



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА

**ПРИМЕНА НА ИГРА И ИГРОВНИ АКТИВНОСТИ
ВО УСВОЈУВАЊЕ НА ЖИВОТНИ ВЕШТИНИ
КАЈ ДЕЦА СО РАЗВОЈНИ ТЕШКОТИИ ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА
-Магистерски труд-**

Кандидат

Татјана Багеска

Ментор

проф. д-р Наташа Станојковска-
Трајковска

Скопје, 2025

ОДБРАНА НА МАГИСТЕРСКИ ТРУД

ПРИМЕНА НА ИГРА И ИГРОВНИ АКТИВНОСТИ ВО УСВОЈУВАЊЕ НА ЖИВОТНИ ВЕШТИНИ КАЈ ДЕЦА СО РАЗВОЈНИ ТЕШКОТИИ ВО ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА

Членови на комисијата:

Проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска

Проф. д-р Алма Тасевска

Проф д-р Горан Ајдински

Кандидат:

Татјана Багеска

Датум:

29. IV 2025 г.

Посвета

Изразувам голема благодарност до мојата беспрекорна менторка проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска за насоките од своето знање кои несебично ми ги даде, за разбирањето, како и времето кое го оддели. За безрезервната мотивација, задоволство и ентузијазам за добивањето на моето досегашно знаење и надоградувањето кое го стекнав. Голема благодарност упатувам до професорите проф. д-р Горан Ајдински и проф. д-р Алма Тасевска кои и покрај тоа што се експерти во својата професија, воедно се и големи поддржувачи и мотиватори на сите млади луѓе и колеги.

Искрена посвета на мојот сопруг Дарко и моите две прекрасни деца Ведран и Бистра, кои целосно ме поддржуваа во овој голем предизвик, надминувањето на сите искушенија, а со тоа и во остварувањето на посакуваната цел, односно одбрана на овој магистерски труд. Значајна, драга и доживотна благодарност упатувам до моите родители, мојата мајка Дафина и мојот татко Ацо на кои им припаѓа заслугата за она што сум јас денес. Исто така, голема благодарност до мојата пријателка д-р Марија Буцевска, која безрезервно ми помогна во целост да се комплетира овој магистерски труд.

АПСТРАКТ

Играта е едноставна и доброволна активност на секое дете, но и најважен начин за развој на личноста. Таа има значајна улога уште од самиот почеток на животот на детето. Преку играта детето ја запознава околината, учи за себе, за другите и за светот воопшто.

Играта е најприродната и најлесната форма на учење бидејќи детето е мотивирано и ангажирано во играта. Развива чувство на сигурност, самоконтрола, независност, развива вештини и ја зајакнува самодовербата. На детето му е важно да истражува и открива, да допира, разделува, пробува, мириса, бидејќи преку своето искуство и расудување се развива интелектуално. Во текот на играта детето ги тестира своите способности, а преку повторување ги подобрува и учи нови.

Целта на овој магистерски труд е да се прикаже примената на играта и игровните активности во усвојувањето на животни вештини кај деца со потешкотии во развој во одделенската настава.

Трудот ја опишува и историјата на примената на игри, како и методот на пристап кон децата со атипичен развој. Исто така, важна улога за промената на однесувањето на детето има и блиската соработка и поврзаност на родителите, воспитувачите и терапевтите во процесот на примената на игри и игровните активности.

Клучни зборови: игра, активности, животни вештини, потешкотии во развој, атипичен развој.

ABSTRACT

Play is a simple and voluntary activity of every child, but also the most important factor for personality development. It plays an important role from the very beginning of a child's life. Through play, children get to know their environment, learn about themselves, others and the world in general.

Play is the most natural and easiest form of learning because the child is motivated and engaged in the game. It develops a sense of security, self-control, independence, develops skills and strengthens self-esteem. It is important for the children to explore and discover, to touch, separate, try, smell, because through their experience and reasoning they develop their intellectually. During play, the children test their abilities, and through repetition they improve them and learn new ones.

The purpose of this master's thesis is to show the application of play and playful activities in the acquisition of life skills in children with developmental disabilities in elementary school.

The paper also describes the history of the application of play and games, as well as the approach method to children with atypical development. Also, an important role in changing child's behavior is a tribute to the close cooperation and connection of parents, educators and therapists in the process of applying, play, games and play activities.

Keywords: play, activities, life skills, developmental disabilities, atypical development

КРАТЕНКИ:

СЗО – Светска здравствена организација

УНИЦЕФ – Фонд за деца на Обединетите нации

ОЕЦД – Организација за економска соработка и развој

АДХД – Нарушување на дефицит на внимание/хиперактивност

СОДРЖИНА

<i>Посвета</i>	3
<i>АПСТРАКТ</i>	4
<i>ABSTRACT</i>	5
<i>КРАТЕНКИ:</i>	6
<i>ВОВЕД</i>	9
1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	11
1.1. Поим и дефинирање на проблемот	11
1.2. Историски развој на играта	12
1.3. Значење на играта	16
1.4. Карактеристики на играта	17
1.4.1. Обележја на играта	17
1.4.2. Видови на игри	18
1.5. Што опфаќаат животните вештини?	20
1.5.1. Развивање на животни вештини – вреднување на веќе постоечките компетенции	23
1.5.2. Поврзаност на играта со животните вештини	25
1.5.3. Социо-емоционални вештини	26
1.5.4. Когнитивни вештини	29
1.5.5. Физички вештини (крупни моторни вештини, фина моторика)	30
1.6. Спроведување на различни видови на игри за развој на детето	37
1.7. Учење преку игра	40
1.8. Примена на игра кај деца со тешкотии во развојот	43
1.9. Проблеми во однесувањето кај децата	47
1.10. Играта во својство на процена на развој кај деца со развојни потешкотии	50
1.11. Семејството во играта и животните вештини	55
2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	58
2.1. Предмет на истражувањето	58
2.2. Цел и карактер на истражувањето	58
2.3. Задачи на истражувањето	59
2.4. Хипотези на истражувањето	59
2.5. Варијабли на истражувањето	60
2.6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	60

2.7.	Популација и примерок	62
2.8.	Статистичка обработка на податоците	62
2.9.	Организација и тек на истражувањето	63
3.	АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ	65
4.	АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	Error! Bookmark not defined.
5.	ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА.....	98
5.1	Едукативни препораки	100
6.	КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	104
7.	ПРИЛОЗИ	109
7.1.	Прилог 1.....	109
7.2.	Прилог 2.....	111
7.3.	Прилог 3.....	118

ВОВЕД

Играта е најавтономната човечка активност и најекспресивната форма на детското изразување. Таа е присутна во животот на детето од самото раѓање. Претставува една од основните потреби на детето и основната активност во која го поминува поголемиот дел од своето време. Играта треба да биде соодветна за развојните карактеристики на децата, лесна за имплементација, содржината мора да биде едноставна, спонтанa, забавна, возбудлива, но што е најважно корисна за развојот на детето.

Терминот „детска игра“ подразбира нешто лесно, безгрижно и не толку значајно. Меѓутоа, за едно дете, детската игра е есенцијална за неговиот ментален, емоционален и физички развој. Сите знаеме дека децата сакаат да си играат, но не ја сфаќаме во целост важноста од детската игра за целокупниот нивен раст и развој. Низ играта детето се открива себеси и светот околу него. На тој начин учи за работите што го опкружуваат. Играта е активност во која децата ја покажуваат својата способност за истражување, имагинација и донесување одлуки. Преку неа ги развиваат физичките, когнитивните, социјалните и емоционалните вештини. Исто така, играта ги подобруваа и ги зајакнува концентрацијата, насоченоста, истрајноста и учењето на социјалните интеракции и норми.

Со различни видови игри детето ја развива својата креативност и имагинација, способност за истражување и донесување одлуки, но се поттикнува и неговиот интелектуален развој, бидејќи меморијата, способноста за концентрација и способноста за внимание се развиваат преку разни игри. Исто така, развива и физички способности кои се неопходни за развојот на детето. Физичката активност му овозможува на детето да се ориентира во текот на играта, да го пронајде својот пат во просторот и да стекне различни искуства.

Детето преку играта создава свој свет, свет во кој ја игра главната улога, каде што е далеку од сите и каде самото ќе одлучува за правилата на играта. Возрасните можат на различни начини да поттикнат и директно да влијаат врз детската игра. Потребно е само да се создадат услови за игра, понекогаш да учествуваат во неа и да охрабруваат. Со играње детето стекнува знаење и учи однесување без воопшто да знае. Поради тоа не треба да се ограничува, бидејќи тоа го попречува и неговиот развој. За детскиот развој да не отстапува од својот праволиниски тек потребно е играта да биде правилно насочена и стимулирана. Играта придонесува детето да биде повешто во контрола на движењата, дружењето со други

деца ќе придонесе за развој на активен говор, почитување правила, активно, координирано и слободно вербално и невербално изразување, а со сето тоа подобрување на физичкото и менталното здравје.

Играта е јазикот со кој децата комуницираат, служи и како заштита од негативните влијанија со кои тешко се справуваат, но е и извор на развивање на сите вештини кои ќе им бидат корисни во иднина. Секој индивидуален пристап кон детето, без разлика дали станува збор за дете со потешкотии во развојот или не, доведува до потврда дека го разбираме, сме заинтересирани за она што го прават, зборуваат и чувствуваат. Научниците докажале дека се потребни приближно 400 повторувања на некои акции за да се создадат нови синапси во мозокот – освен ако тие се усвоени по пат на игра. Во тој случај потребни се од 10 до 20 повторувања.

Примената на игри во одделенска настава е ефикасна стратегија за развивање на животни вештини кај учениците. Тие создаваат интерактивна средина за учење во училниците, поттикнувајќи вештини како тимска работа, комуникација, решавање на проблеми и критичко размислување. Со помош на овие активности, децата учат да ги слушаат другите, да ги артикулираат своите мисли и да преговараат за решенија и вештини кои се важни за нивниот иден личен и професионален живот.

Целта на овој магистерски труд е да ја прикаже примената на играта и игровните активности кај деца, како таа може да се користи како терапевтска техника и влијанието на играта како таква врз децата со потешкотии во развојот. Игрите и игровните активности прилагодени на нивните потешкотии значително им помагаат на децата со потешкотии во развојот и на тој начин им олеснуваат тие да поминат низ нивните развојни фази, функционалност и социјализација.

1. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1.1. Поим и дефинирање на проблемот

Темата која ќе биде разгледана во рамките на овој магистерски труд се однесува на примената на игрите во усвојување на животните вештини кај учениците. Оттука, основен поим кој ќе биде дефиниран во рамките на ова истражување се однесува на примената на игрите и игровните активности кај деца со развојни потешкотии од одделенска настава и тоа, какви активности се применуваат при стекнувањето на животните вештини во училиница.

Сите деца, било тие да се со типичен или атипичен развој, заслужуваат шанса да имаат среќен и исполнет живот. Тие заслужуваат да бидат прифатени онакви какви што се во семејството, училиштето и пошироката заедница и да имаат можност да ги реализираат нивните потенцијали што е можно поцелосно. Играта како дел од нивната природа е од витална важност и овозможува да се откријат што порано, за да ги развијат своите интереси. Добриот наставник и училиштето треба да им излезат во пресрет на нивните очекувања и потреби. За детето, играта претставува креативна обработка: таа е и имагинација во акција и форма на истражување. Главниот фактор на играта е флексибилноста: таа е доброволна и е цел сама по себе. Основната карактеристика на играта не е активноста или содржината на играта, туку специфичноста на пристапот. Играта е секогаш повеќе од само активност: таа е начинот на кој детето ѝ пристапува на активноста. Играта му овозможува на секое дете да ги „надмине своите можности“ во играта, да го поттикне сопствениот развој¹.

Децата своите потенцијали ги развиваат преку игра, енергијата која ја имаат правилно се насочува и канализира. Двигателите на учењето и развојот на детето се односите и дејствијата: играта им овозможува на децата да развијат односи со другите и со нивната околина и да дејствуваат (сами и со други), за да манипулираат, откриваат, доживуваат и истражуваат преку игра и со материјали за игра. Играта ја поттикнува детската иницијатива за изнаоѓање на оригинални пристапи за решавање проблеми, грешките во играта да бидат извор на знаење и поттик за барање поефективни решенија, да

¹ Kamenov, Emil. (2009). Dečja igra. Beograd: Zavod za udžbenike, str. 36.

се развие чувствителност кон проблемите и подготвеност за решавање на нови проблеми врз основа на претходно стекнатото искуство. Ги зајакнува и дефинира малите и големите моторни вештини. Детската игра може да се гледа од различни агли.

Играта како израз на желбата на децата да го откријат и истражуваат светот е во центарот на овие размислувања. Во контекст на неповолните толкувања на наставните програми ориентирани кон компетенции, детската игра сè повеќе го зазема крајното место во корист на други – подеднакво важни – но исклучиво когнитивно промовирани грижи. Детската игра, кога се користи разумно и соодветно на возраста, во училиницата и во ситуации на грижа за децата, е форма на учење на детето.

Играта е суштинска за развојот на децата, овозможувајќи им да ги надминат своите граници, да негуваат врски и да комуницираат со нивната околина. Негува вештини за решавање проблеми, издржливост и емоционална интелигенција, служејќи како основа за доживотно учење. Прифаќањето на играта во раното образование бара стручност на воспитувачите, поттикнувајќи средина каде што децата се чувствуваат овластени да истражуваат и учат. Важноста на професионален надзор на играта е нагласена, поддржана од студии кои го покажуваат нејзиното позитивно влијание врз социјалниот и емоционалниот развој на децата.

1.2. Историски развој на играта

Уште од најстарите времиња и првите појави на развојот на поединечна форма на физичката култура, како составен дел од општата култура на одредени народи, па до денешен ден, сè повеќе се познати благодетите кои таа ни ги дава. Физичката активност и различните видови на спортски активности се основни средства за превенција и унапредување на здравјето во сите развојни категории, посебно кај најмладата популација. Со тоа спортот претставува најмоќното воспитно средство кое треба на правилен начин да се стави во служба на здравјето, развојот, воспитувањето и севкупно личната благосостојба на секој поединец.

И тогаш кога играта не била теоретски проучувана или кога луѓето не биле свесни за нејзината теоретска заснованост, таа постоела. Нејзиното постоење е откако постои човечкото друштво, од кога постојат децата. Постара е од формирањето на училиштата, односно датира откако постои воспитувањето. Негувана е од целиот човечки род.

Отсекогаш играта била основна активност на најмалите. Таа секогаш го пратела развојот на детето. На тоа укажуваат бројни археолошки ископини, пронајдени играчки, бројни цртежи во печки, цртежи на садови и сл.

На играта ѝ се придавало значење и го пратела детето многу порано од тоа што ние сме ја прифатиле и вовеле во наставата по физичко образование и воспитание, со нејзините плански, организирани и систематски активности и пред самото училиште да стане институционализирана установа.

Антички период

Првите забележани трудови на старите филозофи и педагози во античкиот период, играта ја гледале само во функција на помош при учење, навикнување на прописи и ритуали, односно како училиште за оспособување за живот на возрасни.

Уште од остатоците на старите Асирци, напишани со клин пред пет илјади години, на некој начин ја издвојуваат играта од учењето: „Додека учителот предава малите деца нетрпеливо го чекаат крајот на часот за радосно да се изиграат“ Bojanin, S. (1979).

Komenski, A. во својот „Информаториум за математичко училиште“ за да ги увери родителите дека играта е корисна и потребна, а не нешто „недолично на возрасниот човек“ ја наведува анегдотата за славниот Temistoklu. „Некогаш дошол некој гостин кај него и го затекнал Temistoklu како со својот син јаваат стап низ собата. Странецот се зачудил како може славниот маж така детски да игра со своето дете. Temistoklu го замолил никому да не зборува за тоа сè додека самиот нема деца, уверувајќи го за татковата љубов и како тогаш нема да биде зачуден за детската игра.“

Следејќи го развојот на играта низ историјата, во филозофско-воспитниот систем на одредени народи и култури, може да се воочи дека пресуден впечаток имале друштвено-економските случувања, односно актуелното друштвено уредување. Уште многу рано владеачките класи увиделе дека активностите низ игра може да се искористат за одредени друштвено-политички цели. Тоа го потврдуваат примери во древната Кина, Индија, Египет, Персија, Спарта, Атина, Рим и други.

Кина е земја со древна култура и цивилизација со историја долга 5000 години. Во време на Sang династијата (1600 – 1100) Кина уживала статус на најцивилизирана земја во

источна Азија. Во делата на најпознатиот филозоф Konfucie (551 – 479), позитивно се оценува улогата на телесното вежбање.

Кинескиот древен спорт носел во себе натпреварувачки дух, вештина и забава, како и јакнење на телото и духот.

Персија била воглавно насочена кон физичкиот развој на младината, со главен акцент да ги развива телесната снага и брзина, како и духовната свежина, трпение и скромност. До својата 14-та година децата се вежбале по пат на игра, дури по нивната 15-та година почнувале со подготовки за војници.

Основен принцип на воспитување на аристократската младина била “kalokagatiја” (kalos – добар, kagatos – силен), услов за целосна хармонија на физичкиот и духовниот развој. Платон и Аристотел настојувале гимнастичкиот систем да стане средство за општото воспитување на грчката младина, а не само нејзини физички способности. Се сметало дека оној што не знае да плива е исто што и неписмен човек. Осудувана и неразбрана сериозно, во стара Грција и за голем дел од мислителите, играта представувала ослободување – слобода. Играта е копнеж за преобразување на светот, и низ игра и со голема помош на уметноста и играта, се согласуваат одредени мислителите.

Грчкото поимување на физичкото воспитание, кое е актуелно во светот и денес, водено е низ игра. Во Атина, поради трговското влијание, воспитниот систем бил поинаков, слободен, поради доживувањата на културната и трговската преобразба. На децата им се овозможувале разни игри и не се занемарувала нивната склоност за играње. Познати играчки во тоа време биле: кукли, топки, лулашки, коњчиња, свирчиња, бротчиња и други.

Педагозите, а пред нив и античките филозофи во своите расправи за природата и животот, играта ја сфатиле (иако ограничено) како основа за правилен раст и развој, за правилен телесен и душевен развој. Од сите антички филозофи Платон најмногу се бавел со играта кај децата (427 – 348) и инсистирал на детската игра уште кај најмалите деца. За физички и душевен развој на децата, особено во третата, четвртата и петтата година најважна е играта. На слична позиција бил и Аристотел (384 – 322). Во своите списии „Политика“, детската игра ја разбира како средство за развој: „Во доба која доаѓа по петтата година во која детето не треба да учи ниту да обавува некои сложени работи за да не го попречува неговото растење. Детето мора да се движи онолку колку што е потребно за да

не стане тромаво. Но играта да биде достоинствена на слободниот човек. Таа не смее да биде премногу заморна, ниту премногу лесна.“

Среден век следува период на илјадагодишен мрак, под строги христијански морали каде филозофијата и науката биле во служба на црквата и најмалку им доликувало да расправаат за таква „грешна“, радосна и телесна појава како што е телесната игра и задоволството кое таа го пружа. Укинати биле скоро сите облици на физичко вежбање, со ставот дека е грев да се посветува внимание на убавината на телото, наместо тоа да се грижи за душата.

Нов век со создавањето на граѓанските сталежи настанале и нови видови на народен живот, каде повторно оживеале народните форми на природните облици на движење, кои го истакнуваат образовно-воспитното значење и постануваат дел од граѓанското воспитување во семејствата и одредени училишта, Nisavic, M.(1964).

Дури во XVI век Језуитите создаваат први обиди играта системски да се употреби во воспитно-образовните цели. Игрите внимателно се бирале, преработувале и контролирале. Издадени се и цели прирачници посветени на игрите, најпрво на телесните, а потоа и на духовните.

Во време на XVI век, во време на пробивање на хуманистичките идеали на ренесансата, пристапот кон играта бил многу послободен. Раните социјалисти – утописти, Томас Мор (1478 – 1535), Томазо Кампанела (1568 – 1639), во своите дела ја изнесуваат идејата дека сите деца имаат право на воспитување, а со тоа и на игра. Сите деца! И богати и сиромашни! И машки и женски! Нивната идеја предучилишното образование да биде друштвено организирано е од огромно значење.

Кога станува збор за погледите на познатите педагози, посебно место зазема Јан Амос Коменски (1592 – 1670), со своето фундаментално дело во кое системски обработува педагошки прашања за сите нивоа на образование. Во книгата „Информаториум за мајчинско училиште“ го разработува воспитувањето на детето од неговото раѓање до шестата година каде наведува бројни и денес сè уште важни принципи. Укажува на значењето на играчките за децата и „подготовка“ на децата за училиште.

Јохан Х. Песталоци (1746 – 1827) укажувал исто како и Русо, дека треба да се има предвид природата на детето. Учителот е должен да почне од детските особености.

Фридрих Шилер (1759 – 1805), поет и филозоф, во своите „Писма за Естетика“ на сосема нов начин ја објаснува играта. По негово мислење играта се одвива по слободно креирани правила, кои не подлежат ниту на природна неопходност, ниту пак на моралните закони. Ја објаснува како тесна поврзаност помеѓу законот на природата и законот на разумот.

1.3. Значење на играта

Веќе е општо познато дека играта во детството има најголемо значење. Таа претставува важен фактор во развојот на децата, основна потреба и елементарен начин на изразување. Различните научни истражувања и денешното искуство ни докажуваат дека играта како метод на работа со деца има големо значење, но и предности во однос на другите облици и методи на работа².

Неопходно е да се споменат некои позитивни значења на играта:

- Играта како активност за учење;
- Играта како подготовка за иднината;
- Користејќи ја играта, детето ги тестира и ги развива своите способности (функционална игра);
- Преку играта детето го запознава материјалниот свет, со истражување, проверка, манипулирање со предмети со цел создавање (конструктивна игра);
- Играта го воведува светот на возрасните и нивните односи (симболичка игра);
- Со играње се учи, се почитува и се придржува до правилата на играта;
- Со играта се стекнува самодоверба;
- Низ играта ги развива сите свои физички, ментални, социо-емоционални, креативни способности и вештини;
- Играта како бесплатна активност;
- Играта како почетна интеракција со околината;
- Играта како право на детето;
- Играта како подготовка за училиште;

² Lazar, M. (2007). Moć igre i igraćke. Đakovo: Tempo.

- Разновидноста на играта придонесува за различноста и богатството на личноста на детето.

Играта е спонтанa активност и основа на животот и развојот на децата, придружена со возбуда, остварени и нереализирани амбиции на секој поединец. Тоа е форма и средство за воспитување на дете. Играта е основа за развој и градење на целокупната личност на детето.

1.4. Карактеристики на играта

Детските игри од предучилишна возраст имаат свои карактеристики кои ги разликуваат од игрите за возрасни. Тие се³:

- Играта е симулативно однесување со следните карактеристики:
 - дивергенција (организација на однесување на нов начин),
 - нецелосност (скратено однесување, без постигнување цел),
 - несоодветност (однесувањето е спротивно на дадената ситуација).
- Играта е автотелична активност, од која произлегува:
 - дека има свои извори на мотивација,
 - дека процесот на игра е поважен од исходот на акцијата,
 - доминација на средствата над целите,
 - отсуство на непосредни прагматични ефекти.
- Играта ги исполнува приватните функции на играчот:
 - ја ублажува напнатоста, ги решава конфликтите,
 - позитивно го регулира физичкиот, психолошкиот и социо-емоционалниот развој.
- Играта се изведува во состојба на оптимален мотивациски тон:
 - играта се развива во отсуство на принуда и закани.

1.4.1. Обележја на играта

Слободата и неодреденоста ја карактеризираат секоја игра. Покрај тоа, тоа се случува во одредено време и простор, истовремено присутно во реалноста и одвоено од неа.

³ Stevanović, M. (2003). Predškolska pedagogija. Rijeka: Andromeda.

Децата патуваат во својот свет на тајност, колку што е можно подалеку од влијанието на возрасните, и таму играат според нивните идеи и правила. Во некои игри постојат правила кои децата мора да ги почитуваат, а тие служат како регулатор во текот на играта за да не дојде до повреди⁴.

Детската игра е спонтанa, но како што растеме, оваа спонтаност се намалува, па како возрасни играме или се забавуваме во одредени простори, смислено и организирано. Како важни карактеристики на играта треба да се истакнат чувството на радост и задоволство. Децата играат за да си играат сами, додека возрасните се забавуваат, се релаксираат, тренираат итн. Сепак, и децата и возрасните бараат одредено задоволство во играта. Играта е активност која се повторува и секој пат започнува од слободна волја и договарање на правилата. Играта е многу сложена, мултифункционална, спонтанa и самомотивиращка активност која произлегува од внатрешните потреби на детето и најдобро одговара на неговата природа и развој. За детето играта е драгоценa активност поради самиот процес на играње, која може да ја реализира и насочува според сопствената желба⁵.

1.4.2. Видови на игри

Постојат многу различни видови на класификација на детски игри, а најчестата класификација на игри е поделена во 3 категории: функционална игра, симболичка игра и игри со правила⁶.

Функционална игра

Според Пијаже, функционалната игра се јавува во интерактивноста на детето со околината, односно во контактот на детето со физичката средина. Се јавува во 3 форми и тоа: сензомоторни активности со сопствените органи, ракување со материјали и мобилни игри со употреба на реквизити⁷. Детето ги испитува сопствените функции од една страна и

⁴ Zagorac, I. (2006). Igra kao cjeloživotna aktivnost. Metodčki ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 13(1), 69-80.

⁵ Rajić, V. i Petrović-Soćo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu.

⁶ Duran, M. (2011). Dijete i igra. Jastrebarsko: Naklada Slap.

⁷ Stevanović, M. (2003). Predškolska pedagogija. Rijeka: Andromeda.

особеностите на предметите од друга. Пример за такви игри е: децата тресат штракаат, туркаат топка, скокаат горе-долу, влечат играчки за играње, фрлаат предмети на подот итн.

Симболичка игра

Има многу имиња поради несогласувања околу терминологијата и тоа: симболична игра, имагинативна игра, игра со фантазија, драматизациска игра, игра на улоги. Симболичката игра се карактеризира со некои општи детерминанти како: внатрешна мотивација, флексибилност, поврзаност на играта со позитивни емоции, фокусирање на процесот, а не на резултатот. Пијаже, најистакнатиот претставник на когнитивната теорија, ја смета симболичната игра во рамките на неговиот когнитивен модел. Симболичката игра му овозможува на детето да го спои светот со сопственото его. За Пијаже, тоа е форма на претставување на реалноста⁸. За разлика од Пијаже, психологот Виготски се согласува дека играта во која е претставена реалноста е важен фактор во когнитивниот развој, но тој ја отфрла интелектуализацијата на играта и, исто така, ја нагласува важноста на социјалната средина за развојот на симболичката игра.

Виготски ја изнесува и својата критика насочена кон когнитивниот пристап кон детската игра. Симболичките игри се развиваат паралелно со психолошкиот развој на детето. Со оваа игра детето го имитира социјалниот живот и се поистоветува со возрасните во секојдневните активности. Симболичката игра се смета за интелектуална вежба, а таа е начин децата да го асимилираат знаењето за светот и за себе. Исто така, симболичката игра е емоционално задоволство на детето, му помага на детето да ги истражува социјалните вештини и го учи како да се подобри во односот со другите.

Игри со правила

Според Стевановиќ (2003), овие игри се случуваат кај деца од пониска училишна возраст (од 7 до 11 години), бидејќи тие потоа ги разбираат правилата и се придржуваат до нив во текот на играта. Правилата на игрите биле претходно договорени или преземени од постарите генерации. Со овие игри детето поуспешно се интегрира социјално⁹.

⁸ Šagud, M. (2002). Odgajatelj u dječjoj igri. Zagreb: Školske novine.

⁹ Дамовска и др. (2023), PALS Прирачник,, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE), стр. 9-16.

Игрите со правила се делат на игри со сензомоторни комбинации (трки, куглање) или интелектуални комбинации (карти, шах). За разлика од него, Стевановиќ (2003) ги дели на: игри во кои правилата се создаваат во текот на играта, во кои веќе постојат традиционални правила и новоформирани правила за да се научи нешто.

Авторот Ивиќ игрите со правила ги смета за форма на комуникација, т.е. регулаторен механизам на општествените односи. Тие имаат две функции: социјална интеграција и социјална диференцијација.

1.5. Што опфаќаат животните вештини?

Според СЗО, животните вештини опфаќаат одлучување, решавање проблеми, креативно и критичко размислување, комуникациски и интерперсонални вештини, самосвест, емпатија, емоционално управување и справување со стресот. УНИЦЕФ на сличен начин ги дефинира животните вештини во рамките на моделот А-S-K – пристап до промена во однесувањето или развој на однесување со цел да се балансира знаењето, ставот и вештините¹⁰.

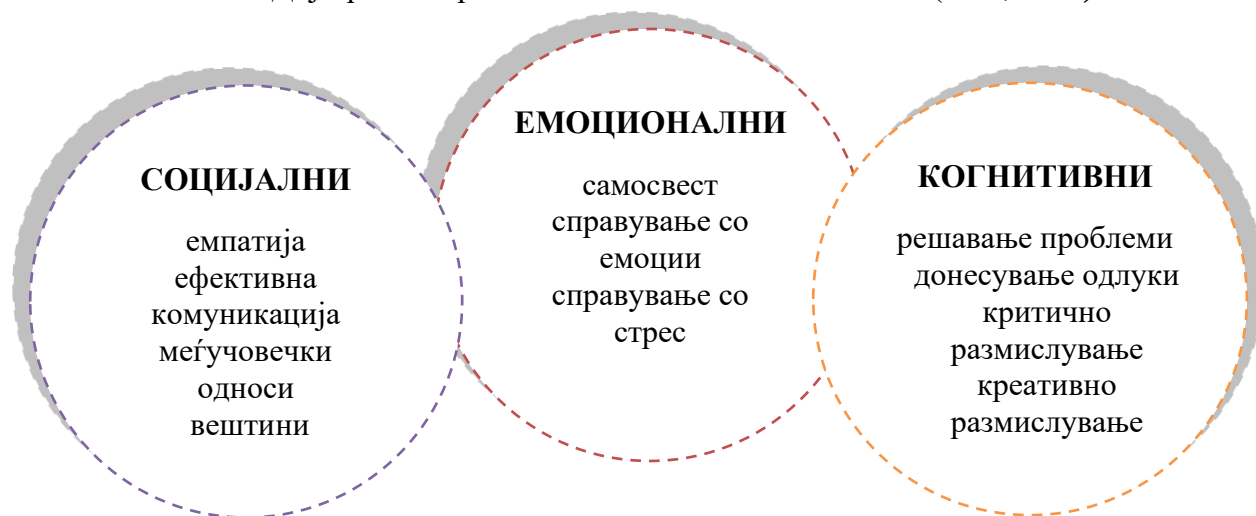
Поделени на специфики, вештините опишани од УНИЦЕФ и СЗО се наведени како следните десет основни животни вештини: решавање проблеми, критичко размислување, ефективни комуникациски вештини, одлучување, креативно размислување, вештини за меѓучовечки односи, градење самосвест, емпатија и вештини за управување со стрес и емоции.

Нагласувањето на градинката како место на демократска и инклузивна практика подразбира почитување на правото на секое дете на образование преку инклузивни практики, поттикнување чувствителност кон дискриминација и обезбедување активно учество на децата во животот во градинка. Инклузивното образование, дефинирано како препознавање и одговарање на различните потреби на децата преку зголемување на нивното учество во учењето, културниот живот и вклученоста во заедницата, бара надминување на бариерите за учење и вклучување на сите деца во градинките, училиштата и заедниците.

¹⁰ Димковска Л. and Co (2023), PALS Прирачник,, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE), стр. 20.

Животните вештини вклучуваат компетенции што им се потребни на децата и адолесцентите за различните ситуации со кои ќе се соочат во текот на нивното образување и возрасниот живот. Според дефиницијата за вештини на СЗО, „животни вештини“ се оние кои на поединците ќе им требаат за да успеат во текот на нивниот живот (дијаграм 1). Овие животни вештини може да се поделат на три главни димензии: социјални, когнитивни и емоционални компетенции.

Дијаграм 1: Три димензии на животни вештини (СЗО, 2001)



Социјалните компетенции вклучуваат комуникација, соработка и интерперсонални вештини; когнитивните компетенции вклучуваат решавање на проблеми, креативно и критичко размислување; а емоционалните компетенции опфаќаат самосвест, емоционална регулација и емпатија. Холистичкиот пристап кон образованието за животни вештини ја нагласува меѓусебната поврзаност на овие димензии, осигурувајќи дека развојот на вештините е интегриран во различни контексти и фази од животот.

Табела 1: Домени на животни вештини

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

Домените на животните вештини се претставени во табела 1. Развојот на животните вештини започнува од рана возраст и продолжува преку формалното образование и пошироко. Овој процес често се структурира користејќи модел на „спирална наставна програма“, каде што концептите се ревидираат и прошируваат со текот на времето, овозможувајќи подлабоко и покомплексно разбирање додека децата растат.

Во услови на раното образование, како што се градинките и основните училишта, основните животни вештини се воведуваат и постојано се зајакнуваат. Овој пристап осигурува дека како што созреваат децата, вештините што ги учат се релевантни и применливи за нивните развојни животни искуства. Програмите како што е швајцарската наставна програма ги интегрираат животните вештини како трансверзални компетенции, неопходни во различни домени на учење. Овие програми се фокусираат на лични, социјални и методолошки компетенции, нагласувајќи ја важноста од поврзување на знаењето специфични за предметот со пошироките животни вештини. Со вградување на образованието за животни вештини во наставната програма, учениците се подобро подготвени да се соочат со предизвиците на општеството и пазарот на труд што брзо се менува.

Обуката за животни вештини се спроведува преку различни методи и материјали, дизајнирани да се грижат за различни возрастни групи и средини за учење. Рамките на СЗО и ОЕЦД обезбедуваат структурирани пристапи кон образованието за животни вештини,

обезбедувајќи дека вештините што се изучуваат се релевантни и сеопфатни. Практичните материјали за обука, како што се активностите за учење засновани на задачи, проектите за кооперативно учење и партиципативните наставни методи, се суштински алатки во овој процес¹¹.

На пример, програмата FACE (Семејство и деца во образованието) се фокусира на животните вештини низ личните, емоционалните, социјалните и когнитивните компетенции, вклучувајќи ги родителите во процесот на учење за да ги зајакнат овие вештини дома. Овој холистички пристап гарантира дека децата добиваат доследна поддршка и зајакнување на животните вештини и во училиште и дома. Покрај структурираните програми, обуката за животни вештини често вклучува специфични модули или теми кои се однесуваат на различни аспекти на личниот развој. Тие може да вклучуваат самосвест, емоционални и социјални компетенции, решавање проблеми, осигурување на квалитетот на животот, идно планирање, лична безбедност и здрав живот.

Со обезбедување на сеопфатен и интегриран пристап кон образованието за животни вештини, овие програми им помагаат на студентите да ги изградат потребните компетенции за да успеат во нивниот личен и професионален живот.

Генерално, развојот и обуката на животни вештини се критични компоненти на добро заокруженото образование, подготвувајќи ги поединците да се движат низ комплексноста на современиот живот и позитивно да придонесат за општеството. Со усвојување на холистички и континуиран пристап кон образованието за животни вештини, едукаторите можат да се погрижат учениците да се опремени со алатките што им се потребни за да напредуваат.

1.5.1. Развивање на животни вештини – вреднување на веќе постоечките компетенции

Животните вештини на детето се развиваат со текот на времето и зависат од неговата развојна возраст, неговите капацитети, како и до кој степен тие се стимулирани од

¹¹ Дамовска и др. (2023), PALS Прирачник, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE), стр. 20-36.

околината (семејство, врсничка група, класна атмосфера итн.). Развојната психологија нуди широк спектар на различни развојни теории кои ставаат посебен фокус на различни домени на животни вештини. Следната табела дава груб преглед на најистакнатите развојни теории.

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

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

Образовниот систем е тој што не успева да ги согледа, измери и вреднува овие веќе постоечки компетенции. Училиштата честопати не нудат можности каде што овие веќе постоечки компетенции и вештини можат да се применат, тестираат, дополнително да се развијат и да се пренесат на начин да станат корисни и прифатени од институцијата и нејзините барања. Овие претходно постоечки компетенции често ги опфаќаат опишаните животни вештини, но исто така вклучуваат и чисто поврзани компетенции како што се пресметување, вербални комуникациски вештини (при продажба на работи), технички вештини (поправка, земјоделска работа, ракотворби), знаење за нивната околина за материјали работи (земјоделски работи, временска прогноза итн.). Во училиштата, децата со такви веќе постоечки или претходно стекнати компетенции, истите не можат да ги покажат и докажат бидејќи не се барани во училишните задачи, тестови или други форми на процедури за нивно оценување. Според Центарот за развој на деца на Универзитетот Харвард (2023), најважните вештини што им се потребни на децата за да успеат во животот

се животните вештини кои опфаќаат неколку домени (како што е наведено претходно). Тие ги вклучуваат следните вештини¹²:

- планирање: умеење да се прават и реализираат конкретни цели и планови;
- фокус: способност да се концентрира на она што е важно во дадено време;
- самоконтрола: контролирање како реагираме не само на нашите емоции, туку и во стресни ситуации;
- свесност: не само да ги забележуваме луѓето и ситуациите околу нас, туку и да разбереме како да се вклопиме во нив;
- флексибилност: способност да се прилагодат на променливите ситуации.

1.5.2. Поврзаност на играта со животните вештини

Аспектите на учење во контекст на животни вештини обезбедуваат врска помеѓу социјалните, емоционалните, когнитивните и физичките вештини. Влијанието на сите нив е важно во секоја развојна фаза на децата. Современата педагогија ги следи потребите на децата за соодветна развојна пракса и за различни форми на игра за зголемување на различните вештини. Се чини дека третманот на различни вештини во градинка има влијание врз различните аспекти на учењето, но и врз различните аспекти на личноста на секое дете.

Клучна точка е како да се спојат животните вештини и аспектите на учењето во секојдневниот живот на децата. Клучната врска помеѓу животните вештини и учењето на децата меѓу 4 и 8 години е секако играта.

Отворената игра и насочената игра (со посебен акцент на драмската игра) – сите овие видови на игра ги поттикнуваат децата да комуницираат ефективно. Дополнително, игрите ги поттикнуваат да размислуваат креативно и критички за да донесат одлуки кои водат кон решавање на одредени проблеми, а со тоа и до развивање на вештини за меѓучовечки односи. Кога зборуваме за игри со улоги или драмски игри, покрај сето горенаведено, се покажа дека тие се особено погодни за развој на моторни вештини и чувство за просторни односи, како и за развој на самосвесност и емпатија кај учесниците (тимскиот дух е важен

¹² Центар за развој на деца на Универзитетот во Харвард, 2023 год.

бидејќи целта што е во корист на сите може да се постигне само кога сите играат заедно, без конкуренција). Дете кое е самосвесно и емпатично е дете кое има контрола над своите емоции и потенцијалниот стрес. На овој начин се поставуваат добри основи за идниот развој на демократски свесен поединец¹³.

1.5.3. Социо-емоционални вештини

Децата од најмала возраст се општествено компетентни суштества, подготвени да одговорат на допирот, гласот и звукот или друга личност во нивна близина. Квалитетот на социоемоционалните контакти во раното детство влијае на способноста за воспоставување квалитетна комуникација и социјална интеракција со другите луѓе во текот на животот.

Стекнување квалитетни вештини и способности за развој и поттикнување на социо-емоционалното учење во раното детство значи да се има можност да се создаде позитивна слика за себе, да се развие просоцијално однесување и емпатија, да се зајакнат самодовербата и социјалните вештини, но и да се поседуваат компетенции и способности за препознавање и именување на емоциите и чувствата кај себе и кај другите, разбирање и правење разлика меѓу нив.

Позитивен себе-концепт. Развојот и зајакнувањето на позитивната себепонепција е важна цел на образованието. Концептот за себе или „слика за себе“ подразбира перцепција што детето ја создава за себе, за сопствените способности и лични карактеристики, за сопствената вредност и односите со другите. Се формира преку меѓусебни искуства и интеракција со другите, пред сè во средината во која детето живее, расте и се развива, односно родителите, а подоцна и врсниците, воспитувачите, наставниците итн. Развојот на самоконцептот е во голема мера условено од влијанието на сите други личности и предмети со кои детето ќе има можност да стапи во контакт во текот на својот живот. Концептот за себе подразбира поседување на информации кои се однесуваат на нас лично, ситуации кои се случуваат во непосредната околина и се поврзани со нас, променлива перцепција за нас самите. Тоа зависи од возраста и е нестабилна, променлива категорија која генерално се

¹³ Дамовска и др. (2023), PALS Прирачник,, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE), стр. 20-36.

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

Самосвеста за „физичкото јас“ започнува уште од рана возраст со истражувачки активности, пред сè, со откривање на сопственото тело, можностите што ги имаме и што можеме да направиме со рацете, нозете и прстите за да го откриеме просторот во кој се наоѓаме за да ги откриеме границите на нашето „физичко јас“.

Во најраната возраст, во сензомоторната фаза на развој, децата го користат сопственото тело за да научат повеќе за „физичкото јас“. Како се перципираат децата и колку ќе се стимулираат да изградат позитивен став кон себе ќе зависи од личностите и просторот во кој детето ќе има можност да стои, да се движи и да комуницира со другите (во најширока смисла на зборот) на дневна основа. Разликувањето од другите е првата фаза од забележувањето на своето постоење како посебна индивидуа.

Постепено, детето почнува да прави разлика помеѓу предметите и разликите меѓу луѓето околу него. Ова му овозможува на детето полесно да го забележи и доживее сопственото „јас“ како нешто реално, одвоено од сè друго околу него.

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

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

Исто како и возрасните, децата исто така се справуваат и ги изразуваат своите чувства и емоции на различни начини. Секое дете има свој начин на изразување на емоциите и личните искуства. Способноста да се разберат сопствените емоции претпоставува развој

на основна емоционална култура, препознавање и справување со емоциите, нивно споделување со блиски луѓе и развивање чувство на одговорност за сопствените емоции и искуства, пред сè развивање на позитивен став кон живот – постепено градење на автентичен критериум за оценување и соочување со емоциите на другите околу нас. Конструктивниот пристап во разбирањето и прифаќањето на детските емоции, развивањето чувство за справување со нив и постепено развивање на самоконтрола и почитување на нивните емоции или начинот на нивно доживување е значајна претпоставка за правилен социо-емоционален развој на детето и неговата личност. Покрај емоциите, однесувањето и вредностите на детето се значаен дел од психолошкото јас. Образованието во раното детство треба да поттикне создавање на нови демократски вредности кај децата.

Нашето однесување обично покажува како ги доживуваме работите (како чувствуваме нешто) и како реагираме. Нашите ставови и мислења се, пред сè, вербален израз на нашите верувања. Детето се реализира себеси како личност преку стекнување знаење, усвојување ставови и усвојување вредности. Детето на рана возраст е вредносно неформирани личност, отворено за различни можности во образовниот процес.

Важни социјални вештини, покрај комуникацијата (вербална и невербална), се и способноста за споделување, соработка и учество во демократска средина, што ќе генерира создавање на нови демократски вредности за децата на рана возраст. Квалитетот на социјалната интеракција во училницата ќе ги подготви децата за активно учество во демократско општество. Способноста да се биде одговорен за сопственото однесување и да се учествува во создавањето на заеднички вредности е карактеристика на секое демократско општество. Затоа подготвувањето на децата да бидат продуктивни граѓани во новото демократско општество е значајна задача на образованието во раното детство. Однесувањето на возрасните и нивните повратни информации во секојдневните активности со децата испраќаат јасна порака за прифатливи начини на однесување во образовна средина, односно промоција на нови модели на воспитувачи и наставници за децата кои ќе живеат и работат во втората половина на 21. век.

Емпатија. Заедно со искусувањето на сопствените емоции, децата стануваат чувствителни и на чувствата на другите луѓе околу нив. Способноста да се детектираат различни емоции кај другите луѓе, да се прифати различна емоционална перспектива и да се сочувствува со „другите“ е карактеристика на емпатичното дете. Емпатијата се

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

1.5.4. Когнитивни вештини

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

Основните когнитивни вештини се прикажани во табела 2.

Табела 2: Основни когнитивни вештини

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

1.5.5. Физички вештини (крупни моторни вештини, фина моторика)

Развојот на детето, особено до тригодишна возраст, целосно одговара на биолошките импулси кои се релевантни за одредена возраст, но и на интеракцијата што постои меѓу возрасните кои се грижат за детето. Примањето впечатоци од околината преку сетилата, нивната обработка и организација формираат сложена психолошка функција позната како перцепција, која ги обединува чувствата и искуството.

Перцепцијата е почетна точка на која се гради манипулацијата со предметите со цел да се запознаат звуците, движењата, мирисите, вкусовите, однесувањето на предметите и многу други карактеристики.

Во контекст на размислувањето што е предмет на ова поглавје, важно е да се направи разлика помеѓу растот и развојот. Растот се однесува на промена во количината и претставува физички забележлива промена во големината и изгледот на детето, додека развојот има квалитативна компонента за него и не е видлив, но може да се забележи во однесувањето, способностите и сложеноста на движењата на детето. Бидејќи критичните периоди за појава на способност во голема мера се совпаѓаат со стимулацијата што доаѓа од околината, може да се каже дека растот и развојот се меѓусебно зависни. Ова

кореспондира со заклучоците на развојните невролози дека мозокот е социјален орган кој се развива во текот на животот.

Развојот на бруто моторни вештини во првите две години од животот на детето значи дека во тој период детето се бори со бројни предизвици на раст и развој, паѓа, станува, ползи, стои на нозе и продолжува неуморно и со радост. Важна пресвртница во животот и постоењето на детето е совладување на исправено држење и одење. Пред да научи да оди, целиот живот на детето се одвива во неговата физичка способност. „Управувањето со одење овозможува откривање на објективниот простор и односите што владеат во него. Детето почнува да се перцепира себеси, односно своето тело како „објект меѓу другите предмети“, што доведува до натамошно ослободување на мисловните процеси и до натамошна децентрализација на размислувањето.“ Иако се појавува како едно и исто, развојот е повеќеслоен и сложен процес. Го опфаќа физичкиот, моторниот, сензомоторниот (психичкиот) и (социо-)емоционалниот развој.

Моторен развој. Рефлексното созревање и воспоставувањето на реакции на рамнотежа му овозможуваат на детето да совлада посложени моторни активности и вештини, со значително зголемување на рамнотежата и координацијата за време на нивното изведување. Моторниот развој е главно спонтан. Сепак, опкружувањето има значајно влијание врз поттикнувањето на нејзината практика и обука со цел поуспешно, целосно и независно извршување¹⁴.

Придобивките од драмската уметност врз моторниот и социјалниот развој на детето. Со користење на драмата во учењето на децата, вклучувајќи ги во процесот на создавање игра или само користење на таа форма како игра – покрај тоа што им овозможуваме на децата да стекнат самоспознавање преку запознавање на светот околу нив и нивната позиција во него – им овозможуваме да ја прифатат одговорноста за своите постапки. Првата форма на комуникација на децата со околината е самата игра. Преку играта, детето ги покажува сите свои способности. Додека играат, тие истражуваат, откриваат и го запознаваат светот околу себе, комуницираат и решаваат можни проблеми.

¹⁴ Дамовска и др. (2023), PALS Прирачник, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE), стр. 20-36.

Куклена претстава

Со помош на кукла, детето може полесно да стекне знаење, да ги изразува и доживува своите стравови и дилеми и да го запознае светот околу себе. Користејќи кукла при комуникација со околината, детето се чувствува побезбедно, бидејќи куклата изгледа како да има функција на еден вид штит. Со куклата детето се движи, а со постепено совладување на движењата детето добива самодоверба и станува посамостојно (слика 1). Игрите со движење (на пр., игри со топка или игри со вода) често предизвикуваат натпреварувачки дух кај врсниците, што може да предизвика стрес и сомнеж во себе поради евентуален неуспех. Од друга страна, анимирањето на сценска кукла ја поттикнува креативноста и тимскиот дух кај децата, бидејќи сите имаат иста цел – да изведат претстава.

Слика 1: Игра со кукли



Извор: Димковска Л. and Co (2023), PALS Прирачник,, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE).

Следни меѓу лесните за правење и едноставни за анимирање се куклените театри на маса (слика 2). Тие може да бидат направени од колажи или картон на кои е закачено стапче (кој ќе се користи за негово анимирање), а самата сцена може да биде обична маса, гајба што се користи за поставување на сценографијата или која било рамна површина.

Следниот чекор нагоре се куклите влечени преку рака (кукли од чорапи/„гињоли“) и кукли направени со обликување на предмет (и често пластично шише кое му дава на

телото на куклата цилиндрична форма). Куклите со куки може да станат сложени за анимирање ако на нив се додадат раце. За добро да ги анимира овие кукли, детето мора да има добра синхронизација на движењата, што ги прави посоодветни за постарата група или за деца од предучилишна возраст. Неколку вештини ќе им помогнат на децата подоцна во слободното играње, кога на пример ќе се вклучат во имажинативна игра со дрвена фарма и мали фигури.

Слика 2: Куклени театри на маса



Извор: Димковска Л. and Co (2023), PALS Прирачник,, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE).

Театарот на сенки е посебна форма на кукларство токму поради убавината на сценскиот израз (слика 3). Кога ги прават рамните кукли (кукли во сенка), но и кога ги анимираат (особено ако некој дел од фигурата е направен да биде подвижен), децата развиваат фина моторика на раката, а исто така и моторни вештини до целата рака и до рамото.

Во претставите на театарот на сенки, аниматорите се кријат зад бел екран. Токму ова е причината зошто овој медиум (како и сите форми на куклени претстави каде што аниматорите се скриени со екран) е особено погоден за деца кои имаат проблем со јавниот настап, срамежливи се или имаат тешкотии во говорот. Самиот факт што учествуваат во претставата, но не се изложени на погледот на гледачите, им овозможува да се ослободат.

Слика 3: Театар на сенки



Извор: Димковска Л. and Co (2023), PALS Прирачник,, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE).

Класична игра

Терминот класична игра (често се нарекува едноставно како „училишна претстава“) се користи во овој случај за да се истакне претстава во која на сцената се појавуваат деца актери (тие ги играат улогите „во живо“ – терминот на Е. Мајарон) во споредба со оние во која куклата е во преден план. Факт што добро го забележува Мајарон е дека со оваа форма на сценско изразување егото на поединецот (актерот) е во преден план. Ова е причината зошто тој верува дека класичната игра ги фаворизира децата на кои им треба лидерство во групата, додека другите, поповлечените деца, се потиснати.

Меѓутоа, во пракса, се покажа дека класичните претстави се општиот формат што се користи за „завршни“ изведби, односно кога децата ја напуштаат градинката и се подготвуваат за училиште.

Во такви моменти, на секое дете од групата му е драго што има барем некаква улога во играта. Овие класични претстави, поради својата структура, даваат широк спектар на идејни решенија кои го активираат сиот потенцијал кај децата.

Гледано од перспектива на психофизичкиот развој на детето, класичната игра е идеална за: разбирање на просторните односи меѓу учесниците; развој на движењето (особено ако е вклучена и танцова кореографија), каде особено е развиено чувството за поимите лево-десно, напред-назад, дијагонала; гестикулација и мимика кои, за разлика од куклена претстава, во оваа форма доаѓаат до целосен израз. Игра со мимики, од гледна точка на комуникација, она што овде го подразбираме под пантомима е форма на невербална комуникација и се вбројува како форма на кинезика. Ако гледаме од уметнички аспект, тоа е стилизирана и драматизирана невербална комуникација која најчесто се поврзува со балетот. Неговата важност во примената во градинка е што ја поттикнува свесноста на децата за телото.

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

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

Имагинативна игра и игра со улоги

Преку имагинативна игра, децата користат предмети или играчки и се преправаат дека се нешто друго (на пример, картонска кутија може да претставува автомобил или дрвен стап може да биде телефон). Во играта на улоги, социјална игра или социодрамска игра, децата се преправаат дека се други луѓе или имаат други улоги отколку во реалниот живот. Тие се во интеракција со други деца во различни социјални контексти и демонстрираат други форми на однесување. Со можноста за развивање на овие видови игра, децата можат да стекнат компетенции како што се имитација и имагинација. Со интеракција со другите, тие можат да ја подобрат емпатијата, комуникацијата и соработката.

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

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

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

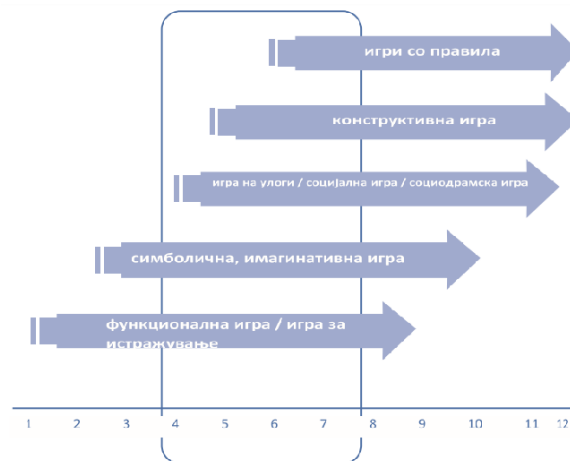
резултира со танцови импровизации, каде што движењата претставуваат слика (тек на реката), идеја (летање) или чувства. Детската игра со ликовни материјали е развојна алатка и неопходност, условена од развојот на целокупната личност на детето и директно влијае на менталниот, психомоторниот и социо-емоционалниот развој, развојот на перцепцијата и чувството за убавина¹⁵.

Стегнатите искуства кои се манифестираат преку ментално и физичко дејствување во уметноста воопшто, а со тоа и во музиката, ги зајакнуваат емоционалните реакции на поединецот. Емоциите се силна мотивација за влез на децата во светот на уметноста, во светот на музиката и уметноста, како и преку драмата како конкретна форма на уметничко изразување.

1.6. Спроведување на различни видови на игри за развој на детето

Во рамките на едно одделение, хетерогеноста на нивоата на развој на децата може да биде висока. Како резултат на тоа, разбирањето на различните видови игра е суштинска алатка за наставниците (слика 4).

Слика 4: Различни видови игра Универзитет за образование на наставници во Цирих PHZH (2023)



Извор: Heimlich, 2015, стр. 34.

¹⁵ Дамовска и др. (2023), PALS Прирачник,, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE).

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

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

Лето е и некои деца размислуваат да измислат свој вкус на сладолед и да отворат продавница за сладолед. Воспитувачот ја прифаќа оваа идеја и иницира заеднички дизајниран проект за игра. Воспитувачот размислува за начини како да ги води децата, но ја планира претставата на начин што ќе им овозможи на децата активно да учествуваат и да придонесуваат¹⁶.

Во првата фаза (почетна фаза), воспитувачот прашува за претходното знаење и нуди предлози и структурна поддршка. Што ни е потребно за да изградиме штанд за сладолед? Децата ги даваат своите идеи, а воспитувачот дава поддршка со соодветен вокабулар и предлози за соодветни материјали како што се маса, градежни блокови, материјал за рециклирање и шифон крпи (слика 5).

Слика 5: Потребни материјали за игра

¹⁶ Bürki S., Siggelkow M., Geiger N. and Lieger C. (2023). 80 Spielprojekte. Lernen mit Kindern von 4 bis 8 Jahren. Begleitbuch. Bern: Hep Verlag.



Извор: Bürki, 2022.

Идеите и заедничките мисли на децата може да се визуелизираат на постер. Дополнително, групата разговара за концептот на просторот: каде можеме најдобро да играме и како ќе ни помогнат материјалите?

Можеби ќе има една група која прави топки сладолед додека друга група ќе се фокусира на изградбата на машината за сладолед и трета група ќе ја изгради и украси масата за штанд за сладолед. Воспитувачите треба да ги даваат упатствата што е можно пократки и појасни, да прикажуваат слики и материјал за поддршка и да се фокусираат на најважните факти. Фазата на стартување потоа непречено се влева во фазата на играње. Процесот на игра е многу динамичен и толку многу различни форми на игра стануваат видливи. Исто така, можно е да се направат промени во групите, на пример, кога едно дете или група нема што повеќе да прави, а на другите деца сè уште им е потребна помош.

Во рамките на играта, секогаш може да се појават нови отворени задачи. Воспитувачите внимателно го набљудуваат процесот на игра и ги поддржуваат децата да најдат нови возбудливи задачи во рамките на нивната играчка активност. Важно е да се набљудува на кои деца им е потребна дополнителна структура и поддршка. Каде функционира добро независната игра и каде на децата им треба повеќе водство? Воспитувачите даваат поддршка и сугестии со низок праг за децата да бидат когнитивно стимулирани и да се одржува текот на играта.

За време на играта, воспитувачот планира кратки фази на размислување. Размислувањето гласно и размислувањето заедно е важен фактор за успех во проектите за играње. Може да се планираат кратки периоди на размислување пред, за време и после играта. Воспитувачот може, на пример, да го провери планот врз основа на почетната фаза: Дали имаме машина за сладолед како што е планирано? Кои вкусови на сладолед ги имаме во нашиот асортиман? Дали недостасуваат некои вкусови? Децата меѓусебно се поддржуваат со идеи и согледувања (учење од врсници). Воспитувачите од основните училишта ги поттикнуваат децата да размислуваат понатаму, на пример, прашувајќи каде може да се види работното време или со тоа што ќе ја направат стабилноста на изградбата на куќата, тема на дискусија. Ова може да се случи разиграно и случајно со играње заедно или свесно во групата.

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

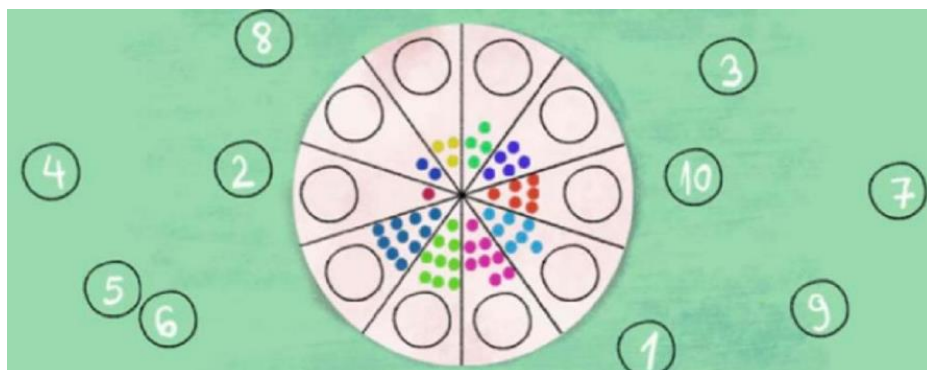
1.7. Учење преку игра

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

Игровна активност за когнитивен развој – „Бројач во круг“

Активна математичка игра за деца во раното детство, која во даден круг има мали топчиња со различна боја и со различен број (слика 6). Под кругот има броеви од 1 до 10. Секој број од долната лента е залепен на соодветното место во кругот. Играта е наменета и за деца со посебни образовни потреби, но со претходно кратење на бројките направени од воспитувачот.

Слика 6: Бројач во круг



Извор: Слика од студенти на Филозофски факултет – Скопје, Институт за педагогија.

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

Оваа игровна активност е примамлива игра која го зазема целото внимание на децата. Активноста за имплементација (учење преку игра) може да се прилагоди со ученици со посебни образовни потреби. Наместо децата, во улога на Снешко се појавува само учителката, која црта карти. Потребни материјали: капа, мали слики од делови од снешко: капа, ракавици, шал, очи, нос и слично (слика 7).

Форма на работа: група.

Слика 7: Игровна активност „Снешко вели”



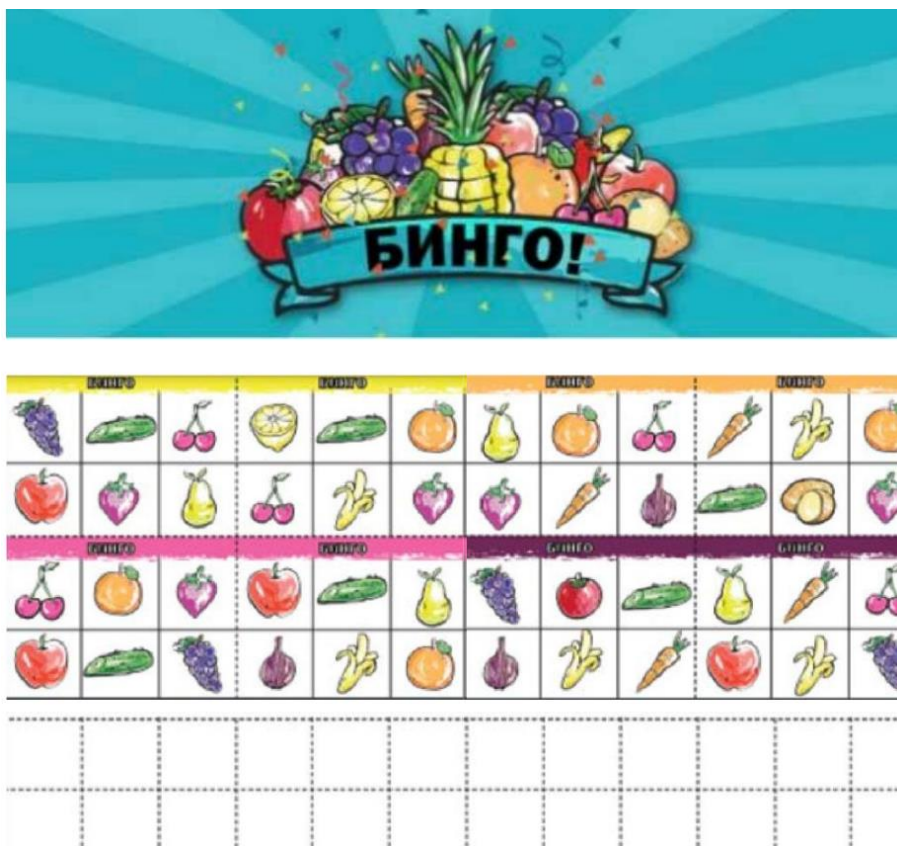
Извор: Слика од студенти на Филозофски факултет – Скопје, Институт за педагогија.

Децата се наредени во круг. Прво, воспитувачот вади картичка од капата на снешкото и вели: „Снешко вели, Снешко вели...“ и ја чита картичката. Децата треба да го прават она што го кажува воспитувачот, на пр. „Допрете ја капата“, „Допрете ги ракавиците“, „Допрете ги копчињата“, „Допрете ги рацете“, „Движете ја марамата“, „Допрете го носот“ итн. Потоа децата избираат кој ќе биде Снешко¹⁷.

Игровна активност – „Бинго“

Оваа активност ја подобрува мотивацијата и им носи забава на учесниците. Активноста го поддржува детето во стекнување на вештината на истрајност во текот на процесите на учење и откривање (слика 8).

Слика 8: Игровна активност „Бинго“



Извор: Слика од студенти на Филозофски факултет – Скопје, Институт за педагогија.

¹⁷ https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/english/games_en.pdf

Секое дете извлекува по една бинго-картичка. Модераторот влече голема флеш-картичка и заедно го именуваат овошјето или зеленчукот; секое дете кое го има соодветното именувано овошје или зеленчук на својата картичка треба да го покрие со еден од белите квадрати, викајќи: „Бинго! - кога ќе ги покрие сите¹⁸“.

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

1.8. Примена на игра кај деца со тешкотии во развојот

Првата појава на играта е забележана уште во првите историски записи за човештвото, притоа менувајќи ја својата структура и поставеност во зависност од развојот на општествената култура, поезијата, музиката, танцот, филозофијата и социјалните структури (Drewes, 2006). Значењето на играта за детскиот развој особено го истакнале Обединетите нации (1989) во Конвенцијата за правата на децата, нагласувајќи дека играта е развојно најсоодветен и најмоќен медиум за изградба на цврста и здрава врска дете-возрасен, за развој на причинско-последично размислување и контрола на импулсивност, за надминување на стресните ситуации и учење на социјални вештини. Играта не само што придонесува за развојот на детето, дозволувајќи му да учи, да учествува во различни активности и да развива нови способности, исто така, играта е и индикатор за напредокот и развојот на детето. Како што расте и се развива детето, така се менува и неговата игра. Децата со развојни потешкотии претставуваат посебен предизвик кога станува збор за играта и игровните активности, посебно истакнувајќи го создавањето на соодветна средина

¹⁸ https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/english/games_en.pdf

за играње, пред сè безбедна, изборот на играчки, адаптирање на посебни уреди и асистивна технологија. Не постојат прецизни истражувања кои ни откриваат детали за играта кај децата со различен вид и степен на пречки во развојот. Анализата на современата литература истакнува дека играта кај децата со пречки во развојот значително се разликува од играта кај нивните врсници, репертоарот е ограничен, а фреквенцијата намалена (Li, 1981; Kaplan & Kopp, 1988). Гледајќи кај различни видови на попреченост може да се забележи дека кај децата со телесна инвалидност играта е претежно солитарна, статична и краткотрајна (Jennings, Connors, Stegman, Sankaranarayan & Medolsohn, 1985; Bergen, 1991), кај децата со церебрална парализа и други видови на тешка телесна инвалидност се забележува задоцнета појава на игрите на улога и имагинарните игри (Martin, 2014). Флореј (Floreu, 1971) опсервирајќи ги децата со комбинирана попреченост забележала дека нивните игровни активности се пасивни, во седечка положба, со ограничена достапност на материјали и редуцирана на мали моторни активности (Mistrett, Lane, Goets, 2000). Кај интелектуално попречените деца играта е еднолична, без креативност, преферираат игри без правила, игрите на улоги се оскудни (Ајдински, 2007). Децата со аутизам уживаат во играта, но во склад со нивните карактеристики, играта е премногу лимитирана со нефлексибилна примена на мал и ограничен број на играчки и ја реализираат на репетитивен начин. Засегнатоста на социјалните и комуникативни вештини налага индивидуална игра во најголемиот број на случаи со отпор кон учество на други лица во играта (Lash, McCoy, 2010). При оштетување на видот, децата се соочуваат со проблеми и тешкотии при опсервација и копирање на моделот, па се забележува недостаток на информации и знаења за начинот на играње со соодветни предмети или игри на улоги, сиромашни симболични игри. Исто така, ограничената мобилност кај овие деца предизвикува подолготрајна перзистенција на истражувачката фаза (Aslan, 2015). Покрај лимитираноста како резултат на клиничката слика и способностите на децата со пречки во развојот, социјална депривација настанува и како резултат на ставот и односот на родителите. Нивната улога како партнер во играта е заменета со улога на негувател, медицински опсерватор или координатор, спонтаната интеракција помеѓу родителот и детето е инхибирана од страна на родителската анксиозност за медицинската состојба и влошување на клиничката слика (Mistrett, Lane, Goets, 2000). Иако играчките имаат потенцијал да создадат силен и позитивен импакт врз социјалниот и когнитивниот развој,

понекогаш можат да создадат и фрустрација кај децата, особено во оној момент кога тие не знаат да се справат со нив и наместо да бидат олеснувачи на процесот на учење, можат да го отежнат. Недостатокот на интеракција со играчките и со врсниците, како и напрегањето да се создаде контрола врз физичката и социјалната средина, може да создаде негативно влијание во понатамошниот развој (Bradley, 1985).

Конвенцијата за правата на детето (1989) ги признава човековите права на сите деца, вклучувајќи ги и оние со потешкотии во развојот. Покрај тоа, Конвенцијата за правата на лицата со попреченост (2006) дава силен нов поттик за промовирање на човековите права на сите деца со попреченост, според кој децата со тешкотии ги вклучуваат оние со долгорочни физички, ментални, интелектуални или сензорни оштетувањата кои се во интеракција со различни пречки може да го спречат нивното целосно и ефективно учество во општеството на еднаква основа¹⁹.

Според Конвенцијата за правата на лицата со попреченост (2006), децата со тешкотии се многу разновидна популациона група. Тие вклучуваат деца родени со генетска состојба која влијае на нивниот физички, ментален или социјален развој; оние кои претрпеле сериозна повреда, неухранетост или инфекција што резултирала со долгорочни функционални последици; или оние кои биле изложени на отрови од околината кои резултирале со доцнење во развојот или пречки во учењето.

Децата со потешкотии во развојот ги вклучуваат и оние кои развиле анксиозност или депресија како резултат на стресни животни настани. Речиси милион деца во светот денес имаат некаква форма на потешкотија.

Повеќето деца со потешкотии во развојот имаат тешкотии само во една функционална област. Психосоцијалните проблеми се распространети на која било возраст, во некои случаи во комбинација со други функционални тешкотии.

Нарушувања од спектарот на аутизам

Според најновата класификација на нарушувања, нарушувањето на аутистичниот спектар е невро-развојно растројство кое кај децата се препознава по тешкотии во

¹⁹ Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

социјалната комуникација и повторливи модели на однесување, интереси и активности и важниот факт е дека клиничката слика на луѓето со аутизам се менува во текот на нивниот живот, поради обединувањето на различната тежина на истото нарушување.

Играта може да биде соодветна интервенција во работата со деца од спектарот на аутизам. Истражувањето е спроведено со 7-годишно дете кое учествувало во 12 сесии на терапија со играње. Момчето често имало изливи на гнев, по што следело удирање и гризење на други деца, а тој одбивал да учествува во понудените активности.

При примената на игра со седумгодишно момче, се користело методот на играње со песок бидејќи таквата игра вклучува висока сензорна стимулација. Играчките што му биле понудени биле внимателно избрани за да бидат погодни за дете со нарушување на спектарот на аутизам²⁰.

Во првите три сесии, на детето му било тешко да се навикне на доаѓањето и заминувањето на терапевтот и песокот. Распоредот на неговиот свет во песокот на почетокот изгледал многу хаотично, тој поставувал фигурини без никаков ред, а играта главно се сведувала на битки меѓу животни или други ликови. Битките обично почнувале неорганизирано и така завршувале. Сепак, постепено се воспоставувало ред во неговата игра. Со текот на времето, битките изгледале многу појасни, со развиени стратегии, а подоцна и со јасен победник.

Паралелно со играта, детето изгледало посреќно и помирно, но сепак имало проблеми во односите со другите деца. Спроведеното истражување ни дава информации за тоа како примената на игра може многу да помогне во менувањето на однесувањето што детето веќе ги има кон другите. Седумгодишното момче станало поорганизирано и неговото однесување се подобрувало, сето тоа благодарение на средината во која се наоѓал за време на играта.

Балч и Реј (2015) спровеле истражување на тема „Емоционални активности на децата со нарушување од спектарот на аутизам“ во кое биле вклучени 5 деца. Секое дете учествувало во говорна, работна, логопедска и физикална терапија од дијагнозата. Секој од

²⁰ Parker, N., i O'Brien, P. (2011). Play Therapy Reaching the Child with Autism. Australia.

нив имал сензорни проблеми, а резултатите од проценката пред истражувањето покажале големи ризици во областа на емпатијата и социјалната компетентност.

По проценката и индивидуалните разговори со родителите на децата, следела терапија со игра 10 недели, двапати неделно. За време на терапијата родителите продолжиле да пополнуваат прашалници за моменталната состојба на нивните деца. На крајот од истражувањето, 3 од 5 деца покажале промени во наведените области на емпатија и социјална компетентност, особено во областа на емпатијата.

Авторите ги поврзуваат овие резултати со самиот однос помеѓу терапевтот и детето во процесот на терапијата со игри, каде што детето се чувствува прифатено и разбрано, и затоа може да доживее сочувство од терапевтот. Имајќи го предвид ова, терапевтите го поттикнуваат детето да има емпатија кон другите и да ги препознава нивните чувства исто како што ги препознава своите.

Иако примената на игри е наједноставниот начин на изразување на децата, тоа е индивидуално бидејќи не функционира кај секое дете од аутистичниот спектар на ист начин, забележани се промени во нивното однесување, емпатија и социјализација.

Тоа го потврдува и иницијативата на родителите децата да продолжат со игра, како и на терапевтот, со акцент на тоа дека уште поголеми резултати би се постигнале доколку истражувањето траело подолго време.

Врз основа на искуствата на терапевтите во пракса, дека терапијата со игра е ефикасна, иако недостигаат повеќе научни истражувања кои би ја потврдиле нејзината ефикасност.

1.9. Проблеми во однесувањето кај децата

Децата во предучилишна возраст треба да покажат однесување во согласност со нивниот развој и возраст. Меѓутоа, одредени отстапувања се јавуваат и ако децата се разликуваат во одредени специфичности во нивното однесување. Овие специфичности вклучуваат проблеми во однесувањето.

Проблемите во однесувањето и перцепцијата кај децата се класифицираат на интернализирани и екстернализирани проблеми. Интернализираните проблеми вклучуваат: анксиозност, депресија и социјално повлекување²¹.

Ваквите поплаки се засноваат на емоции на тага, страв, вознемиреност и вина, а често се придружени со губење на апетит, пад на концентрацијата и недостаток на енергија. Екстернализираните проблеми се засноваат на гнев и фрустрација и вклучуваат неприфатливи однесувања како кражба, уништување имот, деликвенција и агресивно однесување.

Кај овие деца се спроведува: индивидуална терапија со игра, групна терапија со играње и терапија со игра во која се вклучени и родители и воспитувачи. Терапијата со игра насочена кон детето се покажа како корисен третман за децата кои покажуваат екстернализирачко, како и агресивно однесување.

Авторите на истражувањето наведуваат дека многу проблеми во однесувањето прво се идентификуваат во образовните институции, а повеќето деца не добиваат соодветна терапија надвор од таа средина. Поради оваа причина, на децата треба да им се обезбеди рана интервенција пред проблемите во однесувањето да се развијат во посериозни дијагнози подоцна во животот.

Горенаведените студии спроведени во поголеми групи деца потврдуваат дека терапевтскиот пристап кон децата со екстернализирачки проблеми е многу ефикасен, имајќи предвид дека терапевтите и родителите забележале поголеми промени во однесувањето на децата откако децата почнале да прифаќаат терапевтска игра и поврзување со терапевти.

Нарушување на дефицит на внимание и хиперактивност (АДХД)

Ова нарушување го нарушува функционирањето на детето во секојдневниот живот поради неможноста да го задржи вниманието, хиперактивноста и импулсивноста. Како таков, тој е карактеристичен како и постојан модел на невнимание. Симптомите на споменатото нарушување се такви што детето тешко се фокусира на активности кои бараат

²¹ Mikas, D. (2007). Kako roditelji i odgojitelji procenjuju emocionalni razvitak i ponašanje djece predškolske dobi. *Odgojne znanosti* 9(1), 49-73.

внимание и концентрација. Со оглед на тоа, децата на училишна возраст со АДХД, исто така, имаат тешкотии во учењето. Нарушувањето се манифестира и преку импулсивност, т.е. нетрпеливост и тешкотии при задржување на реакции²².

Во однесувањето на детето со АДХД може да се забележи неговата невнимателност во физичките активности, многу брзо се префрла од една на друга активност без да ја заврши претходната и затоа делува неорганизирано. Исто така, тој не ги слуша упатствата на наставникот, па не може ни да го прави тоа што ќе го побараат од него.

АДХД во голема мера влијае на семејството и околината во која се наоѓа детето. Затоа, семејството е еден од најважните фактори во терапевтскиот пристап на децата со нарушување на хиперактивноста со дефицит на внимание. На детето му треба некој кој ги разбира неговите потреби и кој ќе се фокусира на неговите компетенции и позитивни страни. Терапевт е личност која може да го едуцира детето и неговото семејство во овој случај. Терапевтскиот пристап кон децата со АДХД не може да ги намали симптомите на нарушувањето како што се: хиперактивност, импулсивност и невнимание.

Сепак, може да се фокусира на подобрување на компетенциите на детето, подобрување на вештините, развивање стратегии кои ќе му овозможат на детето да има најдобар можен престој во околината (градинка, училиште, семејна средина). Многу студии покажаа дека терапијата со игра е идеален метод за деца со АДХД.

Во една студија која имаше за цел да го испита ефектот на терапијата со игра кај децата со АДХД (14 од нив), биле избрани деца кои биле упатени во клиниката Шамс во Табриз, Иран. Тие биле поделени по случаен избор во 2 групи (експериментална и контролна група). Тие биле компатибилни интелектуално и социо-економски. Во текот на 10 сесии, трипати неделно, децата ја играле играта со прстен. Играта имала правила каде децата требало да се фокусираат на задачата додека слушале звуци на свонење.

Досегашните резултати од истражувањето покажале дека постои значајна разлика помеѓу контролната и експерименталната група во варијаблите хиперактивност и дефицит

²² Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

на внимание. По интервенцијата, свонењето на часовникот довело до намалување на симптомите на АДХД²³.

Бидејќи децата со АДХД имаат 3 основни карактеристики кои вклучуваат хиперактивност, недостаток на внимание и импулсивност, преку играње со прстенот децата постепено го зајакнуваат ова, а со тоа го зголемуваат своето внимание и ја контролираат нивната хиперактивност. Во секоја сесија се додаваат уште неколку минути отколку во претходната.

Некои студии покажаа дека кога децата учествуваат во игра, тие се чувствуваат многу пожелно. И овие чувства доведуваат до големо внимание и прецизност за различни предмети и можат да го генерираат ова внимание кон друга ситуација. Терапијата со играње им ја троши и енергијата. Ова трошење на енергија доведува до намалување на нивната импулсивност и хиперактивност во остатокот од денот.

1.10. Играта во својство на процена на развој кај деца со развојни потешкотии

За процена на развој кај деца со развојни потешкотии, првично потребно е да се направи план за предавање, односно:

- Подготовка на простор;
- Оценување;
- Земање податоци (анамнеза од родители);
- Развој на игри;
- Развојно оценување преку игра;
- Видеото како алатка за оценување;
- Вежбање;
- Изготвување на наод/извештај;
- Играта како цел за процена на развој.

Добро подготвен простор е речиси половина од работата, односно станува збор за потребен правилен избор на играчки, организирање на простор во интерес и почитување на

²³ Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

индивидуалните карактеристики на детето (слики 9 – 11). Овој тип на игри може да бидат корисни во процена на развојот (слики 12 – 16).

Слика 9: Пример за подготовка на просторот за оценување – момче, две години, доцнење во психомоторниот развој



Извор: www.pitajtedefektologa.org

Слика 10: Пример за подготовка на просторијата за оценување – момче, 3 години, доцнење во развојот на говорот и јазикот



Извор: www.pitajtedefektologa.org

Слика 11: Пример за подготовка на просторот за оценување – момче, 4 години, доцнење во развојот на говорот и јазикот, проблем со внимание и фини моторни вештини



Извор: www.pitajtedefektologa.org

Слика 12: Игра со стапчиња



Извор: www.pitajtedefektologa.org

- Просторна ориентација – ориентација на хартија;
- Визуелна перцепција – дискриминација на боја;
- Координација рака-око;
- Внимание.

Слика 13: Игра со инсerti



Извор: www.pitajtedefektologa.org

- Развој на допир;
- Визуелна перцепција – препознавање на бои и форми;
- Координација рака-око;
- Внимание;
- Говор.

Слика 14: Игра со диносауруси



Извор: www.pitajtedefektologa.org

- Развој на допир;
- Јачина на мускулите на прстите и рацете;
- Координација рака-око;
- Внимание.

Слика 15: Фарма



Извор: www.pitajtedefektologa.org

- Координација рака-око;

- Разбирање на наредби;
- Следење на нарачката;
- Просторна ориентација.

Слика 16: Игра со пластелин



Извор: www.pitajtedefektologa.org

- Фини моторни вештини – манипулативна умешност;
- Зајакнување на мускулите на рацете и прстите;
- Координација рака-око;
- Имитација.

1.11. Семејството во играта и животните вештини

Во сите општества, семејствата исполнуваат некои основни функции, меѓу другото, тие обезбедуваат: опстанок на децата до зрелост и обезбедуваат можности како децата да стекнат вештини за развој и унапредување на економската продуктивност. Семејствата ги

учат децата на основните вредности на нивната култура. Колку семејството може да ги исполни своите основни функции во воспитувањето на децата, зависи од многу фактори, вклучувајќи ја особено семејната динамика, т.е. начинот на кој семејството работи како целина.

Играта е клучна за детската социјализација, нудејќи можности за развој на вештини и компетенции. Гради односи и ги одразува семејните и културните вредности, влијаејќи на образованието, емоциите и слободното време²⁴.

Современите семејства ги рефлектираат современите општествени вредности и функции, вклучувајќи репродуктивни, емоционални, економски, заштитни, образовни и рекреативни улоги.

Социјализација и игра во семејството

Социјализацијата е процес преку кој децата учат вредности, норми, вештини, знаења и однесувања неопходни за нивните сегашни и идни улоги во рамките на нивната култура. Родителите придонесуваат за развојот на нивните деца на неколку начини:

- Директни наставници: родителите директно учат вештини, правила и стратегии, обезбедувајќи експлицитни информации и совети.
- Индиректни социјализатори: преку нивното однесување, родителите индиректно учат на вредности и норми. Тие служат како пример за ставови и однесувања.
- Социјални менаџери: родителите ги обликуваат социјалните искуства на нивните деца со управување со нивната изложеност на различни луѓе, активности и информации.

Според Дајан Баумринд, постојат четири главни стилови на родителство:

- Авторитетен: висока топлина и висока контрола. Овие родители поставуваат јасни граници, спроведуваат правила и очекуваат зрело однесување. Тие ги слушаат своите деца и ги вклучуваат во одлучувањето, користејќи насоки за строго казнување.

²⁴ Дамовска и др. (2023), PALS Прирачник, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE), стр. 156.

- Авторитарен: ниска топлина и висока контрола. Овие родители се строги и очекуваат послушност без многу дискусија за емоциите. Тие ги сакаат своите деца, но не се отворено приврзани.
- Дозволено: висока топлина и ниска контрола. Овие родители се негуваат, но имаат малку правила, често оправдувајќи го незрелото однесување.
- Рамнодушен: ниска топлина и ниска контрола. Овие родители изгледаат неинволвирани и нудат мала комуникација, контрола или поучување.

2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

2.1. Предмет на истражувањето

Предмет на истражувањето е примената на играта и игровните активности во процесот на усвојување на животни вештини кај деца со развојни тешкотии во одделенска настава. Истражувањето се фокусира на испитување на начинот на кој играта може да се користи како образовна и поддржувачка алатка, со цел поттикнување на социјалниот, емоционалниот и когнитивниот развој кај учениците.

Истражувањето се обидува да даде одговор на прашања поврзани со типот на игри што се применуваат, начинот на нивна интеграција во наставата, како и нивното влијание врз вклученоста и напредокот на учениците со потешкотии во развојот. Исто така, се разгледуваат условите што ја овозможуваат успешната примена на играта како средство за учење, вклучително и улогата на наставникот, поддршката во училницата и достапноста на соодветни материјали.

Во рамки на предметот на истражувањето се опфатени следниве фактори:

- Способноста на одделенскиот наставник да препознае дете со тешкотии во социјалното изразување;
- Комуникациските и педагошките вештини на наставникот за работа со ученици со различен развоен профил;
- Моженостите за развивање на индивидуалните потенцијали на учениците во училишната средина;
- Достапноста и соодветноста на дидактички средства кои ја поддржуваат наставата заснована на игра.

2.2. Цел и карактер на истражувањето

Целта на истражувањето е да се испита примената на играта и игровните активности како средство за усвојување на животни вештини кај деца со развојни тешкотии во одделенската настава. Посебен акцент се става на тоа дали и како наставниците ги интегрираат овие активности во секојдневната образовна практика, како и на нивната подготвеност и способност за индивидуален пристап кон ученици со различен развоен профил.

Истражувањето има практичен карактер и се стреми да понуди сознанија кои ќе можат да се применат во унапредување на наставната практика и инклузивното образование во основното училиште.

2.3. Задачи на истражувањето

Целта на истражувањето е операционализирана преку следниве истражувачки задачи:

- Да се утврди дали постои разлика во примена на игри и игровни активности помеѓу ученици со типичен и атипичен развој во училницата;
- Да се испита способноста на одделенскиот наставник да воспостави ефективна комуникација преку игра со ученици од двата развојни профили;
- Да се процени дали училниците се соодветно опремени со дидактички материјали кои ја поддржуваат примената на играта како образовен метод;
- Да се истражи дали постои разлика во степенот на усвоени практични животни вештини помеѓу ученици со типичен развој и ученици со развојни тешкотии;
- Да се анализираат пристапите кои наставниците ги користат при имплементација на игровни методи, како и нивната ефикасност;
- Да се утврди подготвеноста на наставниците за примена на индивидуализирани пристапи кон ученици со потешкотии во рамките на наставата базирана на игра.

2.4. Хипотези на истражувањето

Главна хипотеза:

Главна хипотеза (H_0):

Наставниците во одделенската настава редовно применуваат игри и игровни активности како метод за поттикнување на усвојување на животни вештини кај учениците.

Поаѓајќи од предметот и целта на истражувањето, се формулирани следните потхипотези:

- **H_1 :** Постојат статистички значајни разлики во примена на игри и игровни активности помеѓу наставници со различно ниво на стручна обука и должина на работно искуство. Наставниците со поголемо искуство и дополнителна едукација по оваа

тематика почесто користат игровни методи, што позитивно влијае врз развојот на животните вештини кај учениците.

- **Х₂:** Примената на игри е поизразена во пониските одделенија, каде што наставниот процес е насочен кон покреативен и искуствен пристап. Во повисоките одделенија се користат повеќе формални наставни методи, со помала застапеност на играта како образовна алатка.
- **Х₃:** Постојат разлики во степенот на усвојување на животни вештини помеѓу ученици со типичен развој и ученици со развојни тешкотии. Игрите и игровните активности имаат поголема ефективност кај ученици со типичен развој, но и децата со развојни тешкотии покажуваат напредок кога се користат соодветно адаптирани и структурирани активности.
- **Х₄:** Наставниците кои имаат пристап до соодветни дидактички средства и нагледни помагала покажуваат поголема успешност во реализацијата на активности за развој на животни вештини кај учениците.

2.5. Варијабли на истражувањето

Во рамки на ова истражување се идентификуваат следните клучни варијабли:

- **Независна варијабла:** Примената на игри и игровни активности во одделенската настава. Оваа варијабла се однесува на фреквенцијата, типот и начинот на користење на играта како метод во наставниот процес.
- **Зависна варијабла:** Степенот на усвојување на животни вештини кај учениците, со посебен акцент на учениците со развојни потешкотии. Оваа варијабла ги опфаќа аспектите на социјални, емоционални, когнитивни и практични вештини кои се развиваат преку играта.

2.6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Ова истражување во својата основа претставува дескриптивна анализа која претставува еден вид на истражување во специфична методолошка поставеност. Во ова истражување се користеше и компаративната анализа која беше употребена за споредба на

играта и игровните активности кај наставници од различни возрасни групи и различни нивоа на развој. Оваа анализа помогна да се идентификуваат разликите помеѓу учениците со типичен развој и учениците со потешкотии во развојот.

Исто така, за потребите на ова истражување се користеше и каузалниот метод за да се утврдат причините и последиците помеѓу примената на игра и игровни активности и развојот на животни вештини кај учениците. Овој метод го истражува ефектот на примената на разни игровни методи врз усвојувањето на животни вештини, како што се тимска работа, решавање на проблеми и самоконтрола.

Согласно поставените задачи беа применети следниве истражувачки техники:

- Анкетирање;
- Квантитативни техники;
- Квалитативни техники;
- Анализа на содржина;
- Прашалник/полуструктурирана група;
- Разговор (формален и неформален);
- Партиципативно набљудување (интегрирано во разговорите со одбраните учесници).

Примената на овие техники се вршеше со специјално конструирани инструменти на истражување:

- Прашалник – главен инструмент кој проценува колку често наставниците користат игровни активности во одделенската настава и какви резултати се постигнува со истите;
- Полуструктурирано интервју – за да се добијат информации за подготвеноста на наставниците да создадат инклузивни стратегии и да ги вклучат сите ученици во секојдневните активности кон усвојување на животни вештини;
- Анкетен лист кој беше наменет за родители и преку кој се добија податоци за социо-емоционалниот развој на нивните деца.

Прашалникот наменет за наставниците, како и протоколот за полуструктурирано интервју се преземени од алатките од проектот „Игра и животни вештини“ финансиран согласно меморандум за соработка со Циришкиот Универзитет за образование на наставници (ПХ Цирих) и Интернационални проекти во Образование (ИПЕ) (главен истражувач: проф. д-р Алма Тасевска) со мали модификации за да во фокусот ги ставиме

играта и игровните активности во функција на развојот на животните вештини кај учениците со развојни тешкотии во одделенска настава.

2.7. Популација и примерок

Примерокот на истражување беше случајно стратификуван. По пат на случаен избор беа избрани 4 училишта и тоа во рамките на Град Скопје, во општина Центар.

Преку партиципативното набљудување, тестирањето и другите истражувачки техники се одлучи кон кои ученици од избраните одделенија да се даде поголем акцент на истражување, заради специфичноста на проблемот на истражување, односно изнаоѓањето на ученици со потешкотии во развојот.

2.8. Статистичка обработка на податоците

При анализата и интерпретацијата на податоците добиени од истражувањето се тргна од обработените резултати и од фактите. Оттука се определи нивното значење, но и се поврзаа со резултатите од другите истражувања и со одредени претходни резултати, со кои на некој начин се даде одговор на претходно поставените прашања. Анализираниите податоци се потврдија како доказ или противдоказ за точноста на хипотезите.

Податоците добиени со примената на истражувачките техники имаа неколку нивоа на обработка:

1. Класификацијата на податоците се вршеше и поединечно по училишта, но и генерално во рамките на Град Скопје.
2. Беше спроведено анкетање со **анкетен прашалник наменет за наставниците** со кој се добија резултати за примена на игра и игровни активности во работата со учениците од одделенска настава.
3. Се спроведе полуструктурирано **интервју (на наставникот/наставниците)**.
4. Добиените податоци од **анкетниот лист кој беше наменет за родителите** и преку кој се добија податоци за ставовите на учениците за нивните социо-емоционални вештини беше анализиран.
5. Со мерките на корелација се испита и дали постои меѓусебна поврзаност на двете варијабли, независната и зависната варијабла.

2.9. Организација и тек на истражувањето

Во рамките на квалитетната изведба на проектот на истражување каде главна цел е да се прикаже примената на игра во усвојување на нови вештини кај деца со потешкотии во развој од одделенската настава, беа применети соодветни методи, техники и инструменти со кои се доби една слика за докажување на целта. Оттука, откако се постави една соодветна рамка по која се одвиваше целото истражување, односно откако се дефинираа сите потребни елементи за спроведување на еден ваков проект, се пристапи кон спроведување на истите и нивно адекватно вклучување во истражувањето. На крајот, всушност, се дојде до остварување на поставената цел и задачите, односно докажување на хипотезите на истражувањето и увидување на односите помеѓу зависната и независната варијабла. Имено, независна варијабла во ова истражување беше примената на игрите и игровните активности во одделенска настава, а зависна варијабла, пак, претставуваше како игрите и игровните активности влијаат на усвојувањето на нови животни вештини, особено кај децата со развојни потешкотии.

Следниот чекор кој се презема беше поставување на одредени методи, техники и инструменти на истражувањето, и тоа анкетање, анализа на педагошка документација, анализа на дидактичко-методички материјали за учење и поучување, интервјуирање (формално и неформално), разговор (формален и неформален), партиципативно набљудување.

Паралелно со тоа беа изработени или адаптирани веќе применети соодветни инструменти и тоа: два анкетни листа (за наставници и родители).

Ваквиот начин на користење токму на овие инструменти беше определен со цел да се добие порелевантна слика, односно информација во однос на проверување и испитување на проблемот на истражување.

Оттука почетокот, односно влезот во едно училиште започна со **разговор** со директорот и педагошко-психолошката служба, и тоа сè со цел да се добие подобар пристап во училиштето и одделенијата во кои се одвиваше истражувањето. Освен дозволата за влез и истражување, се собраа и корисни информации, кои помогнаа да се обезбедат инструменти наменети за квалитативно истражување, полуструктурирано интервју, со оглед на нивните познавања за примената на играта и развојот на животните вештини кај

учениците. Разговорот се испреплетуваше помеѓу формалното и неформалното, и беше сведен на 11 прашања (прилог 1).

Замислата за примена на два анкетни листа, и тоа, првиот анкетен лист за наставници (прилог 2), а вториот за родители (прилог 3), намерно така определена со цел да се споредат резултатите добиени и од двата инструмента.

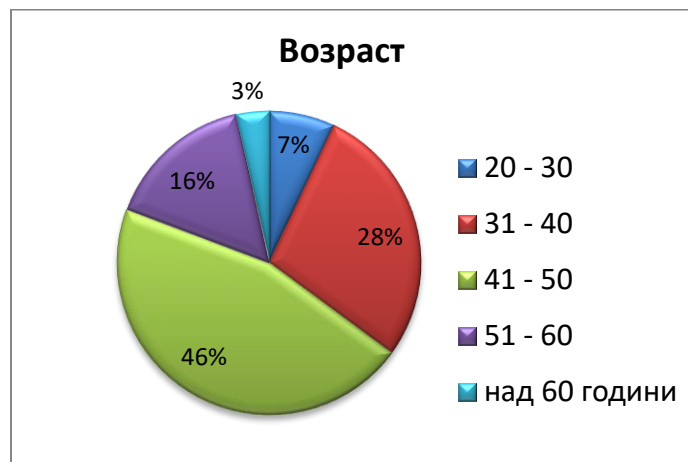
Спроведувањето на анкетниот лист за родители, претставуваше посебно специфична постапка. Оттука, истите анкетни листови писмено ги одговараа родителите, со дополнително усно појаснување, односно секој родител поединечно одговараше на поставените прашања.

Овој анкетен лист (прилог 3) содржи 20 анкетни прашања (да/не/повремено) и можност (со надополнување).

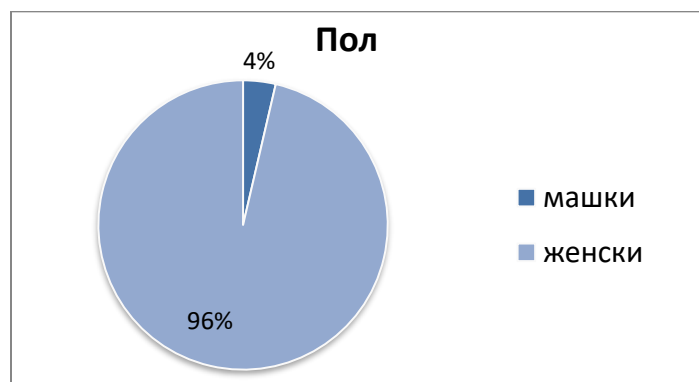
3. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА ПОДАТОЦИТЕ

Истражувачкиот дел за овој дипломски труд беше спроведен врз одделенски наставници од неколку основни училишта во Град Скопје, на ниво на општина Центар. Според возраста, најголем број од одделенските наставници беа на возраст од 41 до 50 години, односно 26 испитаници, потоа 16 испитаници беа на возраст од 31 до 40 години, 9 испитаници на возраст од 51 до 60 години, 7 испитаници беа на возраст од 20 до 30 години и 2 испитаници над 60-годишна возраст. Во однос на полот, 96% од наставниците беа од женски пол, а само 4% беа машки наставници. Демографските податоци и одговорите од анкетираниите испитаници, се прикажани во графиконите од 1 до 19.

Графикон 1: Возраст на испитаниците



Графикон 2: Пол на испитаниците



Графикон 3: Основни училишта



Популацијата на истражувањето ја сочинуваат наставници од одделенска настава кои работат во основни училишта во Град Скопје. Примерокот е селектиран со целна (намерна) селекција, вклучувајќи наставници од четири различни училишта, со цел да се обезбеди застапеност на различни образовни контексти.

Вкупниот број на испитаници изнесува **54 наставници**, распределени по училишта на следниот начин:

- ООУ „Киро Глигоров“ – 12 наставници
- ООУ „Коле Неделковски“ – 21 наставник
- ООУ „Кочо Рацин“ – 10 наставници
- ООУ „Јохан Хајнрих Песталоци“ – 11 наставници

Овој примерок овозможува споредбена анализа на различни практики и пристапи во примената на играта и игровните активности во одделенска настава, земајќи предвид и различни нивоа на ресурси, искуство и училишна култура.

Графикон 4: Број на ученици во паралелката

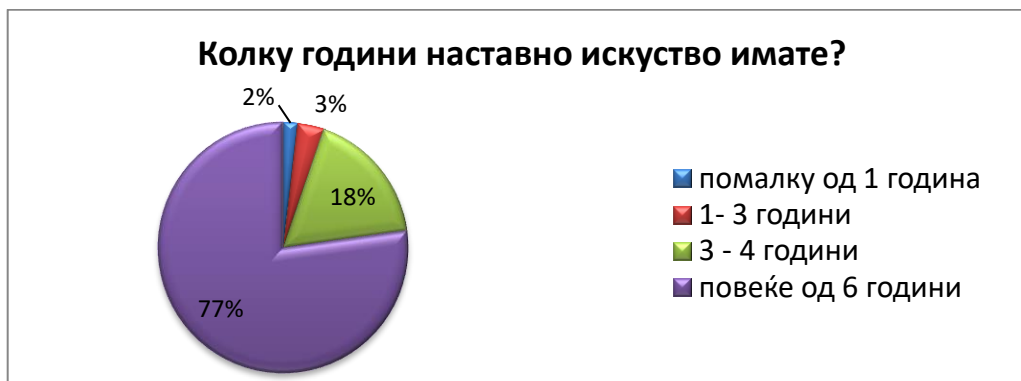


Наставниците опфатени во истражувањето работат со паралелки од различна големина, што овозможува подобра анализа на условите за примена на играта во различни образовни контексти. Податоците покажуваат дека:

- 60% од наставниците работат со паралелки од **25 до 30 ученици**;
- 37% имаат **20 до 25 ученици**;
- само 3% работат со **15 до 20 ученици**.

Оваа дистрибуција укажува дека најголем дел од наставниците спроведуваат настава во релативно големи паралелки, што може да влијае врз начинот на примена и ефективноста на игрите како образовна стратегија.

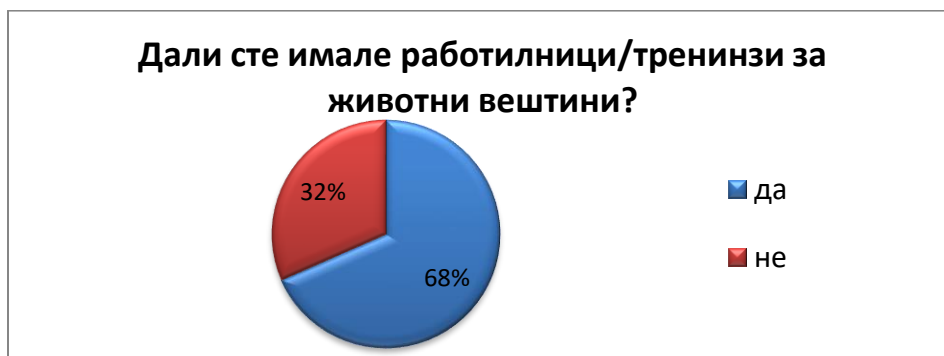
Графикон 5: Работно искуство на наставниците



Како што прикажува **Графикон 5**, најголемиот дел од испитаниците (77%) имаат повеќе од 6 години наставно искуство. Само 18% имаат помеѓу 3 и 4 години искуство, 3% се со искуство од 1 до 3 години, а само 2% имаат работено помалку од една година. Ова укажува дека примерокот претежно се состои од искусни наставници, што обезбедува

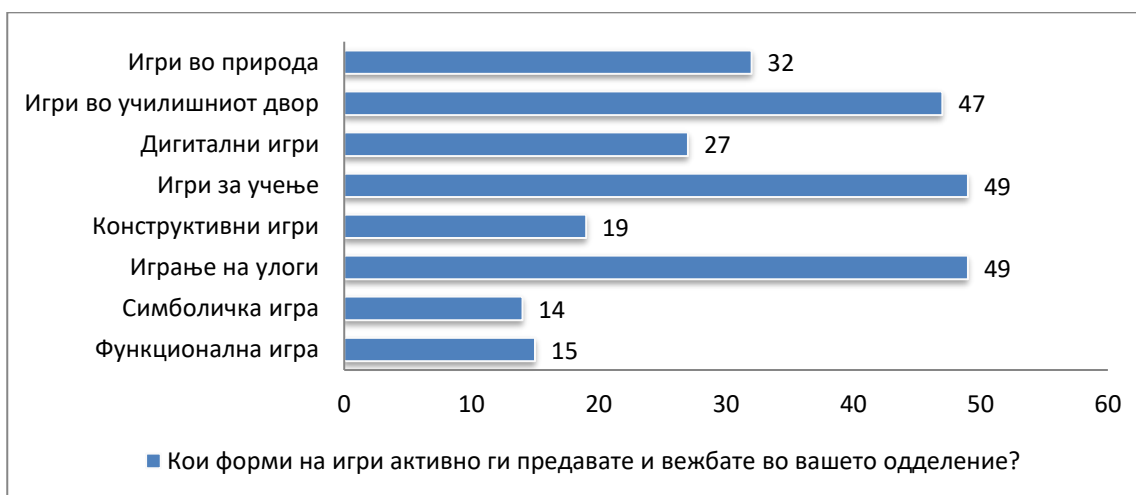
релевантна основа за анализирање на нивните ставови и практики во примената на игровни активности.

Графикон 6: Работилници/тренинзи за животни вештини



Според добиените резултати, 68% од испитаниците имаат учествувано на работилници или тренинзи поврзани со развој на животни вештини, додека 32% немаат посетено ваков тип на едукација. Овој податок е важен за понатамошна анализа на врската помеѓу стручната подготвеност на наставниците и нивната практична примена на играта како метод за унапредување на животните вештини кај учениците.

Графикон 7: Форми на игра кои активно ги вежбаат наставниците во нивните одделенија

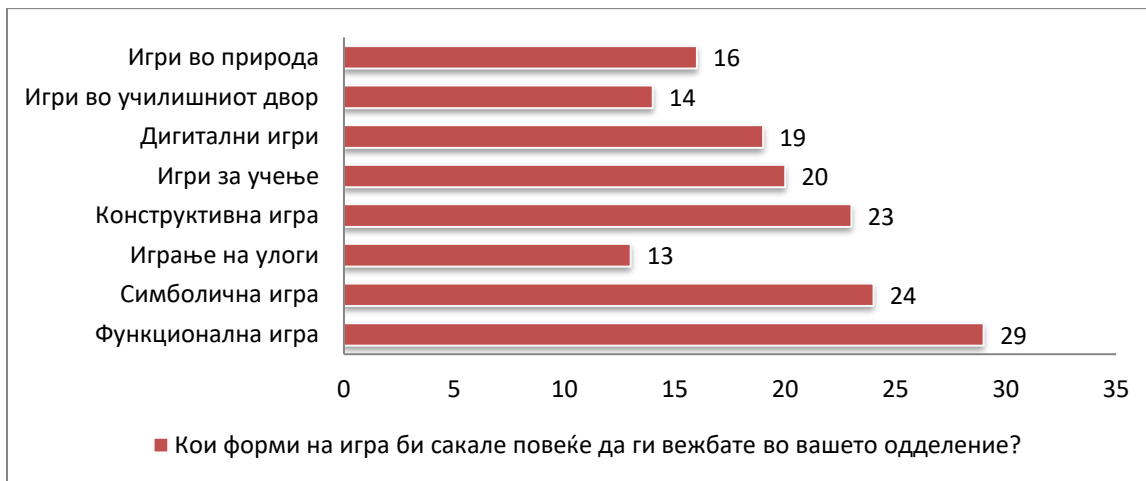


Најчесто користени форми на игра во одделенската настава се:

- **Игри за учење и играње на улоги** – по 49 наставници ги применуваат овие форми, што укажува на висока свесност за нивната едукативна и социо-емоционална вредност;

- **Игри во училишниот двор** – 47 наставници, што ја истакнува важноста на движењето и учењето преку активна ангажираност;
- **Игри во природа** – 32 наставници, со што се потврдува трендот на отворено учење и холистички пристап;
- **Дигитални игри** – 27 наставници, што покажува умерено користење на технолошки ресурси;
- Помалку застапени се конструктивните (19 наставници), функционалните (15) и симболичките игри (14), што може да се должи на потребата од дополнителна обука или ограничени ресурси за нивна примена.

Графикон 8: Форми на игра кои наставниците би сакале повеќе да ги применуваат



Анализата на резултатите покажува дека наставниците изразуваат интерес за проширување на практиката со повеќе форми на игра кои во моментот се помалку користени во одделенската настава:

- **Функционална игра** е најпосакувана (29 наставници), иако моментално ја применуваат само 15;
- **Симболичката игра** е наведена како посакувана од 24 наставници, а моментално ја користат само 14;
- **Конструктивна игра** е исто така високо позиционирана (23 наставници ја посакуваат), наспроти моменталната примена од 19;

- Од друга страна, формите кои се веќе често користени, како **играње на улоги и игри за учење**, се помалку застапени како посакувани во иднина – што укажува на потреба за разновидност во методологијата;
- Помал интерес има за зголемување на **игри во природа** (16) и **игри во училишен двор** (14), можеби поради ограничувања во простор и организација.

Графикон 9: Одвојување време за игри во текот на седмицата



Според резултатите од истражувањето, времето кое наставниците го одвојуваат за игра варира значително:

- **26%** од наставниците одвојуваат **помалку од 1 час** неделно за игровни активности;
- **24%** одвојуваат **2 до 3 часа**, што претставува значајно подобро вклучување;
- **18%** одвојуваат **повеќе од 5 часа**, што укажува на интегрирана примена на игра во наставата;
- **16%** се во категоријата **4–5 часа**, а **само 7%** користат **3–4 часа** за игра;
- Најмал удел (9%) имаат оние што играта ја користат **многу малку или воопшто не**.

Графикон 10: Животни вештини кои се практикуваат во одделенијата



Податоците покажуваат дека 68% од наставниците имале стручни обуки за животни вештини, а значителен дел од нив (повеќе од половина) практикуваат различни форми на игра – особено игри за учење и играње на улоги (по 49 наставници), како и игри во дворот (47). Покрај тоа, Графикон 10 покажува дека најчесто практикувани животни вештини се:

- **Решавање на проблеми (50 наставници)**
- **Справување со емоции (46)**
- **Емпатија (46)**
- **Креативно размислување (42)**

Ова јасно укажува дека животните вештини не само што се препознаени, туку и активно се интегрираат во наставата преку игровни активности.

Графикон 11: Животни вештини кои наставниците би сакале да ги применуваат во нивните одделенија



Во Графикон 11, наставниците посочуваат дека **би сакале повеќе да применуваат**: донесување одлуки (27), креативно размислување (26) и ефективна комуникација (15). Овие вештини се поврзани со подлабоко когнитивно процесирање, кое често бара повеќе време и индивидуален пристап – посебно за ученици со развојни тешкотии.

Графикон 12: Предавање животни вештини



Од Графикон 12 се гледа дека 80% од наставниците неделно посветуваат само 1–2 часа на животни вештини, додека само 11% одвојуваат 3–5 часа, и уште помал број (5%) повеќе од 5 часа.

Графикон 13: Теми и содржини кои се обработуваат во наставата за животни вештини



Темите кои најмногу се обработуваат во наставата за животни вештини се: чувства (49 наставници), разрешување на конфликти (45), пријателства (45), здравје и лична хигиена (42), што се совпаѓа со приоритетите за психосоцијален развој (Графикон 13).

Графикон 14: Поттикнување на животни вештини



Според добиените резултати, наставниците најчесто ја наведуваат емпатијата како вештина која треба најмногу да се поттикнува преку активности во одделенската настава (34 наставници). Ова укажува на висока свесност за значењето на социјалната чувствителност и развојот на емотивна поврзаност меѓу учениците.

Веднаш зад неа се наоѓаат решавањето на проблеми (32 наставници), справувањето со емоции (31), како и креативното размислување (31), што покажува дека наставниците ги препознаваат и практичните, и емоционалните, и когнитивните аспекти на личноста како подеднакво важни.

Критичкото размислување е наведено од 27 наставници, што ја потврдува тенденцијата за поттикнување на аналитички пристап кај учениците.

Справувањето со стрес е споменато од 25 наставници, што покажува одредена свесност за важноста на менталното здравје, иако оваа вештина не е меѓу највисоко позиционираните.

Самосвест, интерперсонални односи, ефективна комуникација и донесување одлуки се помалку застапени во одговорите (21, 21, 22 и 20 наставници соодветно). Овој резултат може да укажува на тоа дека овие вештини или се сметаат за потешки за подучување преку активности, или наставниците чувствуваат помалку сигурност во нивната примена.

Графикон 15: Поттикнување на животни вештини со игровни активности



Најголем број од наставниците (21) ја посочуваат самосвеста како најтешка за поттикнување преку игра. Ова укажува на предизвикот да се активира интроспективно размислување кај учениците преку активности кои се по природа динамични и надворешно ориентирани.

Следни на листата се справување со стрес (18) и донесување одлуки (17), што говори дека наставниците ја препознаваат сложеноста на овие вештини и можеби немаат доволно алатки или структурирани игри кои овозможуваат нивно развивање.

Ефективната комуникација, интерперсоналните односи и критичкото размислување се наведени од 15–16 наставници, што покажува дека и овие социјално-когнитивни вештини претставуваат умерен предизвик при имплементација во игри.

Најмал број наставници сметаат дека е тешко преку игра да се поттикнат креативното размислување, справувањето со емоции, решавањето на проблеми и емпатијата (9 до 13 наставници). Овие вештини веројатно се веќе инкорпорирани во наставни практики преку симболички игри, играње на улоги и групни активности.

Графикон 16: Предизвици при примена на игра за развивање на животни вештини кај децата



Најчесто наведени предизвици од страна на наставниците се од практичен и логистички карактер:

- Најголем број наставници (31) посочиле дека **немаат доволно материјали**, што укажува на ограниченоста на дидактичката поддршка за креативна и функционална игра.
- Веднаш потоа, 30 наставници наведуваат дека **немаат доволно време** за ваков тип активности, што може да се должи на пренатрупан наставен план и ограничен простор за флексибилни активности.
- **Недостатокот на простор во училницата** е исто така значителен проблем (24 наставници), особено кога се работи со поголеми паралелки и нема можност за реорганизација на физичкиот распоред.

Останатите бариери се послабо застапени, но секако вредни за размислување:

- **Недостаток на обука за примена на игри** е наведен од 15 наставници, што укажува на потреба за стручна поддршка и професионален развој.

- Различните нивоа на постигнување кај децата (10 наставници) и несоодветноста на наставните цели со играта (9 наставници) се концептуални предизвици.
- Меѓу персоналните и социјалните фактори се вбројуваат: **тешкотија кога работи само еден наставник (8), конфликти меѓу децата (9),** и во помал број случаи – **јазични бариери, различно семејно потекло, или недостаток на поддршка од директорот и родителите.**

Графикон 17: При вежбање игра за усвојување на животни вештини, на кои области сметате дека ви се потребни повеќе информации/тренинг?



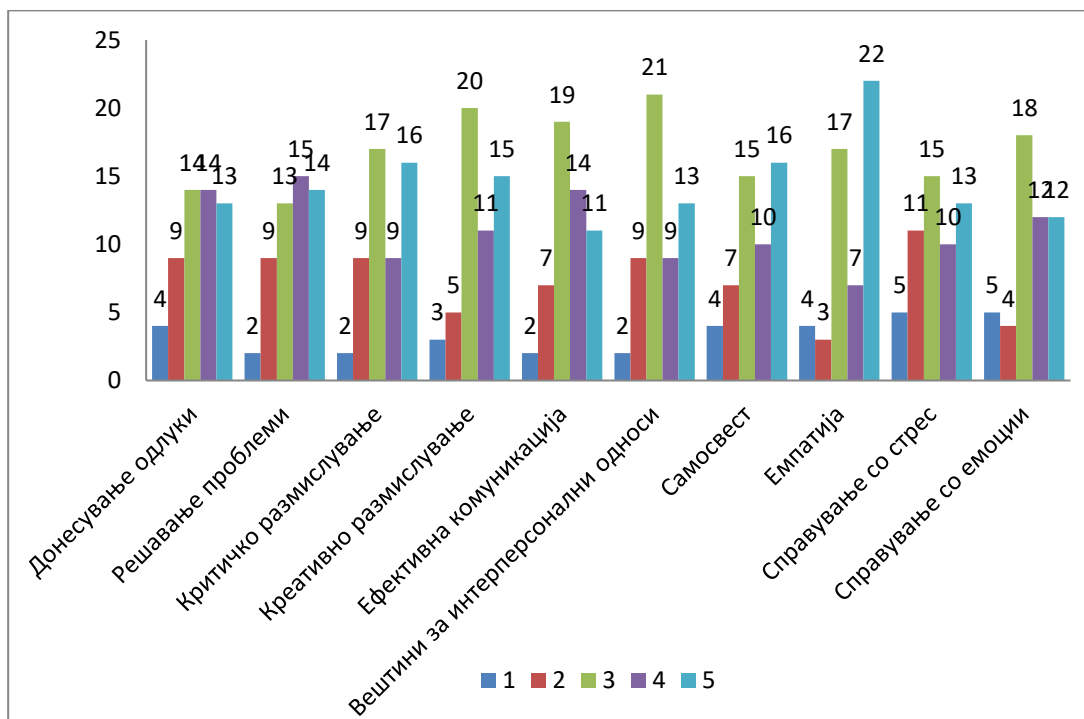
Наставниците во анкетата укажуваат на повеќе области каде чувствуваат дека им недостасуваат знаења, ресурси или методолошка поддршка за успешно вклучување на играта во наставниот процес:

- Најголем број наставници (27) сметаат дека им е потребна поддршка за **инсталирање на иновативни простори за игра**, што укажува на недостиг на физички, функционални и инспиративни училишни простори наменети за активна и креативна игра.
- Второрангирана потреба е **обука за различни форми на игра (24 наставници)**, што укажува на важноста од професионален развој и поголема запознаеност со типологијата, структурата и целите на игровните активности.

- **Работа со семејствата** е трета најчесто наведена потреба (21 наставник), што сугерира потреба за поддршка и вклучување на родителите во процесот на развој на животни вештини кај децата.
- Исто така, наставниците бараат повеќе информации за: **игра со различни видови на материјали** (14), **игри и инклузивно образование** (13), како и **начини на вметнување на играта и животните вештини во наставата** (11).
- Подеднакво важни, но поретко наведени се темите за **игри во училишниот двор**, **игри за одржлив развој**, **репродукција и дигитални медиуми**, и **набљудување на индивидуалниот напредок**, сите со по 9 до 10 гласови.

Најмалку наставници чувствуваат потреба од обука за **работа со хетерогени групи** (5) и **развивање на сопствените животни вештини** (7), иако и тие се релевантни во долгорочен контекст.

Графикон 18: Како го гледате вашето сопствено ниво на компетентност во животните вештини?



Највисок број одговори на скала 5 (целосно) имаат следните вештини:

- **Справување со стрес (22)**
- **Вештини за интерперсонални односи (21)**
- **Ефективна комуникација (20)**
- **Самосвест (19)**

Ова укажува дека наставниците најмногу веруваат во сопствената ефикасност во поттикнување на овие вештини преку игра или ги сметаат за најдобро обработени.

Вештини со висока застапеност на скала 4 и 5 (силно/целосно поттикнути) се:

- **Креативно размислување (17 од 4, 16 од 5)**
- **Критичко размислување (15 од 4, 14 од 5)**
- **Емпатија (15 од 4, 17 од 5)**
- **Справување со емоции (12 од 4, 18 од 5)**

Овие резултати потврдуваат дека наставниците во голем број имаат позитивна перцепција за можноста играта да поттикнува и когнитивни и социоемоционални аспекти.

Вештини каде преовладуваат одговори на **ниски вредности (1 и 2)** се:

- **Креативно размислување (9 одговори со 1, 5 со 2)**

- **Критичко размислување** (9 со 1, 3 со 2)
- **Решавање на проблеми** (9 со 1, 5 со 2)

Ова укажува на поларизирани перцепции – дел од наставниците веруваат дека овие вештини се одлично поттикнати, но дел имаат сомнеж во тоа, што може да произлегува од различни искуства, пристапи или ресурси.

Графикон 19: Кои животни вештини би сакале да ги подобрите кај вас?



Најмногу наставници (19) би сакале да ги подобрат **вештините за интерперсонални односи**, што укажува на важноста на градењето конструктивни, професионални и емпатични односи – како со учениците, така и со колегите и родителите. Ова е важна саморефлексија, особено во контексти каде тимската работа и комуникацијата се секојдневна потреба.

Следни на листата се:

- **Ефективна комуникација (15 наставници)** – што го потврдува чувството кај дел од наставниците дека комуникацијата, особено со различни профили на ученици и родители, е предизвик кој бара континуирана работа.
- **Решавање на проблеми (12) и донесување одлуки (11)** – се вештини поврзани со самостојност, одговорност и управување со сложени ситуации во наставниот процес.
- **Критичко размислување (9) и креативно размислување (7)** – иако се важни, се наведени поретко, што може да укажува дека наставниците се фокусирани повеќе на интерактивните и комуникациските аспекти на своето работење.

Во интерпретацијата на резултатите од истражувањето, првично се започна со анализа на потхипотезите. Оттука, тие последователно се обработуваа со координација и анализа на добиените резултати од инструментите за истражување.

1. Наставниците со поголемо искуство и обука подобро ги разбираат придобивките од игрите и ги применуваат почесто, додека оние со помалку искуство можеби не ги користат исто толку ефективно.

2. Наставниците во пониските одделенија почесто користат игри, бидејќи помалите деца имаат потреба од повеќе интеракција за усвојување на вештини, додека во повисоките одделенија игрите можат да бидат заменети со формални методи.

3. Примената на игровни активности може да има различни ефекти врз децата со развојни потешкоии за разлика од децата со нормален развој, при што децата со развојни потешкотии можат да имаат бавен, но постојан напредок кога активностите се прилагодени на нивните потреби.

4. Достапноста на средствата и помагалата за учење значително го зголемува квалитетот на активностите за учење, бидејќи соодветните средства го прават процесот на учење попрактичен и поефективен.

5. Постојат големи разлики во пристапот до ресурси меѓу наставниците од урбани и рурални средини, што може да доведе до нееднаквост во квалитетот на наставата и ефективноста на игрите како метод за развој на животни вештини.

Анализа на резултатите добиени од анкетните листови

Демографски податоци

Табела 3: Колку години имате?

Години	Фреквенција	Процент
20 – 30	3	14,3
31 – 40	6	28,6
41 – 50	10	47,6
51 – 60	2	9,5
Над 60	0	0,0

Во табела број 3 се обработуваат одговорите на првото прашање кое се однесуваше на возраста на наставниците, и јасно може да се увиди дека поголемиот дел од анкетираниите наставници (47,6%) беа на возраст од 41 до 50 години.

Табела 4: Кој е вашиот пол?

Пол	Фреквенција	Процент
Машки	2	9,5
Женски	19	90,5

Табелата број 4 се однесува на полот на испитаниците, каде што може да се види дека во ова анкетање доминираше женската популација (90,5%).

Табела 5: Во кое училиште сте наставник?

Училиште	Фреквенција	Процент
ООУ „Киро Глигоров“	12	21%
ООУ „Коле Неделковски“	21	37%
ООУ „Јохан Хајнрих Песталоци“	10	17%
ООУ „Кочо Рацин“	11	19%

Табела број 5 ја покажува припадноста на анкетираниите наставници во матичното училиште.

Табела 6: Колку ученици имате во паралелката?

Број	Фреквенција	Процент
15 – 20	14	66,7
21 – 25	4	19,0
26 – 30	3	14,3

Што се однесува до бројот на ученици, според прикажаното во табела 6, можеме да видиме дека најголем дел од анкетираниите наставници водеа паралелки со 15 – 20 ученици.

Табела 7: Колку години наставно искуство имате?

Одговор	Фреквенција	Процент
---------	-------------	---------

повеќе од 6 години	17	80,95
1 – 3 години	2	9,52
4 – 6 години	1	4,76
помалку од 1 година	1	4,76

Во однос на искуството, 80,95% од наставниците имаат работно искуство повеќе од 6 години (табела 7), што укажува на нивната зрелост и издржливост во работата.

Табела 8: Дали сте посетувале работилници/тренинзи за игра или животни вештини?

Одговор	Фреквенција	Процент
Да	18	85,7
Не	3	14,3

Во табела 8, која дава одговор на прашањето дали наставниците посетувале работилници/тренинзи за игра или животни вештини, повеќето од нив (85,7%) веќе посетувале работилници или тренинзи и тоа укажува на нивната заинтересираност за подобрување на наставниот процес преку игра и игровни активности.

Игра и игровни вештини

Табелите од 9 до 17 ги прикажуваат одговорите на наставниците во врска со прашањата за игри и игровни вештини.

Табела 9: Кои форми на игра активно ги предавате и вежбате во вашето одделение?

Одговор	Фреквенција	Процент
Функционална игра	15	27%
Симболична игра	14	25%
Играње на улоги	49	89%
Конструктивни игри	19	34%
Игри за учење	49	89%
Дигитални игри	27	49%
Игри во училишниот двор	47	85%
Игри во природа	32	58%

Табела 10: Кои форми на игра би сакале повеќе да ги вежбате во вашето одделение?

Одговор	Фреквенција	Процент
Функционална игра	29	52%
Симболична игра	24	43%
Играње на улоги	13	23%
Конструктивни игри	23	41%
Игри за учење	20	36%
Дигитални игри	19	34%
Игри во училишниот двор	14	25%
Игри во природа	16	29%

Табела 11: Колку време приближно одвојувате за играње во текот на една недела?

Одговор	Фреквенција	Процент
До 1 час	0	0
1 – 2	10	47,6
2 – 3	11	52,4
3 – 5	0	0
Повеќе	0	0
Не знам	0	0

Табела 12: Која од наведените животни вештини (дефинирани од СЗО) активно ги практикувате во вашето одделение?

Одлука	Фреквенција	Процент
Донесување одлуки	7	33,3
Решавање на проблем	17	17,81
Креативно размислување	13	61,9
Критичко размислување	8	38,1
Ефективна комуникација	8	38,1
Вештини за интерперсонални односи	2	9,5
Самосвест	6	28,6
Емпатијата	9	42,9
Справување со емоциите	14	66,7
Справување со стресот	7	33,3

Табела 13: Која од наведените животни вештини би сакале повеќе да ја практикувате во вашето одделение? (повеќекратен избор)

Одлука	Фреквенција	Процент
Донесување одлуки	16	29%
Решавање проблеми	27	50%
Креативно размислување	25	46%
Критичко размислување	26	48%
Ефективна комуникација	21	38%
Вештини за интерперсонални односи	15	27%
Самосвест	29	53%
Емпатија	31	57%
Справување со емоции	27	50%
Справување со стрес	28	51%

Табела 14: Колку часа неделно предавате животни вештини?

Одговор	Фреквенција	Процент
0 часа	1	4,8
1 – 2	19	90,5
3 – 5	1	4,8
5+	0	0
Не знам	0	0

Табела 15: Кои теми или содржини ги обработувате или сте ги обработувале во наставата за животни вештини? (повеќекратен избор)

Одговор	Фреквенција	Процент
Сопствени јаки и слаби страни	26	48%
Семејство	40	74%
Пријателство	45	83%
Чувства	49	90%
Здравје и лична хигиена	42	77%
Исхрана	31	57%
Лична безбедност	23	42%
Разрешување конфликти	45	83%
Однос со другите	31	57%
Работа со медиуми	14	25%
Животна средина и природа	15	27%

Табела 16: Кои животни вештини можат најдобро да се поттикнат со активности од ваша гледна точка? (повеќекратен избор)

Одговор	Фреквенција	Процент
Донесување одлуки	20	37%
Решавање на проблеми	32	59%
Креативно размислување	31	57%
Критичко размислување	27	50%
Ефективна комуникација	22	40%
Вештини за интерперсонални односи	21	38%
Самосвест	21	38%
Емпатија	34	63%
Справување со емоции	31	57%
Справување со стрес	25	46%

Табела 17: Кои животни вештини е потешко да се поттикнат со игровни активности од ваша гледна точка? (може да се определите за повеќе одговори)

Одговор	Фреквенција	Процент
Донесување одлуки	17	32%
Решавање на проблеми	9	17%
Креативно размислување	9	17%
Критичко размислување	16	30%
Ефективна комуникација	15	28%
Вештини за интерперсонални односи	15	28%
Самосвест	21	39%
Емпатија	13	24%
Справување со емоции	9	17%
Справување со стрес	18	34%

Резултатите од анкетата за употребата на игри и развој на животни вештини во одделенска настава покажуваат дека наставниците активно користат игри за подобрување на образовниот процес. Повеќето од нив одвојуваат помеѓу 1 и 3 часа неделно за играње, најчесто користејќи игри поврзани со математика, граматика, физички активности и развој на социјални и ментални вештини. Животни вештини како креативно размислување, справување со емоции и решавање проблеми се најчесто практикувани, додека донесувањето одлуки и вештини за интерперсонални односи се потешки за поттикнување преку игровни активности.

Предизвици и лични потреби

Табела 18: Каде ги гледате најголемите предизвици при примената на играта за развивање на животни вештини кај децата? (повеќекратен избор)

Одговор	Фреквенција	Процент
Нема простор во училницата	9	42,9
Нема доволно материјали	15	71,4
Конфликти меѓу децата	4	19
Нема доволно време	7	33,3
Целите на наставните програми се поважни	4	19
Тешко е ако си единствен наставник	2	9,5
Различни нивоа на постигнување	4	19
Различни јазици	0	0
Различно семејно потекло	3	14,3
Нема поддршка од родители	0	0
Недостатоци во развојот на играта	3	14,3
Директорите поинаку гледаат на играта	1	4,8
Нема методи	2	9,5
Нема обуки	7	33,3

Табела 19: При вежбање игра за усвојување на животни вештини, на кои области сметате дека ви се потребни повеќе информации/тренинг? (може да се определите за повеќе одговори)

Одговор	Фреквенција	Процент
Обука на различни форми на игра	24	46%
Игра со различни видови материјали	14	26%
Инсталирање иновативни простори за игра	27	51%
Игри во училишниот двор	9	17%
Игра во хетерогени групи	5	9%
Игри и инклузивно образование	13	25%
Игри и одржлив развој	10	19%
Репродукција и дигитални медиуми	10	19%
Како да се набљудуваат и документираат процесите на игра и учење	10	19%
Како да се вметне игра и животни вештини во вашето училиште	11	21%
Работа со семејствата	21	40%
Развивање на сопствените животни вештини како наставник	7	13%
Друго	2	3%

Табела 20: Како го гледате вашето сопствено ниво на компетентност во животните вештини? (1 = најниско, 5 = највисоко)

	1	2	3	4	5
Донесување одлуки	4	9	14	14	13
Решавање на проблем	2	9	13	15	14
Креативно размислување	2	9	17	9	16
Критично размислување	3	5	20	11	15
Ефективна комуникација	2	7	19	14	11
Вештини за интерперсонални односи	2	9	21	9	13
Самосвест	4	7	15	10	16
Емпатијата	4	3	17	7	22
Справување со емоциите	5	4	18	12	12
Справување со стресот	5	11	15	10	13

Табела 21: Кои животни вештини би сакале да ги подобрите кај вас? (може да се определите за повеќе одговори)

Одговор	Фреквенција	Проценти
Донесување одлуки	11	20%
Решавање на проблеми	12	22%
Креативно размислување	7	13%
Критичко размислување	9	17%
Ефективна комуникација	15	28%
Вештини за интерперсонални односи	19	35%
Самосвест	8	15%
Емпатија	5	9%
Справување со стрес	17	32%
Справување со емоции	22	41%

Резултатите од анкетаирањето за предизвиците и личните потреби од примената на игра и игровни активности во усвојување на животни вештини наставниците најчесто ги гледаат во немањето доволно материјали и немањето простор во училниците (табела 18). При вежбање на игри за усвојување на животни вештини, на наставниците најмногу им се потребни инсталирање на иновативни простори за игра, работа со семејствата и обука на различни форми на игра (табела 19). Наставниците, нивното ниво на компетентност во животните вештини, највисоко го оценуваат и поврзуваат со емпатијата, а најниско кон решавањето на проблеми, креативното размислување, вештините за интерперсонални односи и ефективната комуникација (табела 20). Во врска со прашањето, кои животни вештини би сакале да ги подобрат, наставниците најмногу се стремат кон справувањето со емоции, справување со стрес и вештини за интерперсонални односи (табела 21).

Комбинацијата од квантитативен и квалитативен пристап придонесе да се добие длабочина во анализата во примена на игрите и игровните активности, особено кај учениците со развојни тешкотии. Цитати од наставници добиени преку полуструктурирано интервју се дадени во табела 22. Издвоени се репрезентативни цитати кои даваат јасна слика на размислувањето на наставниците во врска со предметот на истражување. Спроведено е индивидуално полуструктурирано интервју со претходно одбрана група на претставници – наставници од четири училишта, на ниво на општина Центар. На прашањата се даваа наративни одговори, по устен пат, а во зависност од потребата беа поставувани и дополнителни прашања за доловување на појасна слика.

Табела 22: Примена на играта и развојот на животните вештини кај децата

Реден број:	ПРАШАЊА:	ЗАБЕЛЕШКИ:
	Примената на играта и развојот на животните вештини кај децата:	
1.	Опишете го Вашето теоретско и практично искуство на тема игра и животни вештини кај децата од одделенска настава.	„Наставниците во пониските одделенија почесто користат игри, бидејќи помалите деца имаат потреба од повеќе интеракција за усвојување на вештини, додека во повисоките одделенија игрите можат да бидат заменети со формални методи“.

2.	Кои се Вашите искуства за начинот на кој се поврзува играта со усвојување на животните вештини кај децата?	„Децата низ игра најбрзо усвојуваат примери за животните вештини. Сосема спонтано и природно учат како да дојдат до поголема самостојност во секојдневните активности, донесување на одлуки, решавање на проблеми, справување со емоции“.
3.	Дали во текот на Вашата работа изготвувате анализа за тоа која игра е најподатлива за развојот и учењето кај децата? Колку често го правите тоа? Како ги користите анализите?	„Поголемиот дел не водат анализа, се водат интуитивно според потребите на децата“.
4.	Дали во текот на работата при планирање на начинот на остварување на целите креирате пристапи за поттикнување и развој на животните вештини кај децата? Како се планираат овие активности?	„Постојано во корелација со наставната програма се остваруваат образовните цели. Секојдневни едукативни активности преку разговори, приказни, практични примери на наученото. Планирањето на истите е според потребите на децата“.
5.	Какво е Вашето искуство за примена на играта како стратегија за работа со ученици со посебни образовни потреби? Дали со оваа категорија деца има потреба од дополнително вметнување на играта во текот на наставата? Кои игри и за оставрување на кои цели најчесто ги применувате?	„Најчесто се користат подвижните игри, поради сестраниот развој на личноста. Се истакнува заемното влијание на игрите врз физичкиот, интелектуалниот, емоционалниот и социјалниот развој. Овие игри се од особено значење за моторниот на развој на децата со потешкотии“.
6.	Дали играта е добра алатка за создавање инклузивна клима во училницата?	„Играта претставува незаменлива инклузивна алатка.“

	Како влијаат игрите во меѓусебната интеракција меѓу децата со типичен и атипичен развој? Ве молам наведете позитивни примери за меѓусебна интеракција со примена на игри при усвојување на животни вештини.	Групните игри овозможуваат олеснување во меѓусебната интеракција, прифаќањето на себе и другите, подобрување на когнитивни способности, развивање на нови сензомоторни способности, подобрување на комуникацијата – богатење на вокабуларот, зголемување на прагот на толеранција и друго“.
7.	Кои активности ги оценувате како добри примери за развој на животните вештини кај децата преку игра?	„Развивање на самостојност и независност кај децата, развивање на свесност за грижа за надворешната околина, развивање способност за прифаќање на различностите кај другите“.
8.	На кои домени од развојот на детето најчесто се однесуваат овие активности?	„Поголема самостојност во грижата за лична хигиена, развивање на емпатија и потребите кај другите“.
9.	Што за Вас претставува најголема пречка за примена на играта и развој на животните вештини?	„Недостаток на доволно материјали, слободното време предвидено за игра, недоволното искуство на работа со деца кои имаат потешкотии“.
10.	Како би можеле да го подобрите вклучувањето на сите деца во играта? Во кои развојни домени сметате дека е најсоодветно?	„Давање на прецизни насоки, поставување на јасни граници, подеднакво партиципирање на секое дете, соработка со родители“. „Подеднакво во сите домени (когнитивни, емоционални и социјални)“.

Соработката со родителите е од клучна важност за развивање на здрави животни навики кај децата. Резултатите од анкетаирањето за социјализација и комуникација од страна на родителите прикажани во табела 23 укажуваат дека поголемиот број на деца лесно се впуштаат во комуникација со други деца и дека прозбореле пред втората година. Играта најчесто е спонтанa, како што се играње на улоги. Децата умеат двонасочно да разговараат, слушаат и вешто да комуницираат, но во нивната комуникација гестот не се користи премногу во игра. Во врска со прашањето, дали можат самостојно да се облекуваат, најмногу од родителите одговориле позитивно, дека нивните деца се стремат за развивање на самостојноста и независноста и дека повеќе сакаат игри со фантазија, приказни, размена на улоги отколку список на активности, одговорности или броеви.

Табела 23: Одговори на родители – социјализација и комуникација

Бр.	Прашања	Одговор		
		Да	Не	Повреме но
1.	Дали Вашето дете лесно се вклучува во игра со други деца?	7	4	5
2.	Дали детето доаѓа до Вас, без некоја причина за да ви каже нешто?	3	8	5
3.	Дали прозборел/а пред втората година?	11	5	0
4.	Дали за него/неа е важно да припаѓа на некоја група (да оди во градинка, игротека и сл.)?	7	9	0
5.	Дали забележува необични детали, кои другите не би ги забележале?	5	7	4
6.	Дали често сфаќа (разбира) конкретно – буквално?	5	7	4
7.	Дали од третата година често играл/а игри со замена на улоги?	9	2	5
8.	Дали сака да повторува некои нешта – работи – секогаш на ист начин (стереотипно однесување)?	3	8	5
9.	Дали спонтано се дружи и влегува во игра со другите деца?	9	1	6

10.	Дали може да разговара – двонасочно (слуша, одговара, прашува, чека одговор...)?	6	2	8
11.	Дали има необичен глас (гласен, монотон, вика-писка, мелодичен)?	2	10	4
12.	Дали може самостојно да се облекува?	9	1	6
13.	Дали вешто комуницира (отворено)?	8	2	6
14.	Дали игра со фантазија со останатите деца, дали се вклучува во игра со улоги?	7	2	7
15.	Дали често кажува нешто што е социјално непримерно или без „такт“?	4	9	5
16.	Дали воспоставува контакт со очи на вообичаен начин?	10	2	4
17.	Дали има необични движења, повторувачки?	3	10	3
18.	Дали повеќе сака игри со фантазија – активности како што се играње/улоги, раскажување приказни – отколку список активности, податоци, броеви?	8	2	6
19.	Дали Ви претставува проблем, тоа што инсистира на поедини рутини?	4	8	4
20.	Дали користи гест при комуникација?	3	6	7

4. ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ

Главната хипотеза (H_0) која гласи „Наставниците во одделенската настава редовно применуваат игри и игровни активности како метод за поттикнување на усвојување на животни вештини кај учениците“ е потврдена. Податоците покажуваат дека наставниците користат различни видови игри, најчесто игри за учење, играње на улоги и активности во училишниот двор. Примената е честа и разновидна за што јасна илустрација даваат податоците добиени со истражувањето (Графикон 7 и 10).

Првата помошна хипотеза H_1 која гласи „Постојат значајни разлики во примена на игрите и игровните активности кај наставници со различно ниво на обука и искуство“ е потврдена. Наставниците со обука (68%) и повеќе од 6 години искуство (77%) значително почесто користат игровни активности и применуваат поширок спектар на животни вештини (Графикон 5 и 6).

Втората помошна хипотеза H_2 која гласи „Примената на игри е поизразена во пониските одделенија, каде што на учениците им е потребен покреативен пристап за усвојување на основни вештини. Во повисоките одделенија, наставниците се повеќе ориентирани кон формални методи“ е потврдена. Игрите како симболичка и функционална се повеќе применети во пониските одделенија. Наставниците изразуваат желба да ги зголемат токму овие активности, што сугерира дека тие се поретки во повисоките одделенија (Графикон 8).

Третата помошна хипотеза H_3 која гласи „Постои разлика во усвојувањето на животни вештини помеѓу ученици со типичен и атипичен развој. Игрите и игровните активности се поефикасни кај децата со типичен развој, но децата со потешкотии во развој даваат позитивен резултат кога се користат специфично прилагодени активности“ е отврдена. Иако директно не се споредуваат ученици со типичен и атипичен развој, наставниците потврдуваат дека прилагодените активности и обуките за инклузивна

игра се потребни и корисни. Игри за инклузија и работа со хетерогени групи се посочени како приоритети за дополнителен тренинг (Графикон 17).

Четвртата помошна хипотеза Х₄ која гласи „*Наставниците кои имаат пристап до соодветни нагледни средства и помагала имаат поголем успех во спроведувањето на активности насочени кон усвојување на животни вештини кај учениците*“ е **потврдена**. Недостатокот на материјали и простор е најчесто наведен предизвик (Графикон 16), а наставниците кои имаат услови (или изразиле желба за нив) покажуваат повисока практична примена на животни вештини преку игра.

5. ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Овој магистерски труд го нагласува значењето на играта во животот на децата со развојни потешкотии. Тоа не е само форма на забава, туку критична компонента на нивниот социјален, емоционален и когнитивен развој. Независната и самомотивирана игра им овозможува на децата да ја истражат својата креативност, способностите за решавање проблеми и социјалните вештини.

Од суштинско значење е откривањето на методи кои би овозможиле зголемено учество во игровните активности на децата со потешкотии во развојот. Креирањето на безбедна и стимулативна средина, каде детето ќе може непречено да игра, запознавајќи се себе и светот е предизвик за родителите, наставниците, специјалните едукатори и рехабилитатори и сите профили вклучени во третманот и рехабилитацијата на децата со атипичен развој. Сите деца мора да имаат време за игра, време во кое ќе се чувствуваат слободни и надвор од границите на светот кој ги опкружува и кој понекогаш знае да предизвика стрес. Токму преку ваквите искуства и интеракции, децата стануваат самоуверени, независни, способни да ја користат својата имагинација, да ги контролираат своите тела и да ги развијат нивните интелектуални, социјални и емоционални способности.

Зборувајќи за значењето на детскиот развој и воспитната функција на игрите секогаш поаѓаме од идејата за сестран развој на личноста, се истакнува заемното влијание на игрите врз физичкото, моралното, интелектуалното и естетското воспитание и интеграција на физичките, интелектуалните, емоционалните и социјалните аспекти на личноста. Согласно карактерот и содржината на играта нивното влијание најмногу е насочено кон физичкото воспитание и моторниот развој, за да се постигне поголема самостојност во секојдневните активности. Во овие игри децата применуваат различни моторни активности, преку кои ја задоволуваат природната потреба за комуникација и социјализација.

Целта на ова истражување е да се прикаже примената на игра во усвојување на нови вештини кај деца со потешкотии во развој од одделенската настава. Но, исто така, целта е и да се утврди дали наставниците активно спроведуваат игри и игровни активности како метод за усвојување животни вештини.

Со ова се потврди главната хипотеза за ова истражување, која со себе ги понесе и помошните хипотези кои ја дополнуваат и објаснуваат токму неа.

Во рамките на овој истражувачки проект се констатираше дека дел од училиштата и самите училници не нудат некакви посебни услови кои овозможуваат простор за остварување и реализирање на игра, или истите се минимални и незабележливи. Тоа значи дека училиштето и секако училницата треба да обезбедат посебни услови кои ќе овозможуваат простор за остварување и развивање на игровните способности кај истакнатиот ученик. Некои училишта пак и самата училница располагаат со доволно соодветен и опремен простор за таквата група ученици.

Во повеќето училишта не постои соодветна опременост со дидактички материјали во училницата кои би им служеле на типичните и атипичните ученици кои се идентификувани како такви. Тоа значи дека опременоста со дидактичко-методички средства за учење и поучување е недоволна, а тоа е проблем не само за атипичниот ученик, туку и за преостанатите ученици од одделението.

Но, целокупното однесување во рамките на наставата од страна на одделенските наставници е исполнето со голем ентузијазам и желба за учење на нешто ново.

Иако може да се каже дека играта е универзален јазик на децата, секој терапевтски пристап што ја користи играта како алатка треба да се прилагоди во согласност со потешкотиите, можностите и потребите на детето. Неопходно е да се спроведат повеќе истражувања на ова поле, иако досегашните студии кога се зборува за терапија со игри за деца со пречки во развојот го потврдуваат фактот дека таа е ефикасна и дека не се оспоруваат позитивните ефекти врз децата. Верувам дека пристапот на интервентна игра во иднина ќе се развие до тој степен што секое дете ќе има еднакви образовни можности, без разлика на потешкотиите во развојот.

Примената на игри во наставниот процес позитивно влијае врз развојот на комуникациски, социјални, емоционални и практични вештини кај учениците од помала училишна возраст.

- ✓ Инклузивните игри го поттикнуваат прифаќањето и меѓусебната соработка

Учениците со и без попреченост, кога се вклучени во заеднички играчки активности, покажуваат поголема емпатија, разбирање и подготвеност за поддршка.

- ✓ Игрите овозможуваат индивидуален пристап и активна вклученост

Преку прилагодување на игриви содржини и методи, наставниците можат да одговорат на различните потреби и способности на учениците, овозможувајќи им активно учество и напредок.

- ✓ Животните вештини се најдобро усвоени преку практично искуство и симулација

Учениците полесно ги разбираат и применуваат вештините поврзани со секојдневниот живот кога истите се презентирани во форма на игра, наместо со традиционални предавања.

- ✓ Игровниот пристап има позитивно влијание врз мотивацијата и самодовербата на учениците

Учениците се повеќе ангажирани, покажуваат интерес и иницијатива кога учењето е поставено во контекст на игра, што особено се одразува кај децата со потешкотии во учењето.

- ✓ Раното воведување на животни вештини преку игра придонесува за поголема самостојност

Учениците кои се стекнуваат со овие вештини од најрана возраст полесно се прилагодуваат на училишните и секојдневните барања.

- ✓ Наставниците играат клучна улога во дизајнирањето и спроведувањето на игриви активности

Нивната креативност, подготвеност за прилагодување и чувствителност кон различностите се од суштинско значење за успешна имплементација на игровниот прис

5.1 Едукативни препораки

Играта е обележје на детството, поттик и огледало на детскиот развој, израз на детските потреби. Сите деца треба да имаат време за игра, време во кое ќе се чувствуваат слободни и свои, надвор од рамките кои ги опкружуваат и кои понекогаш знаат да предизвикаат стрес. Токму преку ваквите искуствени доживувања, децата стануваат самоуверени, независни, способни да ја користат својата имагинација, да ги контролираат своите тела и да ги развијат нивните интелектуални, социјални и емоционални способности. За да се зголеми примената на игрите во остварување на целите за усвојување на животни вештини, важно е да се користат игри дизајнирани за подучување и подобрување на специфични вештини како комуникација, решавање проблеми, грижа за себе и социјална

интеракција. Овие игри треба да бидат структурирани, со јасно дефинирани и мерливи цели поврзани со усвојување на вештини, кои ќе се следат преку редовни проценки и набљудувања на напредокот на децата. Играта треба да биде составен дел од секојдневните рутини, што ќе овозможи зајакнување на академските вештини и истовремено развивање на практични животни вештини.

Природната средина е идеална за игра и учење, бидејќи обезбедува пријатна атмосфера за развој на вештини. На овој начин се помага биолошкиот процес на раст и развој, се јакне отпорноста на организмот, имунолошкиот систем, се делува позитивно на функционирањето на сите органи и органски системи. Преку активноста во игрите се влијае врз развојот не само на моториката и мускулните групи, туку и на фината моторика. Многу автори ја нагласуваат улогата на игрите во елиминација на вишокот на енергија и психичкиот мир на децата. Сублимирано, играта во детската возраст е од суштинско значење за развојот во целина.

Потребен е индивидуален пристап, при што правилата, просторот и материјалите на игрите треба да бидат прилагодени на способностите на децата со различни видови на тешкотии. За децата со когнитивни предизвици, упатствата за игрите треба да се поедностават, овозможувајќи полесно вклучување во активностите. Развојните ограничувања во експресивните и рецептивните јазични способности, ограничениот вокабулар и ограниченото апстрактно размислување предизвикува отежната ефикасна комуникација на децата. Една од најголемата моќ на играта, опишана во литературата е нејзината комуникациска моќ. Во играта децата се способни подобро да ги изразат своите свесни размислувања и чувства, отколку изразувањето преку зборови, се чувствуваат слободни во примената на конкретни игровни активности и материјали.

Од особено значење за децата со потешкотии е создавањето на цврста и здрава врска со родителите. Играта е основен медиум за воспоставување на позитивна емоционална врска помеѓу детето и родителите, преку заедничка вклученост во различни видови игри.

Игровните активности треба да се користат за поттикнување социјална интеракција меѓу децата, особено за децата со попреченост, кои треба да имаат можности да комуницираат и да соработуваат со своите врстници. Ова ќе им помогне да развијат социјални вештини како тимска работа, комуникација и емпатија. Дигиталните и интерактивни игри, кои вклучуваат едукативни апликации и видеоигри, исто така, може да

се користат за подобрување на вештините како управување со времето, лична хигиена и социјални интеракции.

На крајот, училиштата треба да обезбедат безбедни простори за игра, каде што децата ќе можат да учат и да преземаат ризици во позитивна и охрабрувачка средина. Безбедноста и удобноста се клучни за создавање услови во кои децата се чувствуваат слободни да се изразуваат и да се развиваат.

- ✓ Интегрирање на игри како редовна воспитно-образовна практика

Наставниците и стручните служби да вклучуваат едукативни и социјални игри како средство за развој на животни вештини, особено кај деца од рана училишен возраст.

- ✓ Адаптација на игри за ученици со различни способности

Да се подготвуваат игри кои ќе бидат достапни за сите ученици, вклучувајќи деца со попреченост, преку модификација на правила, темпо или визуелна и сензорна поддршка.

- ✓ Професионален развој на наставниците за примена на игри во наставата

Да се организираат обуки за наставници, специјални едукатори и рехабилитатори и педагози за ефективна употреба на игри во развојот на комуникација, соработка, решавање на проблеми и емоционална регулација.

- ✓ Создавање инклузивна атмосфера преку групни игри

Да се поттикнува вклученост на сите ученици во тимски и соработувачки активности преку игри, како начин за градење на пријателства, прифаќање на различностите и меѓусебна поддршка.

- ✓ Користење на игри за поттикнување на самостојност и одговорност

Преку игри кои симулираат секојдневни ситуации, децата да стекнуваат искуства со донесување одлуки, преземање иницијатива и решавање конфликти.

- ✓ Развивање на индивидуализирани игри за специфични животни вештини

За ученици со специфични потреби да се креираат игри кои таргетираат конкретни вештини – како самогрижа, социјално однесување, безбедност и лична хигиена.

- ✓ Истражување и евалуација на ефектите од игрите

Да се развиваат алатки и методи за мерење на напредокот во стекнување на животни вештини преку игри, со вклучување на повратни информации од учениците, наставниците и родителите.

- ✓ Вклучување на родителите во играчки активности

Да се поттикнува учество на родителите преку работилници и заеднички активности, за да се продолжи развојот на животните вештини и во домашна средина.

6. КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- American Psychiatric Association (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. United States.
- Astington, Janet W. *The Child's Discovery of the Mind*. The Developing Child Series. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press, 1993.
- Bach, H. 2005. *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.
- Barton, EE, & Wolery, M. (2008). Настава за глумење игра на деца со попреченост: Преглед на литературата. Теми во специјалното образование во раното детство, 28 (2), 109–125. <https://doi.org/10.1177/0271121408318799>
- Bertke, C. (2020). The Benefit To Working in Groups in a Special Needs Schooling Environment.
- Бесио, С., Булгарели, Д., & Станчева-Попкостадинова, В. (2017). Развој на игра кај деца со попреченост. *De Gruyter Open Полска*. <https://doi.org/10.1515/9783110522143>
- Bettelheim, B. (1967). The importance of play. *Atlantic Monthly*.
- Biondić, I. 1993. *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine.
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- British Association of Play Therapy (BAPT) (2022). *History of Play Therapy*. South Road, Weybridge Surrey.
- Brooking-Payne, Kim. *Games Children Play: How Games and Sport Help Children Develop*. Anthroposophic Press, Lindisfarne Books, 3390 Route 9, Hudson, NY 12534., 1998.
- Buljubašić Kuzmanović, V. Kooperativno učenje u nastavi kao čimbenik socijalizacije. *Napredak*. 144 (2003),
- Buljubašić-Kuzmanović, V. Odnos socijalne kompetencije i ponašanja učenika/ doktorska disertacija. Zagreb : Filozofski fakultet.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Botić, T. Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina. *Život i škola*, br. 27 (1/2012).
- Carlin, Jeanne. *Including Me: Managing Complex Health Needs in Schools and Early Years Settings*. National Children's Bureau Enterprises Ltd, 2005.
- Case-Smith, J., & Arbesman, M. (2008). Преглед заснован на докази на интервенции за аутизам кои се користат во или се релевантни за работната терапија. *Американски весник за професионална терапија*, 62 (4), 416–429. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.4.416>

Disability Rights Commission (2002) Code of Practice for Schools Disability Discrimination Act 1995. London: The Stationery Office.

Dunn, J. (2004) Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy. Oxford: Blackwell Publishing.

Embracing Diversity – Inclusive Classroom Activities for Inclusive Schools Week, (2023).

English, H. B., i English, A. C. (1958). Opsežan rječnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova: Vodič za uporabu. Longmans, Green.

Environmental education games for children (2022), достапно на www.fontenebroschool.com

European Commission, 2019 Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning, Publications, достапно на www.office.op.europa.eu

Frost J. L., Wortham, S. C., i Reifel S. (2012). Play and Child development (4 izdanje). Pearson Education, Inc.

Frye, K.D. (2003). The characteristics of play therapy sessions with children. University of North Texas, Texas.

Gardner, K. i Yassenik, L., (2004). Play Therapy Dimensions Model – A Decision-making Guide for Integrative Play Therapists. Rocky Mountain Play Therapy Institute, London.

Gjurković, T. (2005). Terapija igrom – Kako razviti vještine za razumijevanje djeteta i produbiti odnos s njim. Zagreb: Harfa d.o.o.

Hambidge, G. (1955). Structured play therapy. American Journal of Orthopsychiatry, 25, 601–617.

Hameed, A. (2020), Games that teach kids environmental conservation, достапно на www.greencleanguide.com

Innocenti Digest no.13, Promoting the Rights of Children with Disabilities. UNICEF, 2007.

Jafari, N. (2011). Effect of Play Therapy on Behavioral Problems of Maladjusted Preschool Children. Faculty of Psychology. University of Psychology, Iran.

Kamenov, Emil. (2009). Dečja igra. Beograd: Zavod za udžbenike.

Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., & Krokfors, L. (2020). Подобрување на учеството на децата преку игра: Увиди од учењето базирано на игра и инклузивното образование. Меѓународен весник за попреченост, развој и образование, 67 (5), 477–493. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1797793>

- Керамичиева, Р. (1996) *Психологија во образованието и воспитанието*, Просветно дело, Скопје.
- Керамичиева, Р. (1996) *Психологија во образованието и воспитанието*, Просветно дело, Скопје.
- Khyrramov, A. (2021), Digitalization Of Higher Education: Trends And Their Influence On The Institute Of Higher Education, International Journal of Engineering Systems Modelling and Simulation 5.
- Klarin, M. (2017). Psihologija dječje igre. Sveučilište u Zadru, Zadar. Landreth, G.L. (1991). Play therapy: The art of the relationship. Muncie, IN: Accelerated Development Press.
- Krenz, Armin. (2004a). Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik. München: Burckhardthaus-Laetare.
- Krenz, Armin. (2004b). Grundlagen der Elementarpädagogik. München: Burckhardthaus-Laetare.
- Лена и др. (2023), PALS Прирачник,, Игра и животни вештини, Меѓународни проекти во образованието на Универзитетот за образование на наставници во Цирих (IPE).
- Levy, D. (1939). Release Therapy. American Journal of Orthopsychiatry, 9, 713–736.
- Lieger, Catherine. (2014). Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität. Marburg: tectum Verlag.
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes (7th ed., pp. 425–468). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy211>
- Lyons, GL, & Prater, MA (2011). Влијанието на играта врз социјалните вештини на децата со нарушување на спектарот на аутизам. Образование и обука за аутизам и пречки во развојот, 46 (4), 426–440.
- Montaña, C. (2024), Strategies for Promoting Critical and Creative Thinking in Students, p.4.
- Nauman, A. (2023), Social Factors Affecting Children's Development, достапно на www.medium.com
- Nijhof, Sanne L., Christiaan H. Vinkers, Stefan M. Van Geelen, Sasja N. Duijff, E.J. Marijke Achterberg, Janjaap Van Der Net, Remco C. Veltkamp, et al. "Healthy Play, Better Coping: The Importance of Play for the Development of Children in Health and Disease." *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 95 (December 2018): 421–29. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>.

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

OECD (2018a): The OECD Learning Compass 2030. Online <https://www.oecd.org/education/2030-project/teachingand-learning/learning/>

Parker, N., i O'Brien, P. (2011). Play Therapy Reaching the Child with Autism. Australia
'Play Therapy: What Is It, How It Works, and Techniques', *Healthline*, 11 October 2019
<<https://www.healthline.com/health/play-therapy>>

"Play: Learning through Play | Encyclopedia on Early Childhood Development," March 23, 2023.
<https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>.

Попоски, К. (1997) *Психолошки основи на современата настава*, Просветно дело, Скопје.
Sandberg, A., & Heden, R. (2011). Важноста на играта во инклузивното образование во раното детство. Весник за истражување во детското образование, 25 (4), 345–361.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605204>

Scherer, L. (2023), Inclusive Play: How to Include All Kids During Play Time, достапно на www.truthandtales.app

Stagnitti, K., & Unsworth, C. (2004). Важноста на преправаната игра во развојот на детето: перспектива на работна терапија. Британски весник за професионална терапија.

Trevarthen, C. (1993) 'The function of emotions in early infant communication and development', in J. Nadel and L. Camaioni (eds) *New Perspectives in Early Communicative Development*. London: Routledge.

United Nations (2006). Module VII – Life Skills. [Online]. Available: https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/escap_peers_07.pdf

Vygotsky, L.S. (1976). *Play and Its Role in the Mental Development of the Child*. New York: Basic Books.

Weidinger, W. et al. (2020): *A Teacher's Guide in Personal Development. Grade 5. International Projects in Education*. Zurich University of Teacher Education.

Weidinger, W.; Holzwarth, P. & Marruncheddu S. (2021): *Workbook Face 1 Improve your selfesteem and play together. Ages 4 to 6*.

Weidinger, W.; Holzwarth, P. & Marruncheddu S. (2021): *Workbook Face 2 Improve your selfesteem and celebrate together. Ages 7 to 9*.

Weidinger, W. (2021). Life Skills for Primary and Secondary School Children: Development of a Multilingual, Inclusive Education Program. *International Journal of Childhood Education*, 2 (1), 12 – 22. <https://doi.org/10.33422/ijce.v2i1.37>

Weidinger, W. (2023): PEACOCK – Peace through cooperation, competencies, and knowledgeResearch project on life skills development of children and youth in North Macedonia and Kosovo. Final report at Zurich University of Teacher Education.

World Health Organization (1994): Life skills education for children and adolescents in schools. Online: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

World Health Organisation (1999). Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nationals Interagency Meeting. Geneva: World Health Organisation.

7. ПРИЛОЗИ

7.1. Прилог 1

Протокол за фокус-група на наставници

Инструмент наменет за квалитативно истражување

Реден број:	ПРАШАЊА: Примената на играта и развојот на животните вештини кај децата:
1.	Опишете го вашето теоретско и практично искуство на тема игра и животни вештини кај децата од одделенска настава.
2.	Кои се вашите искуства за начинот на кој се поврзува играта со усвојување на животните вештини кај децата?
3.	Дали во текот на вашата работа изготвувате анализа за тоа која игра е најподатлива за развојот и учењето кај децата? Колку често го правите тоа? Како ги користите анализите?
4.	Дали во текот на работата при планирање на начинот на остварување на целите креирате пристапи за поттикнување и развој на животните вештини кај децата? Како се планираат овие активности?
5.	Какво е вашето искуство за примена на играта како стратегија за работа со ученици со посебни образовни потреби? Дали со оваа категорија деца има потреба од дополнително вметнување на играта во текот на наставата? Кои игри и за остварување на кои цели најчесто ги применувате?
6.	Дали играта е добра алатка за создавање инклузивна клима во училницата? Како влијаат игрите во меѓусебната интеракција меѓу децата со типичен и атипичен развој? Ве молам наведете позитивни примери за меѓусебна интеракција со примена на игри при усвојување на животни вештини.
7.	Кои активности ги оценувате како добри примери за развој на животните вештини кај децата преку игра?
8.	На кои домени од развојот на детето најчесто се однесуваат овие активности?
9.	Што за вас претставува најголема пречка за примена на играта и развој на животните вештини?

10.	Како би можеле да го подобрите вклучувањето на сите деца во играта? Во кои развојни домени сметате дека е најсоодветно?
11.	Друго: _____

7.2. Прилог 2

Анкетен лист за наставници

Демографски податоци

A1. Колку години имате? (еден избор)

- 20 – 30
- 31 – 40
- 41 – 50
- 51 – 60
- постари од 60 години

A2. Кој е Вашиот пол? (еден избор)

- Машки
- Женски

A3. Во кое училиште сте наставник? (отворено прашање)

A4. Колку ученици имавте во паралелката оваа учебна година? (еден избор)

- 15 – 20
- 20 – 25
- 25 – 30
- повеќе од 30

A5. Колку јазици зборуваат учениците во вашето одделение? (еден избор)

- 1 – 2
- 3 – 4
- повеќе

A6. Колку месеци/години наставно искуство имате? (еден избор)

- помалку од 1 година
- 1 – 3 години
- 4 – 6 години
- повеќе од 6 години

А7. Дали сте имале работилници/тренинги за игра или животни вештини? (еден избор и можност за отворен одговор)

- Да
- бр
- Ако да, што и кога:

Б Игра и животни вештини на час

Б1. Кои форми на игра активно ги предавате и вежбате во вашата класа/група? (повеќекратен избор)

- Функционална игра
- Симболична игра
- Играње на улога
- Конструктивна игра
- Игри за учење
- Дигитални игри
- Игри во училишниот двор
- Игри во природа

Б2. Кои форми на игра би сакале повеќе да ги вежбате во вашата класа/група? (повеќекратен избор)

- Функционална игра
- Симболична игра
- Играње на улога
- Конструктивна игра
- Игри за учење
- Дигитални игри
- Играј надвор
- Играјте во природа
- Играјте проекти

Б3. Колку време приближно одвојувате за играње во текот на една недела? (еден избор)

- Помалку од 1 час

- 1 – 2 часа
- 2 – 3 часа
- 3 – 5 часа
- Повеќе од 5 часа
- не знам

Б4. На кои теми/содржини се занимавате или сте се осврнале во игра? (отворен одговор)

Вежбање, подучување и учење на животни вештини

Б5. Која од наведените животни вештини (дефинирани од СЗО) активно ги практикувате во Вашето одделение? (повеќекратен избор)

- Донесување одлуки
- Решавање на проблем
- Креативно размислување
- Критично размислување
- Ефективна комуникација
- Вештини за интерперсонални односи
- Самосвест
- Емпатијата
- Справување со емоциите
- Справување со стресот

Б6. Која од наведените животни вештини би сакале повеќе да ја практикувате во Вашето одделение? (повеќекратен избор)

- Донесување одлуки
- Решавање на проблем
- Креативно размислување
- Критично размислување
- Ефективна комуникација
- Вештини за интерперсонални односи

- Самосвест
- Емпатијата
- Справување со емоциите
- Справување со стресот

Б7. Колку часа неделно предавате животни вештини ? (еден избор)

- 0 часа
- 1 – 2 часа
- 3 – 5 часа
- Повеќе од 5 часа
- не знам

Б8. Кои теми или содржини ги обработувате или сте ги обработувале во наставата за животни вештини? (повеќекратен избор и отворен одговор)

- Сопствени јаки страни (и слабости)
- Семејство
- Пријателство
- Чувства
- Здравје и хигиена
- Исхрана
- Справување со други луѓе
- Решавање на конфликти
- Лична безбедност
- Работење со медиуми (вклучувајќи дигитални медиуми)
- Животна средина (и природа)
- Идни перспективи (и работни мВ Игра и животни вештини на учениците)

Б9. Кои животни вештини можат најдобро да се поттикнат со активности од Ваша гледна точка? (повеќекратен избор)

- Донесување одлуки
- Решавање на проблем
- Креативно размислување
- Критично размислување

- Ефективна комуникација
- Вештини за интерперсонални односи
- Самосвест
- Емпатијата
- Справување со емоциите
- Справување со стресот

Б10. Кои животни вештини е потешко да се поттикнат со игровни активности од
Ваша гледна точка? (повеќекратен избор и отворен одговор)

- Донесување одлуки
- Решавање на проблем
- Креативно размислување
- Критично размислување
- Ефективна комуникација
- Вештини за интерперсонални односи
- Самосвест
- Емпатијата
- Справување со емоциите
- Справување со стресот

Можете ли да наведете причини зошто? (отворен одговор)

Предизвици и лични потреби

В1. Каде ги гледате најголемите предизвици при примената на играта за развивање
на животни вештини кај децата? (повеќекратен избор и отворен одговор)

- Нема доволно простор во училницата
- Нема доволно материјали
- Конфликти меѓу децата
- Нема доволно време
- Целите на наставните програми се поважни
- Тешко е ако си единствениот учител
- Различни нивоа на постигнувања на децата

- Различни јазици на децата
- Различно семејно потекло на деца
- Родителите не поддржуваат игра
- Недостатоци во развојот на играта кај децата
- Директорите на играта гледаат поинаку
- Нема доволно методи и идеи
- Нема обука за тоа
- Друго (наведете:

B2. При вежбање игра за усвојување на животни вештини, на кои области сметате дека им се потребни повеќе информации/тренинг? (повеќекратен избор)

- Обука на различни форми на игра
- Игра со различни видови материјали
- Инсталирање иновативни простори за игра
- Игра надвор
- Игра во хетерогени групи
- Игра и инклузивно образование
- Игра и одржлив развој
- Репродукција и дигитални медиуми
- Како да се набљудуваат и документираат процесите на игра и учење
- Како да вметне игра и животни вештини во вашето училиште
- Работа со семејства
- Позадинско знаење за играта и животните вештини
- Општи пристапи за настава и учење (методи итн.)
- Управување со училницата
- Развивање на сопствените животни вештини како учител
- Друго (наведете:

Г1. Како го гледате Вашето сопствено ниво на компетентност во животните вештини? (1 = најниско, 5 = највисоко)

Донесување одлуки					

Решавање на проблем					
Креативно размислување					
Критично размислување					
Ефективна комуникација					
Вештини за интерперсонални односи					
Самосвест					
Емпатијата					
Справување со емоциите					
Справување со стресот					

Г2. Кои животни вештини би сакале да ги подобрите? (повеќеќратен избор)

- Донесување одлуки
- Решавање на проблем
- Креативно размислување
- Критично размислување
- Ефективна комуникација
- Вештини за интерперсонални односи
- Самосвест
- Емпатијата
- Справување со емоциите
- Справување со стресот
- Ништо од наведеното

7.3. Прилог 3

Анкетен лист за родители – социјализација и комуникација

Бр. најмногу одговара.	Прашања Вашите одговори се доверливи и нема да бидат споделени со трета страна.	Одговор		
1.	Дали Вашето дете лесно се вклучува во игра со други деца?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
2.	Дали детето доаѓа до Вас, без некоја причина за да ви каже нешто?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
3.	Дали прозборел/а пред втората година?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
4.	Дали за него/неа е важно да припаѓа на некоја група (да оди во градинка, игротека и сл.)?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
5.	Дали забележува необични детали, кои другите не би ги забележале?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
6.	Дали често сфаќа (разбира) конкретно – буквално?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
7.	Дали од третата година често играл/а игри со замена на улоги?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
8.	Дали сака да повторува некои нешта – работи – секогаш на ист начин (стереотипно однесување)?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
9.	Дали спонтано се дружи и влегува во игра со другите деца?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
10.	Дали може да разговара – двонасочно (слуша, одговара, прашува, чека одговор...)?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
11.	Дали има необичен глас (гласен, монотон, вика-писка, мелодичен)?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
12.	Дали може самостојно да се облекува?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
13.	Дали вешто комуницира (отворено)?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО

14.	Дали игра со фантазија со останатите деца, дали се вклучува во игра со улоги?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
15.	Дали често кажува нешто што е социјално непримерно или без „такт“?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
16.	Дали воспоставува контакт со очи на вообичаен начин?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
17.	Дали има необични движења, повторувачки?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
18.	Дали повеќе сака игри со фантазија – активности како што се играње/улоги, раскажување приказни – отколку список активности, податоци, броеви?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
19.	Дали Ви претставува проблем, тоа што инсистира на поедини рутини?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО
20.	Дали користи гест при комуникација?	ДА	НЕ	ПОВРЕМЕНО

❖ Дополнете доколку имате да додадете уште или посебно да образложите:

Дата _____

Родител _____