картона, новина и сличног) отежавају процесе ручног израђивања играчака, резултати овог истраживања показују да ова три фактора не потврђују у довољној мери тај утисак.

Просторни услови могу олакшавати, подстицати или отежавати ликовне процесе и израду играчака у оквиру њих, а посебно оне који подразумевају рад с материјалима који могу испрљати средину (рецимо рад с темперама или глином) или оне који подразумевају настајање неког продукта у дужем временском периоду или у фазама (јер се незавршени рад мора негде одложити и чувати до наставка рада на њему), што приликом израде играчака често може бити случај. Холистички педагошки системи, а посебно педагогија Ређо Емилија, истичу значај и утицај простора на процесе учења (Gandini, 1998). Ређо педагогија, која је отишла најдаље у том смислу, уводи атеље у сваки Ређо вртић као обавезни простор који је посебно прилагођен за рад с материјалима и који у потпуности подржава и омогућава несметано одвијање најразличитијих активности у којима деца истражују и манипулишу разноврсним, па и оним „прљавим” материјалима. С друге стране, просторна ограничења или неадекватан простор могу представљати реалну препреку

за спровођење ликовних активности у оквиру којих се израђују играчке. Будући да у нашим вртићима углавном не постоји посебан простор који би био адекватно опремљен и намењен реализацији ликовних активности, те да се оне реализују махом у васпитним собама у којима деца поред осталог и спавају и обедују (па се мора водити рачуна о чистоћи), питали смо васпитаче да ли у њиховим вртићима постоји простор у којем могу бар одлагати ликовне материјале, радове и продукте ликовних активности. Иако су резултати истраживања показали да 44% васпитача наводи да нема такав простор, свега 11% испитаника сматра да је то био разлог да се играчке не израђују. Овај податак може упућивати на више могућих објашњења: да се у изради играчака користе материјали који не захтевају посебне просторне услове; затим да се израђују играчке малих димензија које настају у једнократним активностима и које се лако могу одложити; или да васпитачи улажу додатни напор да, упркос просторним ограничењима, реализују ову врсту активности. Сматрамо да би ова питања требало испитати новим истраживањима.

Када су у питању финансијски разлози, резултати показују да 38% васпитача сматра да су материјали за израду играчака скупи, док 19% васпитача наводи да су финансије разлог да се играчке не израђују у вртићу. Иако се овај проблем може решити на више начина, на пример, продајом дечјих радова на продајним изложбама, значајније је то што овај податак може указивати на то да васпитачи нису довољно упознати с могућношћу израде играчака од природних и рециклажних материјала, који захтевају минимална финансијска средства. Ово је такође у супротности с податком да свега 2% испитаника наводи да је непознавање процеса који омогућавају израду играчака био разлог да се исте не израђују у вртићу с децом, јер ручна израда играчака најчешће подразумева управо употребу природних и рециклажних материјала који не захтевају велика финансијска средства. Овај податак може упућивати на то да васпитачи ипак не познају довољно различите процесе који омогућавају израду играчака, иако сами у 98% случајева наводе супротно.

Закључци

- Васпитачи у великом проценту сматрају да су израда играчака и ручно израђене играчке корисне и подстицајне за различите аспекте развоја детета, да је добро укључити децу у активности у којима се играчке могу израђивати кад год је то могуће и да је добро омогућити им да се играју с играчкама које су сами направили, што се у великој мери поклапа с налазима аутора који се баве овим питањем (Khanna, 1992; Feeny, Magarick, 1984; Drew et al., 2008; Guyton, 2011).
- Ручно израђене играчке су присутне у задовољавајућем проценту у нашим вртићима, као и активности у којима се оне израђују с децом, али учесталост ових активности није у складу са значајем који им васпитачи приписују. Иако деца имају довољно прилике да израђују играчке у вртићу, на основу веома позитивног мишљења које васпитачи имају о значају ручне израде играчака, очекивали бисмо њихову много већу заступљеност.
- Направљене играчке се најчешће користе за излагање на изложбама, а нешто мање у свакодневној игри.
- Фактори као што су стручна спрема васпитача, радни стаж, похађање семинара из области уметности од стране васпитача и средина у којој се вртић налази, не утичу на учесталост израде играчака у вртићу. Посебно је занимљив податак да узраст деце, као и број деце у групи, такође не утичу на учесталост израде играчака, што може иницирати питање о природи и разумевању процеса израде играчака која се спроводи у нашим вртићима од стране васпитача.
- Иако већина васпитача наводи да познаје процесе који омогућавају израду играчака (свега 1,8% испитаника сматра да их не познаје), одговори васпитача на многа друга питања могу упућивати на нејасну идеју о томе шта васпитачи сматрају ручно израђеним играчкама, као и на недовољно разумевање процеса у којима оне могу настати: приликом израде играчака с децом више се истиче питање *шта?* у односу на питање *како?*; васпитачи у већој мери инсистирају

на потпуној слободи у избору, употреби и комбиновању материјала, а мање на добро урађеној конструкцији и на томе да се играчка не распадне; играчке не третирају довољно као функционалне предмете, у прилог чему иде и чињеница да се израђене играчке најчешће користе за излагање на изложбама; одређени број васпитача сматра да су материјали за израду играчака скупи.

- Ручно израђене играчке најчешће настају у заједничким активностима одраслих и деце. Из тога би се могло закључити да васпитачи сматрају да је добро и пожељно да одрасли раде заједно с децом на оваквим задацима. Међутим, више од половине васпитача, наводи да су приликом израде играчака инсистирали на потпуној слободи, па се поставља питање: На који начин васпитачи схватају сарадњу с децом у овом процесу? Исто тако, на основу добијених података види се да васпитачи сматрају да није пожељно давати деци инструкције приликом израде играчака, што може упућивати на то да они сматрају да одрасли не би требало да се мешају деци у овај процес.

Будући да ово истраживање није ставило акценат на испитивање природе самих играчака које се израђују, материјала од којих се израђују, природу процеса у којима оне настају, као ни улогу васпитача у њему, а да су се из добијених резултата наметнула управо ова питања као важна, јер од њих зависи и квалитет израђених играчака, могућност њихове даље употребе, а самим тим и искоришћавање њиховог развојног потенцијала, сматрамо да би новим истраживањима требало испитати управо њих.

6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Овај рад се састоји из три целине које су међусобно повезане, а њихов заједнички циљ је да се идентификују и истраже позитивни развојни ефекти ручне израде играчака и њиховог коришћења на предшколском узрасту. Ручно израђена играчка дефинисана је као предмет који у раду с децом предшколског узраста, у вртићу, настаје у оквиру продуктивних и истраживачких ликовних активности које су у овом узрасту налик игри и чији се производи могу користити у игри.

Прва целина рада обухвата теоријску анализу холистичког приступа васпитању и образовању деце предшколског узраста, који је заснован на принципу међуповезаности и уважавања свих аспеката бића. Холистички приступ препознаје значај игре и уметности кроз њихово свеобухватно деловање на развој деце. Анализиран је и приступ настави ликовних уметности у општем васпитању и образовању на коме се, у овом раду, заснивају ликовне активности и поступци за рад с децом у предшколском узрасту.

Сагледавањем заједничких одлика између холистичког приступа васпитању и образовању деце предшколског узраста и приступа настави ликовних уметности на коме се заснивају ликовне активности, даље су изложени приступи учењу у холистичким педагошким системима – Монтесори, Ређо и Валдорф педагогији – да би се установиле непосредне везе и идентификовале сродне активности. У приступу образовању и васпитању у ликовној уметности изложеном у овом раду, као и у приступу педагошких система Монтесори, Ређо и Валдорф педагогији у центру образовног процеса налази се дете с карактеристикама које га одликују, а приступи учењу ослањају се на искуствене процесе у којима игра има важну улогу. Истакнут је значај који ови педагошки системи придају учењу помоћу чула, мануелном раду и простору за рад, а који су важни и у ликовним уметностима. У оквиру ова три холистичка педагошка система, акценат је стављен на разматрање манипулативних и продуктивних активности које се доводе у везу са сличним процесима у ликовним уметностима и које показују да манипулација материјалима/објектима, истраживање материјала и израда нових предмета могу утицати на развој детета у целини. У Монтесори педагогији показано је да употреба објеката за учење, *Монтесори*

дидактичког материјала, омогућава усвајање апстрактних идеја путем чулног искуства, мануелне активности и понављајућих покрета, чиме се истовремено делује на физички, интелектуални и духовни развој детета. У педагогији Ређо Емилија манипулација материјалима и производи који настају у истраживачким процесима и који се истовремено користе као средство комуникације, сазнања и мишљења, показују да дете стиче различита искуства, конструише лична значења, размишља, решава проблеме итд. У истраживању материјала ставља се акценат на *процес* стварања и на размишљање о том процесу, а мање на производ који се добија. Иако израда производа није циљ по себи, природа истраживачких процеса у Ређо педагогији јесте таква да они омогућавају деци да стекну неопходна знања и вештине који су потребни да би се кроз уметнички процес направио и неки продукт. Анализирајући карактеристике и употребу објеката за игру, то јест играчака, у Валдорф педагогији, установљено је да њихова израда од природних материјала негује и подстиче развој чула, а да њихова сведеност омогућава детету да развија машту и фантазију. Фантазијски оквир има велики значај у овој педагогији јер се, осим што подстиче ново стваралаштво и израду нових играчака, користи у процесима учења, омогућавајући деци да развијају своје идеје слободно и без ограничавања.

Анализом манипулативних и продуктивних активности у ова три холистичка педагошка система показано је да се њихови приступи учењу могу довести у везу с манипулативним радњама и стваралачким процесима који се дешавају у ликовним уметностима у предшколском узрасту, тако да се и ликовне активности и производи који у њима настају могу посматрати као средство које подстиче учење и развој.

Такође, прегледом идеја о различитим аспектима развоја детета који се остварују у оквиру ликовног процеса у коме деца израђују објекте за игру, указали смо на њихов развојни потенцијал, то јест деловање на развој чула, креативности и имагинације, сазнања, емоција, социјалних вештина итд.

У другој целини рада приказани су и анализирани примери ручно израђених играчака у литератури и методичкој пракси, са становишта успостављених позитивних ефеката који су присутни током продуктивних и манипулативних ликовних активности. Намера је била да се почетне претпоставке

о томе да ликовни процеси израде предмета/играчака уједно омогућавају да се испитају различита својства добијених предмета, могућности њихове употребе, као и да доприносе развоју сазнања, чула, фине моторике и др. Анализом начина употребе израђених играчака у различитим врстама игре показано је да су израда и коришћење играчака процеси који се међусобно допуњују, подстичу и преплићу, те да у овој прожимајућој вези треба тражити могућности за искоришћавање њиховог пуног развојног потенцијала. Посебна пажња посвећена је улози васпитача коју он може имати како у осмишљавању, подстицању и вођењу процеса у коме настају играчке, тако и у подстицању игре с њима. Закључак је да је васпитач тај који мора да обезбеди услове за спровођење ликовних активности на истраживачки начин (материјале, простор, време, подстицаје, контекст игре итд.), а да је његова улога у њима ко-истраживачка и медијаторска. Показано је и то да је за употребу играчака које су деца направила у оквиру ликовних активности кључан однос који васпитач има према новонасталим радовима, јер уколико васпитач третира новонастале предмете као функционалне објекте за игру и подстиче децу на њихово свакодневно коришћење у различитим активностима и слободној игри, и деца ће их тако прихватити. Стварањем одговарајућих материјалних, просторних и временских услова за коришћење ручно израђених играчака, као и различитим поступцима и улогама које могу преузети у самој игри, васпитачи на дискретне начине (на пример „позивима за игру”) подстичу игру с њима.

У трећој целини рада је представљено емпиријско истраживање чији је циљ био да се сагледа актуелна пракса у нашим предшколским установама, и то: а) мишљење васпитача о значају и сврсисходности ручне израде играчака са становишта функционалности, естетске адекватности и потенцијала за игру; б) постојеће стање и учесталост израде играчака и њихове даље употребе и в) разлози који отежавају одвијање праксе израде играчака у вртићима и њихове употребе.

Резултати овог истраживања показали су да васпитачи у нашим предшколским установама у великој мери увиђају значај и позитивне ефекте које деца могу имати од ручног израђивања играчака, као и од играња с њима, што је у складу с налазима који су утврђени у теоријском делу рада и што веома

охрабрује. Међутим, када је у питању *учесталост* активности у којима настају ручно израђене играчке, резултати показују да оне јесу довољно заступљене, али не и у складу с мишљењем које васпитачи имају о њиховом значају, на основу којег би се очекивало да су ове активности много заступљеније. У складу с тим очекивало би се да постоје препреке и отежавајући фактори у реализацији и спровођењу праксе израђивања играчака и да се оне могу потражити у факторима као што су: немогућност одлагања и чувања направљених играчака због просторних ограничења, недовољно познавање могућности процеса њихове израде од стране васпитача, велики број деце у групи, као и њихов узраст. Међутим, истраживање је показало да не постоји статистичка значајност између ових варијабли и учесталости израде играчака с децом, што може упућивати на то да их васпитачи не перципирају као проблеме.

Међутим, неки други одговори (на пример они који показују да васпитачи приликом израђивања играчака с децом највећу пажњу посвећују потпуној слободи, а веома мало пажње томе да се играчка не распадне; да велики број васпитача сматра да није пожељно давати деци упутства приликом израђивања играчака; да одређен број њих сматра да су материјали за израду играчака скупи; да се играчке у највећој мери третирају као предмети који се излажу на изложбама) покрећу питања о природи активности у којима се играчке израђују, а самим тим и о развојном потенцијалу тих активности, као и о улози васпитача у њима, што би могло бити предмет нових истраживања.

Када су у питању начини коришћења израђених играчака, истраживање је показало да се оне најчешће користе за излагање на изложбама, што такође може упућивати на доминантан однос према њима као према предметима који не морају имати практичну функцију. Нешто мањи број васпитача је навело да користи израђене играчке свакодневно, а међу активностима се помињу разни примери који указују на то да васпитачи увиђају њихов дидактички потенцијал, али и на то да се направљене играчке не користе довољно као подстицај за израду нових играчака или ново стваралаштво.

На основу добијених резултата можемо закључити да промена која би омогућила унапређење праксе у погледу ручне израде играчака и њиховог коришћења у нашим предшколским установама не би требало да се односи на

мишљење васпитача о њеном значају за свеобухватни развој деце, будући да је оно изузетно позитивно и да представља добру полазну основу, већ да би простор за промене пре требало потражити у самој пракси. У том смислу сматрамо да би требало преиспитати:

а) Мишљење васпитача о томе *шта* је ручно направљена играчка, више у складу с њеним функционалним, а мање излагачким карактером, наглашавајући да је њена *основна* функција – употреба у игри. Овакво схватање ручно израђене играчке померило би фокус с питања *шта* се прави на питање *како* се прави у процесима израде играчака, што би омогућило да се више пажње посвети и питањима однегованог ликовног процеса, одабира и употребе адекватних материјала, њиховом функционалном комбиновању и повезивању итд.;

б) Разумевање процеса у којима ручно израђене играчке могу настати, у складу с прожимајућом природом активности у којој се израда играчака и нове игре коју оне индикују подстичу и продубљују.

в) Виђење васпитача у складу са улогом онога ко омогућава, подстиче, и води процесе израде играчака и игре с њима.

Ове промене би се могле постићи на неколико начина: едукацијом будућих васпитача у оквиру формалног образовања, као и континуираном едукацијом и стручним усавршавањем васпитача путем семинара, методичких приручника и публикација који би се израдили на ову тему.

Будући да савремена деца расту и развијају се у потрошачком друштву које минимизира значај игре и уметности у најмлађем узрасту, претварајући децу у пасивне кориснике материјалних и културних добара, сматрамо да би се омогућавањем адекватног приступа васпитача у предшколским установама у оквиру ликовних активности могао отворити простор за активирање дечјег односа према сопственом стваралаштву. То је оно стваралаштво које израдом предмета/објеката за игру омогућава истраживање и сазнање, али и које игри даје нови смисао. На тај начин деца би се развијала у духу активних стваралаца на добробит сопственог развоја, али и друштва коме припадају.

ПРИЛОГ А



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Поштоване колегинице и колеге,

На Учитељском факултету у Београду у току је истраживање чији је циљ унапређење рада у вртићима када је реч о изradi и употреби ручно направљених играчака. Молимо вас да попуните анкетни лист који вам достављамо и на тај начин помогнете да се истраживање успешно оствари. Ова анкета је анонимна.

Наглашавамо да нема тачних и погрешних одговора на питања. Тачан је сваки одговор који у потпуности изражава ваше мишљење и став. **Молимо вас да приликом одговарања на ставке у упитнику имате у виду узраст деце са којом тренутно радите** (нпр. уколико тренутно радите у средњој узрасној групи, онда ће се одговори односити на децу тог узраста).

Унапред захвални на сарадњи!

1. Пол М Ж
2. Колико имате година? _____
3. Године радног стажа:
а) До 5 година
б) Од 6 до 15 година
в) Од 16 до 25 година
г) Више од 25 година
4. Степен стручне спреме: _____
5. Коју школу/факултет сте завршили? Наведите тачан назив школе/факултета где сте стекли звање и место у коме се налази: _____
6. Вртић у којем тренутно радите припада:
а) Градској средини
б) Приградској средини
в) Сеоској средини
7. Узрасна група са којом тренутно радите:
а) Млађа
б) Средња
в) Старија
г) Предшколска
д) Нешто друго - _____
8. Број деце у групи:
а) До 10
б) 11–20
в) 21–30
г) Преко 30
9. Да ли сте похађали неки семинар / радионицу / курс из области уметности?
а) Да, наведите које _____
б) Не
10. Да ли сте имали прилике да користите литературу која се односи на израду играчака (можете заокружити више одговора)?
а) Да, имам је код куће.
б) Да, имам је у вртићу.
в) Да, има је у матичној високошколској установи (факултет, виша школа).
г) Да, има је у оближњој библиотеци.
д) Да, доступна је на интернету.
е) Нисам био/ла у прилици да је користим.
11. Да ли у вртићу у којем тренутно радите постоји посебан простор за одлагање ликовних радова и материјала?
а) Да
б) Не
12. Колики је проценат ручно направљених играчака у односу на укупан број играчака у вашој групи (без обзира на то да ли су их направила деца, васпитач, родитељи, неко трећи)?
а) Немамо ручно направљене играчке.
б) Мање од 10%
в) 10–30%
г) 30– 50%
д) Више од 50%

13. Уколико у Вашој групи има ручно направљених играчака или су некада постојале, ко их је направио (можете заокружити више одговора)?

- а) Купљене су
- б) Васпитач
- в) Васпитач у сарадњи са децом
- г) Родитељи
- д) Родитељи у сарадњи са децом
- ђ) Сама деца на ликовним активностима у вртићу
- е) Нешто друго, шта _____.

14. Уколико су деца учествовала у прављењу играчака (самостално или у сарадњи са одраслом особом), наведите колико су таквих играчака деца направила у протеклој години?

- а) 1
- б) 2
- в) 3
- г) 4
- д) 5
- ђ) Више од 5
- е) Више од 10

15. Уколико су деца учествовала (сама или у сарадњи са одраслима) у изради играчака у вртићу, на ком сте аспекту израде највише инсистирали (можете заокружити више одговора)?

- а) На идеји – шта је то што ће се направити.
- б) На упознавању са материјалом и његовим особинама.
- в) На правилном коришћењу материјала, алата и прибора за рад.
- г) На добро урађеној конструкцији.
- д) На прецизности израде.
- е) На украшавању.
- ђ) На коначном изгледу.
- з) На потпуној слободи (у избору материјала, комбиновању материјала, употреби и спајању материјала итд.).
- ф) На томе да пажљиво следе упутства.
- г) На томе да се играчка не распадне.

16. Уколико су деца учествовала (сама или са одраслима) у изради играчака у вртићу, шта су деца после радила са њима (можете заокружити више одговора)?

- а) Направљена је изложба.
- б) Деца су понела играчке кући.
- в) Играчке су поклоњене другој деци.
- г) Склоњене су да се направи простор за нове играчке.
- д) Користе се у групи за свакодневну игру.
- ђ) Нешто друго, шта _____.

17. Уколико се играчке које су деца направила користе у групи за даљу игру, наведите колико често се користе?

- а) Свакодневно
- б) Једном недељно
- в) Једном месечно
- г) Само у посебним приликама, којим? _____

18. Наведите један пример да су деца направила играчку и да су је после користила у игри (шта су направила и како су користила направљену играчку у игри?) _____

19. Уколико су деца имала прилике да праве играчке, али их нису користила за нове игре – шта је био разлог (можете заокружити више одговора)?

- а) Играчке нису биле довољно постојане.
- б) Не постоји могућност чувања из хигијенских разлога.
- в) Не постоји могућност чувања због просторних ограничења.
- г) Овакве играчке деци нису биле довољно привлачне за игру.
- д) Нешто друго, _____

20. Уколико деца нису имала прилике да праве играчке у вртићу, наведите разлог/е (можете заокружити више одговора)?

- а) Због просторних ограничења и немогућности одлагања и чувања.
- б) Непознавање процеса који омогућавају израду играчака од стране васпитача.
- в) Финансије.
- г) Велики број деце у групи.
- д) Деца имају довољно купљених играчака.
- ђ) Не сматрам потребним овакав вид рада са децом.
- е) Нешто друго, _____

21. Да ли сматрате да су ликовни материјали и материјали од којих се могу израђивати играчке скупи?

- а) Да
- б) Не

22. Да ли сматрате да је добро укључити децу у процес израде играчака?

- а) Да, увек
- б) Да, повремено
- б) Не

23. Да ли сматрате да је добро омогућити деци да се играју са играчкама које су сами израдили?

- а) Да, са свим играчкама које су израдили.
- б) Да, са појединим играчкама које су израдили.
- б) Не.

24. Оцените **у којој мери** сматрате да су израда играчака и ручно направљене играчке подстицајне за поједине аспекте развоја детета, тако што ћете на линију испред сваке тврдње уписати оцену од 1–5 (где је 1 најмање подстицајно, а 5 највише подстицајно).

_____ Израда играчака подстиче сазнајни развој детета.

_____ Израда играчака подстиче сазнање о томе како ствари и предмети функционишу.

_____ Израда играчака подстиче истраживање различитих природних и вештачких материјала.

_____ Израда играчака подстиче упознавање природе различитих ствари и предмета и начина на који се правилно одржавају и безбедно употребљавају (одржавање и употреба алата, прибора – нпр. маказа, лепка итд.).

_____ Израда играчака подстиче развој ликовних знања (како се користи четка, како се наноси боја, како се употребљава лепак и сл.).

_____ Израда играчака подстиче развој fine моторике код деце.

_____ Израда играчака подстиче развој групе моторике код деце.

_____ Израда играчака подстиче социјалну интеракцију (дете–одрасли и дете–дете)

_____ Израда играчака подстиче самосталну активност деце.

_____ Израда играчака подстиче развој самопоуздања детета.

_____ Ручно направљене играчке подстичу машту детета.

_____ Ручно направљене играчке подстичу развој еколошке свести код деце.

25. Да ли сматрате да ручно направљене играчке могу имати дидактички потенцијал?

а) Да

б) Не

26. Ако желите да укажете на још неки аспект или проблем везан за ручно направљене играчке и/или њихову израду са децом у вртићу, а није обухваћено овим упитником, можете написати у празном пољу испод.

Још једном захваљујемо на сарадњи.

8. ЛИТЕРАТУРА

- Azar, B. (2002): It's More Than Fun and Games. *Monitor on Psychology*, 33(3), 50–51.
- Amabile, T. (1989): *Growing up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*. New York: Crown.
- Arnham, R. (1985): Vizuelno mišljenje – jedinstvo slike i pojma. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Acceto i dr. (1981): Dobra igračka. U *Igra i igračke*. Beograd – Sarajevo. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Svjetlost.
- Auer, A. (2014): *Learning About the World Through Modeling: Sculptural Ideas for School and Home*. Chatham, NY: Waldorf Publications.
- Ayres, A. J. (2002): *Dijete i senzorna integracija*. Zagreb: Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Becker, M., et al. (2010): Toxic Chemicals in Toys and Children's Products: Limitations of Current Responses and Recommendations for Government and Industry. *Environmental Science and Technology*, 44(21), 7986–7991.
- Бељански Ристић, Љ. (1997): Дете у игри драме и позоришта. У Марковић, М. и др. *Корак по корак 2*. Београд: Креативни центар.
- Berk, L. E. (2010): Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. *The Early Years Conference: The Rights of the Child*. Plenary Presentation. Victoria, B.C. 6 Feb. 2010.
- Boone, D. J. (2007): A Picasso or a Pre-Schooler?: Ways of Seeing the 'Child as Artist'. In *2007 Philosophy of Education Society of Australasia Conference "Creativity, Enterprise and Policy – New Directions in Education"*. Wellington, New Zealand. 6–9 Dec. 2007.
- Borojević, D., Milodanović, D. (2008): Primena Montessori materijala senzorno-perceptivnog centra u radu sa decom sa posebnim potrebama. U Bedrosian, E., Mijailović, D. (Ur.). *Montesori program primenjen u radu kod osoba sa smetnjama u razvoju*. Veternik: Dom za decu i omladinu ometenu u razvoju Veternik.
- Brković, A. (2000): *Razvojna psihologija*. Užice: Univerzitet u Kragujevcu – Učiteljski fakultet Užice.
- Brown, A. Ferrara, P. A. (1985): Diagnosing Zones of Proximal Development. In Werch, J.V. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

- Bronson, M. B. (2001): *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- Bruner, J. (1972): The Nature and Uses of Immaturity. In: *American Psychologists*, 27 (8), 687–708.
- Bunker, L. K. (1991): The Role of Play and Motor Skill Development in Building Children's Self-Confidence and Self-Esteem. *The Elementary School Journal*, 91(5), 467–471.
- Burman, A. (s.a.): *Constructive Play in Early Learning Environments*. Приступљено 24.03.2014. на: <http://cmascanada.ca/wp-content/uploads/2012/01/Burman-Alka-Constructive-Play-in-Early-Learning-Environments-v1.pdf>
- Vecchi, V. (2010): *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge.
- Vinikot, D. V. (1999): *Igranje i stvarnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vygotsky, L. S. (1966): Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Voprosy psikhologii*, No. 6. (A stenographic record of a lecture given in 1933). Приступљено 24.11.2014. на: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Vygotsky, L. S. (2004): Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7–97.
- Williams, L. R., Fromberg, D. P. (Eds.). (2011): *Encyclopedia of Early Childhood Education*. New York, NY: Routledge.
- Wilson, F. (1998): *The Hand: How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture*. New York, NY: Pantheon.
- Wilson, F. (2000): The Real Meaning of Hands-on Education. *Waldorf Research Bulletin*, 5 (1), 1–14.
- Wolfgang, C., Stannard, L., Jones, I. (2001): Block Play Performance Among Preschoolers as a Predictor of Later School Achievement in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (2), 173–180.
- Wurm, J. P. (2005): *Working in the Reggio Way. A Beginner's Guide for American Teachers*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Whiteford, R. (2001): *Belair Early Years: The Art*. Dublin: Folens Publishers.

- Vranješević, J. (2006): Razvojno-psihološki aspekti konvencije o pravima deteta. *Pedagogija*, 61(4), 469–478.
- Врањешевић Ј. (2012): *Развојне компетенције и партиципација деце – од стварног ка могућем*. Београд: Учитељски факултет.
- Gandini, L. (1998): Educational and Caring Spaces. In Edwards C., et al., (Eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, 161–178. Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Gandini, L. (2005): *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Ginsburg, K. (2007): The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
Приступљено 22.12.2014. на:
<http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full.pdf+html>
- Grgurić, N., Jakubin, M. (1996): *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Eduka.
- Guddemi, M., et al. (2013): Where is the Play? Current Kindergarten Expectations Unsubstantiated: Findings from Gesell Institute's Study of Preschool Children. *IPA/USA e-journal*. Приступљено 23.12.2014. на:
http://www.ipausa.org/pdf/e_journal_ipausa_fall_20136.pdf#page=21
- Guide to the Early Years Foundation Stage in Steiner Waldorf Early Childhood Settings* (2009). London: Department for Education (DFE). Приступљено: 06.08.2013. на: <http://dera.ioe.ac.uk/2387/1/780cec736755cbe8ae2756917f4e732d.pdf>
- Guilford, J.P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. New NY: McGraw-Hill.
- Guyton, G. (2011): Using Toys to Support Infant-Toddler Learning and Development. *Young Children*, 66(5), 50–54. Приступљено 28.05.2013. на:
https://www.naeyc.org/files/yc/file/201109/Using%20Toys_Guyton_Online_0911.pdf
- Diamond, A., Lee, K. (2011): Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Dinger, D., Johnson, J. (2012): *Let Them Play*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Dougherty, D. (2012): The Maker Movement. *Innovations*, 7(3).
- Drew, W. F., et al. (2008): Constructive play. A Value-Added Strategy for Meeting Early Learning Standards. *Young Children*, 63(4), 38–44.

- Duffy, B. (2006): *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Maidenhead. UK: Open University Press.
- Edwards C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.). (1993): *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eisner, E. W. (1990): The Role of Art and Play in Children's Cognitive Development. In E. Klugman, Smilansky, S. (Eds.). *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications* (43–58). New York and London: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002): *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Elkind, D. (2007): *The Power of Play, Learning What Comes Naturally*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Elkonin, D. B. (1978): *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Enciklopedija likovne umetnosti (1964): Zagreb: Jugoslovenski leksikografski zavod.
- Isbell, R. T., Raines, S. (1991): Young Children's Oral Language Productions in Three Types of Play Centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 5(2), 140–146.
- Isbell, R. T., Raines, S. (2007): *Creativity and the Arts With Young Children*. Clifton Park, NY: Delmar Learning.
- Isenberg, J., Jalongo, M. (1997): *Creative Expressions and Play in Early Childhood*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Isenberg, J. P., Quisenberry, N. (2002): Play: Essential for all Children. A Position Paper of the Association for Childhood Education International. *Childhood Education*, 79(1), 33–39.
- Jones R., Wyse, D. (Eds.). (2004): *Creativity in the Primary Curriculum*. London: David Fulton.
- Johnson, J. (2007): Play and Creativity. *The International Conference of Play and Creativity*. Unpublished paper. Tainan, R.O.C. 31 May.
- Johnson, J., Christie, J., Wardle, F. (2005): *Play, Development, and Early Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Каменов, Е. (2006): *Дечја игра*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Kilpatrick, W. (1914): *The Montessori System Examined*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Klemenović, J. (2014): How Do Today's Children Play and with Which Toys? *Croatian Journal of Education*, 16(1), 181–200.
- Клеут, М. (2008): *Научно дело од истраживања до штампе*. Нови Сад: Академска књига.
- Klugman, E., Smilansky, S. (1990): *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.
- Kolbe, U. (2005): *It's Not a Bird Yet: The Drama of Drawing*. Byron Bay: Peppinot Press.
- Kopp, C. B. (1991): Young Children's Progression to Self-Regulation. In Bullock, M. (Ed.). *The Development of Intentional Action: Cognitive, Motivational, and Interactive Processes (Contributions to Human development)*. Basel, Switzerland: Karger, 38–54.
- Krafft, K. C., Berk, L. E. (1998): Private Speech in Two Preschools: Significance of Open-Ended Activities and Make-Believe Play for Verbal Self-Regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637–658. Приступљено 16.06.2013. на: <http://www.jakestone.net/wikipics/pdfs/krafftberk1998.pdf>
- Krnjaja, Ž. (2008): Kontekstualizacija procesa učenja i podučavanja. *Pedagogija*, 63(3), 375–383.
- Krnjaja, Ž. (2012): Igra na ranim uzrastima. U Baucal, A. (Ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, 113–132. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž., Breneselović, D. P. (2013): Documentation in Preschool Education. In: *Journal of Education and Future*, (4), 109–122.
- Krstović, J. (2002): Igračka kao medijator između djeteta i kulture: igračkom protiv „kulture nasilja i rata”. *CD-ROM/Toys, Games and Media*. London: Institute of Education, University of London. Abstract number 050 / 36–37. Приступљено 18.10.2014. на: <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=124401>
- Kuba, L., Koking, Dž. (2004): *Metodologija izrade naučnog teksta. Kako se piše u društvenim naukama*. Podgorica – Banja Luka: CID – Romanov.
- Khanna, S. (1992): *Joy of Making Indian Toys*. New Delhi: National Book Trust.

- Kyeong, S. M. (2013): *Toward a Holistic Pedagogy of Art Education*. PhD Dissertation. Toronto, CA: University of Toronto. Приступљено 22.02.2015. на: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35910/3/Min_KyeongSuk_201306_PhD_thesis.pdf
- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lambert, C. C. (1976): Selecting Creative Toys for Young Children. Utah State University: *All Archived Publications*. Paper 449. Приступљено 06.09.2014. на: http://digitalcommons.usu.edu/extension_histall/449
- Lillard, A. S. (2005): *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lillard, A. S. (2013): Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, 5(2), 157–186. Приступљено 22.05.2013. на: http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/5-2-article-play-learning-and-montessori-education_0.pdf
- Lindquist, G. (2003): Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15 (2, 3), 245–251.
- Malaguzzi, L. (1998): History, Ideas and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. In Edwards, C. et al. (Eds.): *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach: Advanced Reflections*, 49–97. Westport, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Marjanović, A. (1987): Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 1(4), 85–101.
- Marjanović, Lj. (1981): Dečje igračke. U *Igra i igračke*. Beograd – Sarajevo. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Svjetlost.
- Martinez S. L., Stager G. (2013): *Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- Mascolo, M.F. (2009): Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3–27.
- Miller, J. P. (Ed.). (2007): *The Holistic Curriculum*. Toronto, CA: OISE Press.
- Misailović, M. (1991): *Dete i pozorišna umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Montessori, M. (1912): *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in "The Children's Houses"*. New York: Frederick A. Stokes Company. Приступљено 12.06.2013. на:
<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>
- Montessori, M. (1914): *Dr. Montessori's Own Handbook*. New York: Frederick A. Stokes Company. Приступљено 22.06.2013. на:
<http://www.gutenberg.org/files/29635/29635.txt>
- Montessori, M. (1917a): *Spontaneous Activity in Education*. New York: Frederick A. Stokes Company. Приступљено 12.07.2013. на:
<http://www.gutenberg.org/files/24727/24727-h/24727-h.htm>
- Montessori, M. (1917b): *The Advanced Montessori Method (Vol. II): Montessori Elementary Materials*. New York: Frederick Stokes Company Publishers. Приступљено 16.06.2013. на: <http://www.gutenberg.org/files/42869/42869-h/42869-h.htm>
- Montessori, M. (1966): *The Secret of Childhood*. New York, NY: Ballantine Books.
- Montesori, M. (2001): *Otkriće deteta*. Beograd: Čigoja štampa.
- Montesori, M. (2010): *Upijajući um*. Beograd: DN centar.
- Moyles, J. R. (1989): *Just Playing?: Role and Status of Play in Early Childhood Education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Mužić, V. (1979): *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost” – OOUR Zavod za udžbenike.
- New, R. (2007): Reggio Emilia as Cultural Activity Theory in Practice. *Theory into Practice*, 46(1), 5–13.
- Nespeca, M. S. (2012): The Importance of Play, Particularly Constructive Play, in Public Library Programming. *Association for Library Service to Children*. Приступљено 9.6.2014. на:
<http://www.ala.org/alsc/sites/ala.org.alsc/files/content/FINAL%20Board%20Approved%20White%20Paper%20on%20Play.pdf>
- Nicolopoulou, A. (1993): Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. *Human Development*, 36(1), 1–23.
- Norton, M., Mochon, D., Ariely, D. (2011): The 'IKEA Effect': When Labor Leads to Love. *Harvard Business School Marketing Unit Working Paper*, 11–091. Приступљено 10.01.2015. на:
<http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/11-091.pdf>
- Owocki, G. (1999): *Literacy Through Play*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Павловић, М. (2014): Позитивни ефекти учења помоћу ликовног дела. *Иновације у настави* 2014(4), 55–62.
- Papert, S., Harel, I. (1991): Situating Constructionism. In Papert, S., Harel, I. (Eds.). (1991). *Constructionism*. New York, NY: Ablex Publishing Corporation.
 Приступљено 30.12.2014. на:
<http://namodemello.com.br/pdf/tendencias/situatingconstrutivism.pdf>
- Pellegrini, A. D. (1995): *School Recess and Playground Behavior*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pennington, E. P. (2010): *Brain-Based Learning Theory: The Incorporation of Movement to Increase the Learning of Grammar by High School Students*. PhD-thesis. Liberty University, School of Education.
- Petrash, J. (2002): *Understanding Waldorf Education, Teaching from the Inside Out*. Beltsville, MD: Gryphon house, inc.
- Пешикан, М. и др. (2006): *Правпис српскога језика*. Београд – Нови Сад: Матица српска – Завод за уџбенике.
- Piaget, J. (1932): *Play, Dreams, and Imitation*. New York, NY: Norton.
- Piaget, J. (1952): *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1964): Part I: Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
- Power, P. (2011): Playing with Ideas, The Affective Dynamics of Creative Play. *American Journal of Play*, 3(3), 288–323.
- Pulaski, M. A. (1973): Toys and Imaginative Play. In Singer, J. L. *The Child's World of Make-Believe: Experimental Studies of Imaginative Play*. New York: Academic Press, 74–103.
- Resnick, M. (2006): Computer as Paintbrush: Technology, Play, and the Creative Society. In Singer, D. G., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. (Eds.). *Play = Learning, How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*, New York, NY: Oxford University Press, 192–206.
- Rinaldi, C. (2001): Infant-Toddler Centers and Preschools as Places of Culture. In Giudici, C. et. al. (Eds.). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, 38–46. Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York – Oxford: Oxford University Press.

- Рот, Н. (2010): *Општа психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rudge, L. (2008): *Holistic Education: An Analysis of its Pedagogical Application*. Ph.D. Dissertation. Columbus, Oh: The Ohio State University. Приступљено 18.02.2015. на: https://www.academia.edu/1293004/Rudge_L._2008_.Holistic_education_An_analysis_of_its_pedagogical_application.Ph.D.Dissertation_The_Ohio_State_University_Columbus_Oh_U.S.A
- Santer, J. et al. (2007): *Free Play in Early Childhood: A Literature Review*. London: National Children's Bureau. Приступљено 14.01.2014. на <http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-play-in-early-childhood.pdf>
- Saracho, O. N., Spodek, B. (1995): Children's Play & Early Childhood Education: Insights from History and Theory. *Journal of Education*, 177(3), 129–148.
- Saton-Smit, B. (1989): *Igračke i kultura*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Seitz M., Hallwachs, U. (1997): *Montessori ili Waldorf?* Zagreb: Eduka.
- Singer, D., Singer, J. L. (2005): *Imagination and Play in the Electronic Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006): *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Slunjski, E. (2001): *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Smilansky, S. (1968): *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Steiner, R. (1975): *Understanding Young Children: Excerpts from Lectures by Rudolf Steiner Compiled for the Use of Kindergarten Teachers*. Stuttgart: International Association of Waldorf Kindertagesstätten.
- Steiner, R. (1995): *Kingdom of Childhood*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996a): *The Child's Changing Consciousness as the Basis of Pedagogical Practice*. Hudson, NY: Anthroposophic Press. Приступљено 16.10.2014. на: https://steiner.presswarehouse.com/sites/steiner/research/archive/childs_changing_consciousness/childs_changing_consciousness.pdf
- Steiner, R. (1996b): *Education of the Child, and Early Lectures on Education*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.

- Steiner, R. (2004a): *A Modern Art of Education. Lectures Presented in Ilkley, Yorkshire, August 5–17, 1923*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2004b): *Human Values in Education: 10 Lectures in Arnheim, Holland, July 17–24, 1924*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press. Приступљено 06.08.2013. на: http://steinerbooks.org/research/archive/human_values_in_education/human_values_in_education.pdf
- Stern, R. (2008). *Outdoor Kindergarten Arctic Norway*. Документарни филм. Приступљено 16.09.2014. на: <https://www.youtube.com/watch?v=mIi1WkFhGvc>
- Striker, S. (2001): *Young at Art: Teaching Toddlers Self-Expression, Problem-Solving Skills, and an Appreciation for Art*. New York, NY: Henry Holt and Company.
- Strauss, A. A., Werner, H. (1938): Deficiency in the Finger Schema in Relation to Arithmetic Disability (Finger Agnosia and Acalculia). *American Journal of Orthopsychiatry*, 8, 719–724.
- Sutton-Smith, B. (1992): The Role of Toys in the Instigation of Playful Creativity. In *Creativity Research Journal*, 5(1), 3–11.
- Shirmacher, R., Englebirth, J. (2009): *Art and Creative Development for Young Children*. Belmont: Delmar Cengage Learning.
- Schwartz, E. (1999): *Millennial Child: Transforming Education in the Twenty-first Century*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Shusterman, R. (2008): *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schor, J. (2004): *Born to Buy: the Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York, NY: Scribner.
- Tarr, P. (1989): Pestalozzian and Froebelian Influences on Contemporary Elementary School Art. *Studies in Art Education*, 30 (2), 115–121.
- Thompson, K. B., Loftus, D. S., Bullock, K. (1995): *Art Connections: Integrating Art Throughout the Curriculum*. Glenview, IL: Good Year Books.
- Topal, C. W., Gandini, L. (1999): *Beautiful Stuff: Learning with Found Materials*. Worcester, MA: Davis Publications.
- Trageton, A. (2007): *Construction Play Development 2–7 Years*. Brno, Czech Republic: ICCP World Play Conference, 5–7 September 2007. Приступљено 22.09.2014. на: <http://www.iccp-play.org/documents/brno/trageton.pdf>

- Trawick-Smith, J. (2005): *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Feeney, S., Magarick, M. (1984): Choosing Good Toys for Young Children. *Young Children*, 40(1), 21–25.
- Forbes, S. H. (2003). *Holistic education: An Analysis of Its Ideas and Nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Fredriksen, B. C. (2011): *Negotiating Grasp: Embodied Experience with Three-Dimensional Materials and the Negotiation of Meaning in Early Childhood Education*. PhD thesis no. 50. Oslo: The Oslo School of Architecture and Design. Приступљено 12.05.2014. на: http://www.aho.no/pagefiles/1752/fredriksen_dissertation_negotiatinggrasp.pdf
- Freud, S. (1989): Creative Writers and Day-Dreaming. In Gay, P. (Ed.). *The Freud Reader* (436–443). New York–London: Norton & Company. Приступљено 28.12.2014. на: <http://inventingself.commons.gc.cuny.edu/files/2013/07/freud-daydreaming.pdf>
- Frost, J. L. (1992): *Play and Playscapes*. Albany, NY: Delmar Publishers Inc.
- Hannaford, C. (1995): *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.
- Hare, J. (2010): *Holistic Education: An Interpretation for Teachers in the IB Programmes*. IB position paper. International Baccalaureate Organization. Приступљено 18.07.2014. на: http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/09/Holistic-education_John-Hare.pdf
- Хаџи-Јованчић, Н. (2000): *Дечји атеље 1, 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хаџи-Јованчић, Н. (2012): *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет – Klett.
- Hertzog, N. (2001): Reflections and Impressions from Reggio Emilia: "It's Not About Art!". In: *Early Childhood Research and Practice*, 3(1).
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Berk, L., Singer, D. G. (2009): *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. New York, NY: Oxford Univeristy Press.
- Honore, K. (2009): *Pod pritiskom, spašavanje djece od kulture hiperroditeljstva*. Zagreb: Algoritam.

- Clements, R. (2004): An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68–80. Приступљено 23.11.2014. на: http://www.allianceforchildhood.org.uk/uploads/media/7_Clements_CIEC_5_1_web.pdf2.pdf
- Clouder, Ch., Niccol, J. (2008): *Creative Play for Your Toddler: Steiner Waldorf Expertise and Toy Projects for 2 – 4s*. Cambridge: Gaia.
- Ceruti, M. (2007): *Cultura scuola persona*. Talk given at the ‘Infanzia: cultura, educazione, scuola’. Conference, Reggio Emilia, 11–13 October 2007.
- Copely, J., Oto, M. (2006): An Investigation of the Problem-Solving Knowledge of a Young Child During Block Construction. Приступљено 11.07.2013. на: www.west.asu.edu/cmw/pme/resrepweb/PME-rr-copely.htm
- Cohen, L. (2006): *Young Children’s Discourse Strategies During Pretend Block Play: A Sociocultural Approach*. Doctoral dissertation, Fordham University, New York.
- Craft, A. (2000): *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London, UK: Routledge.
- Creasey, G., et al. (1998): Play and Social Competence. In O. Saracho, Spodek, B. (Eds.). *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*, 116–143. Albany, NY: State University of New York Press.
- Christie, J. F., Johnsen, E. P. (1987): Reconceptualizing Constructive Play: A Review of the Empirical Literature. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(4), 439–452.
- Čunko, R., Pezelj, E. (2002): *Tekstilni materijali*. Čakovec: Zrinski.
- Šanan, G., Fransiš, H. (1992): *Igračke i igre dece sveta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Škorc, B. (2012): *Kreativnost u interakciji: psihologija stvaralaštva*. Beograd: Most Art.

9. БИОГРАФИЈА

Вера Вечански Николић рођена је у Ибадану, у Нигерији, 1975. године. Дипломирала је 1999. године сликарство у класи професора Чедомира Васића на Факултету ликовних уметности у Београду. Током 2000/2001. године похађала је Школу за историју и теорију слике Центра за савремену уметност у Београду. Магистарске студије – одсек за цртеж – завршила је 2002. године, у класи професора Мрђана Бајића на Факултету ликовних уметности у Београду.

У домену уметничких активности делује од 1997. године. Одржала је четири самосталне изложбе и двадесет пет групних изложби у земљи и иностранству: Сао Паоло, Париз, Стразбур, Шефилд, Праг, Нови Сад, Београд итд. Члан је Удружења ликовних уметника Србије – УЛУС – од 1999. године.

На Учитељском факултету у Београду ради од 2001. године као асистент за ужу научну област Методика наставе ликовне културе, а 2012. изабрана је за наставника уметности за предмет *Визуелне уметности*.

У сарадњи с Министарством просвете и спорта Републике Србије била је у комисији за Реформу образовања (2003–2004), као члан Комисије за образовну област *Уметности* у основном и опште средњем образовању. У сарадњи са Заводом за вредновање квалитета образовања и васпитања и Министарством просвете и спорта Републике Србије, као члан стручног тима за предмет Ликовна култура, учествовала је у изради *Предлога стандарда ученичких постигнућа* за крај обавезног образовања (2005–2006).

Учествовала је на неколико научних скупова са саопштењем и објавила радове у часопису *Иновације у настави*.

Активно учествује у различитим пројектима намењеним ликовном образовању деце предшколског и основношколског узраста, као аутор, сарадник и реализатор (Музеј савремене уметности у Београду, Дечји културни центар Београда, Дечје одељење Библиотеке града Београда итд.)

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а ВЕРА ВЕЧАНСКИ НИКОЛИЋ

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ И МОДАЛИТЕТИ КОРИШЋЕЊА
РУЧНО ИЗРАЂЕНИХ ИГРАЧАКА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 18.04.2015.

Вера Вечански Н.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора ВЕРА ВЕЧАНСКИ НИКОЛИЋ

Број уписа _____

Студијски програм ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ НАУКЕ

Наслов рада РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ И МОДАЛИТЕТИ КОРИШЋЕЊА РУЧНО ИЗРАЂЕНИХ ИГРАЧАКА НА ПРЕШКОЛСКОМ
УЗРАСТУ

Ментор ПРОФ. ДР НЕВЕНА ХАЦИ-ЈОВАНЧИЋ

Потписани Vera Včanin N.

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 18.04.2015.

Vera Včanin N.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ И МОДАЛИТЕТИ КОРИШЋЕЊА РУЧНО
ИЗРАЂЕНИХ ИГРАЧАКА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 18.04.2015.

Vera Kostadinović N.