ВИСОКА ШКОЛА ЗА ВАСПИТАЧЕ
СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
У АЛЕКСИНЦУ

РЕФЛЕКСИЈЕ САВРЕМЕНОГ ДОБА НА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Зборник радова са Дванаесте конференције
„Васпитач у 21. веку”

Бр. 16

Алексинац
2017.

Издавач:
Висока школа за васпитаче струковних студија
Пиварска б.б. 18220 Алексинац
тел: (018) 804-323, 803-331
e-mail: skolazavaspitace@mts.rs
СВЕН, Ниш, Стојана Новаковића 10

За издавача:
др Стојан Обрадовић

Главни и одговорни уредник:
др Даница Радуновић Столић

Редакција:
др Анкица Симона Ковачевић
др Соња Величковић
др Мићо Милетић
др Садуша Рецић

Лектор:
др Милутин Ђуричковић

Преводилац:
др Игор Петровић

Технички уредник:
др Лазар Стошић

Штампа:
СВЕН, Ниш

Тираж:
120 примерака

ISBN 978-86-7746-643-5

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ 9

ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ И ЊИХОВИ УТИЦАЈИ НА ПРЕДШКОЛСКУ УСТАНОВУ

Љубиша Златановић
ДЕТЕ И АУТОРИТЕТ ОДРАСЛИХ: ДА ЛИ НАМ ЈЕ ПОТРЕБАН НОВИ АУТОРИТЕТ У ВАСПИТАЊУ 13

Весна Краварушић
МОДЕЛ ПРИПРЕМЕ ЗА ПЛАНИРАЊЕ И ПРАЋЕЊЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 20

Ивана Јовановић, Весна Миленковић
ПОДСТИЦАЊЕ ЛОГИЧКОГ МИШЉЕЊА КОД ДЕЦЕ ДИФЕРЕНЦИРАНИМ САДРЖАЈИМА У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ 29

Олгица Бабић Бјелић
СТРАТЕГИЈЕ ЗА СПРЕЧАВАЊЕ И УБЛАЖАВАЊЕ КОНФЛИКАТА ИЗМЕЂУ РОДИТЕЉА И ВАСПИТАЧА 38

Радмила Ђурић
МОРАЛНИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА 44

Аница Арсић
САРАДЊА МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У РАЗВИЈАЊУ МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 49

Милош Насковић
ЛИКОВНА УМЕТНОСТ И ЊЕН ЗНАЧАЈ ЗА ПРЕДШКОЛСКО ДЕТЕ 59

Мирјана Чутовић
ЗНАЧАЈ ПРИМЕНЕ КРЕАТИВНИХ РАДИОНИЦА У НАСТАВИ 65

Милица Петрић
О ПРИМЕНИ ВАСПИТНО-ДИСЦИПЛИНСКИХ МЕРА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ 74

СТАНДАРДИЗАЦИЈА РАДА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Фадиљ Еминовић, Радмила Никић
Мариенка Золњан, Санела Пацић
ИГРА КАО ОБЛИК ПАРТИЦИПАЦИЈЕ ДЕЦЕ
СА ЦЕРЕБРАЛНОМ ПАРАЛИЗОМ 85

Радмила Никић, Јелица Аничић, Санела Пацић
УСВАЈАЊЕ ПОЈМА БРОЈА КОД ДЕЦЕ
СА МОТОРИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА 91

Зорица Савковић
САВЕТОВАЛИШТЕ ЗА СЛЕПУ
И СЛАБОВИДУ ДЕЦУ И ЊИХОВЕ РОДИТЕЉЕ 96

Весна Жигић, Бранка Ешкировић
Зорица Савковић
ПРОШИРЕНИ КУРИКУЛУМ ЗА УЧЕНИКЕ
СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА 103

Анкица Симона Ковачевић
УЛОГА ВАСПИТАЧА У УСПОСТАВЉАЊУ
ИНКЛУЗИВНИХ ВРЕДНОСТИ 117

Војислав Ћировић, Бојан Бјелица, Ненад Пивач
ЕФЕКТИ ПРОГРАМИРАНОГ ВЕЖБАЊА
НА ПОСТУРАЛНИ СТАТУС КИЧМЕНОГ СТУБА
УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА 122

Ненад Пивач, Војислав Ћировић, Александар Ђорђевић
КОШАРКА У КОЛИЦИМА КАО ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ
ОСОБА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ У ИНКЛУЗИЈИ 127

Виолета Новаковић
ЗАСТУПЉЕНОСТ ДЕФОРМИТЕТА СКОЛИОЗЕ
КОД ДЕЦЕ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ:
СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ 135

Стефан Ђорђевић, Димитринка Цонкова
Игор Станојевић
ЗАСТУПЉЕНОСТ ДЕФОРМИТЕТА РАВНОГ СТОПАЛА КОД ДЕЦЕ
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ:
СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ 141

Кристина Марковић, Саша Марковић, Владимир Ристић
УЧЕСТАЛОСТ ДЕФОРМИТЕТА КИЧМЕНОГ СТУБА
УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА
148

Небојша Цветковић, Јована Цветковић
ПРОЦЕНА КИФОТИЧНОГ И ЛОРДОТИЧНОГ ДРЖАЊА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ШКОЛСКОГ УЗРАСТА 157

Вера Вечански, Милица Васиљевић Благојевић
Љиљана Јовчић
МОТОРИЧКИ И ФИЗИЧКИ АСПЕКТ ДЕЧЈЕ ИГРЕ КРОЗ ЛИКОВНЕ АКТИВНОСТИ 167

Виолета Поповић
ПРЕДШКОЛСТВО У СРБИЈИ И АЛЕКСИНЦУ У ПЕРИОДУ ИЗМЕЂУ ПРВОГ И ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА 174

Марија Ђорђевић, Бојана Димитријевић
Јелисавета Тодоровић
ЗЛОУПОТРЕБА АЛКОХОЛА АДОЛЕСЦЕНАТА И ВАСПИТАЊЕ У ПОРОДИЦИ 182

САВРЕМЕНА НАУЧНА И УМЕТНИЧКА ДОСТИГНУЋА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Миомир Милинковић
ЂОПИЋЕВ СВЕТ ДЕТИЊСТВА – СТО ГОДИНА НАКОН ПЕСНИКОВОГ РОЂЕЊА 189

Милош Ђорђевић
КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ИДЕОЛОГИЈА 201

Милутин Ђуричковић
ИДЕОЛОГИЈА И КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ 213

Ружица Јовановић
ЛИРСКА НАРОДНА ПЕСМА КАО ЈЕЗИЧКА ИГРА У РАЗВОЈУ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 219

Дејан Милетић, Виолета Николић
ДЕЧЈЕ И ДРАМСКЕ ИГРЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА 224

Сања Вулетић
РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ РАНОГ УЗРАСТА И ПРОЦЕС УСВАЈАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА 229

Ивана Иконић
КОМУНИКАТИВНОСТ ВИЗУЕЛНИХ И ВЕРБАЛНИХ ПРИЛОГА О ПРВОАПРИЛСКОМ ПРЕВРАТУ ИЗ 1893. ГОДИНЕ У ШАЉИВОМ ЛИСТУ *ГЕЦА* 237

Предраг Јашовић
РЕФЛЕКСИ ПОЕТИКЕ ЕВРОПСКОГ РОМАНТИЗМА
У ПОЕЗИЈИ ПЕСНИКА СА ЕХ ЈУГОСЛОВЕНСКОГ ПРОСТОРА 243

Сашка Радујков
БОГАТО И РАЗНОВРСНО СТВАРАЛАШТВО ЗА ДЕЦУ
МИЛУТИНА ЂУРИЧКОВИЋА 254

Јованка Денкова
ЗНАЧЕЊЕТО НА ВРЕДНОСТИТЕ КОИ СЕ ПРОМОВИРААТ
ВО СКАЗНИТЕ ЗА ДЕЦАТА 260

Даниела Апостоловска, Марина Даниловска
ВЕКОВНИТЕ ОБИЧАИ НА РОДНОТО МЕСТО
НИЗ ПРИЗМАТА НА ДЕТСКИТЕ ОЧИ 267

Соња Новотни, Михајло Марковиќ
ЈАЗИКОТ КАКО КУЛТУРЕН КОД ВО РАЗВОЈОТ
НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ 273

Голуб Јашовић
ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ ОНОМАСТИКЕ
СЕЛА ЋУШКА КОД ПЕЋИ 278

Радоња Јукић
ДВА СУШТИНСКА ЗНАЧЕЊА ПОЈМА „МЕЂУЈЕЗИК“ 286

**ПРИМЕНА НОВИХ
ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА
У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ**

Даница Столић
УТИЦАЈ РАЧУНАРА НА ГОВОРНИ
РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛАЦА 295

Соња Величковић, Душица Тасић, Фросина Костић
УПОТРЕБА РАЧУНАРА У РЕАЛИЗАЦИЈИ
ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА У ВРТИЋУ 300

Слободанка Миладиновић, Далиборка Живковић
РАЧУНАР У СВЕТУ ПРЕДШКОЛЦА 305

Драгана Љубисављевић
ИКТ - УСЛОВ УСПЕШНОГ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ
РАДА СА ДЕЦОМ 311

Славиша Петровић
ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И ПРАКТИЧАН ПРИСТУП
ПЕДАГОШКОМ МОДЕЛУ ЗА САВРЕМЕНО УЧЕЊЕ 316

Драгана Гавриловић Обрадовић, Вујадин Здравковић
ИЗОКРЕНУТА НАСТАВА
У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 322

Ђорђе Ђорђевић
САВРЕМЕНИ ТЕХНОЛОШКИ РАЗВОЈ
ФИЛМА И ОБРАЗОВАЊЕ 328

Дијана Петровска, Марина Спасовска
КРЕИРАЊЕ ДИГИТАЛНИ СОДРЖИНИ
ЗА КВАЛИТЕТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО 336

РАДОВИ ИЗ ПРАКСЕ

Татјана Ристивојевић, Душица Сушањ
ПОДСТИЦАЈНА СРЕДИНА И ЊЕН УТИЦАЈ
НА ЦЕЛОВИТ РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 343

Јасмина Боуали Станојковић, Јелена Михајловић
УТИЦАЈ МУЗИКЕ НА РАЗВОЈ ЦЕЛОВИТЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕТА,
САВРЕМЕНИ И ТРАДИЦИОНАЛНИ СТАВОВИ ПЕДАГОГИЈЕ 348

Снежана Зарић, Данијела Мајсторовић
Гордана Дробњак, Јасмина Ђорђевић, Предраг Атанасовски
ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ - ПРИМЕРИ ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ 351

Бојана Недељковић, Маријана Живадиновић
САМОВРЕДНУЈЕМ - ПРАКСУ УНАПРЕЂУЈЕМ 356

Миланка Гачевић, Љиљана Рељић
ДЕТЕ И СЦЕНСКА ЛУТКА 361

Снежана Давидовић, Гордана Стефановић
МАЛО МАТЕМАТИЧКО ПОЗОРИШТЕ 365

Маја Радујков, Ивана Мучаји
ДЕТЕ КАО СВЕДОК И ЧИНИЛАЦ
ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА 369

Катарина Јовановић
Славица Рашић, Сандра Остојић
АКТИВНОСТИ САВРЕМЕНИХ ВАСПИТАЧА У ПРЕВЕНЦИЈИ
НАСИЉА ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ВАСПИТНОГ УЗРАСТА 375

Аница Павловић
КУРИКУЛУМ У ВРТИЋУ 381

Виолета Николић, Милена Станковић
ДЕЦА И ПРАВОСЛАВЉЕ 393

Олгица Анђелковић
НИЈЕ ТЕШКО БИТИ ФИН 398

Биљана Марковић, **Марија Степановић**
ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ – УЧЕЊЕ ЗА ЖИВОТ 403

Данијела Недић, Андријана Јеремић
ИГРАМО СЕ СЛОВИМА 407

Слађана Жмирић, Марина Петровић
ГОВОРНЕ ИГРЕ У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ 411

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА 417

УВОДНА РЕЧ

Пред читаоцима се налази тематски зборник радова представљених 25. и 26. марта 2016. године у Сокобањи, на дванаестој конференцији „**Васпитач у 21. веку“**, у организацији Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу.

Назив скупа био је: *Рефлексије савременог доба на васпитно-образовни рад у предшколској установи,* а у оквиру тога разматране су и следеће теме:

- *Друштвене промене и њихови утицаји на предшколску установу,*
- *Стандардизација рада предшколске установе,*
- *Савремена научна и уметничка достигнућа у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста,*
- *Примена нових информационих технологија у васпитно-образовном раду са децом.*

Такође, нису изостали ни радови васпитача из непосредне праксе.

Заступљени радови (59) посвећени су различитим темама и проблемима предшколског образовања и васпитања, али и другим питањима од ширег значаја за нашу науку, струку, спорт и уметност.

Прилози показују да је тема била веома инспиративна истраживачима из разних области, а посебно радује чињеница да њихови аутори долази из различитих средина и установа – од факултета и института до основних школа и предшколских установа из земље и региона.

Тематски зборник и убудуће остаје отворен за дијалог и сарадњу, нарочито за младе истраживаче и све оне који се на било који начин баве предшколским васпитањем и образовањем.

Редакција

1.

ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ И ЊИХОВИ УТИЦАЈИ НА ПРЕДШКОЛСКУ УСТАНОВУ

Љубиша Златановић
Филозофски факултет
Ниш

УДК 316.462-053.8:159.923.5-053.5/.6

ДЕТЕ И АУТОРИТЕТ ОДРАСЛИХ: ДА ЛИ НАМ ЈЕ ПОТРЕБАН НОВИ АУТОРИТЕТ У ВАСПИТАЊУ?

Резиме: Као опште важан и друштвено веома одговоран облик људског делања, васпитање деце и младих је на много начина особен одраз постојећег духа времена и преовлађујућих социо-културних процеса, ставова и вредности. У данашњем брзо променљивом и све више глобализованом свету, сведоци смо довођења у питање многих кључних појмова и идеја, гледишта и пракси у разним подручјима људске мисли и свакодневног живота, укључујући преиспитивање едукативних образаца или модела и представа о детету као учеснику у едукативном процесу. У овом раду, главни фокус пажње је на појму ауторитета – специфичније, на појму ауторитета одраслих – који је у новије време такође постао предмет поновног разматрања и покушаја реконструисања његовог значења, уз учестало истицање да је ауторитет одраслих – а, с тим у вези, такође и родитељство – данас у некој врсти кризе. То је илустровано примером едукативно-терапеутског модела такозваног „новог ауторитета“, који је развио Хаим Омер са својим сарадницима, као широко заснованог ауторитета погодног за бављење насилним и ризичним понашањем деце и адолесцената. Полазећи од неопходности ауторитета одраслих за психосоцијални развој деце и адолесцената, у раду се посебно разматра питање потребе за другачијим обликом ауторитета који би био прикладан за васпитање у условима савременог демократског и плуралистичког друштва.

Кључне речи: деца и адолесценти, ауторитет одраслих, нови ауторитет, васпитање, психосоцијални развој.

Увод

У циљу пружања ширег контекста за предстојеће излагање, кренимо најпре од широког погледа на свет и доба у којем живимо. Посматрано у тој перспективи, живимо у времену убрзаних и многостраних промена, технолошких и социокултурних, у новим околностима које су успостављене као последица свепрожимајућих утицаја процеса модернизације и глобализације. Започете последњих деценија протеклог века и снажно настављене на почетку новог века (а подржане успоном информатичко-комуникационих средстава), те промене су подстакле, чинећи то и данас, проучаваоце у разним областима друштвено-хуманистичких наука да узму у разматрање нову, измењену социо-културну стварност, њене специфичности и проблеме, као и изазове времена и света у којем живимо. А то значи, и

суштински важне последице по разне аспекте нашег егзистенцијалног искуства, наших доживљавања себе самих као личних и социјалних бића и, с тим у вези, обликовања наших индивидуалних идентитета. При томе, многи постојећи научно-стручни појмови и идеје, претпоставке и уверења, као и традиционални стилови и праксе у разним доменима свакодневног живота, не само што су подвргнути новом сагледавању и критичком преиспитивању, него је у неким случајевима њихов даљи опстанак као таквих, штавише, озбиљно доведен у питање.

Уопштено гледано, последице ових нових интелектуалних и социокултурних развоја бројне су и далекосежне, а каткад су и толико сложене и свеобухватне да се често описују термином „криза“. Тако, постало је готово уобичајено да нарасле дилеме и сумње, тензије и конфликти, незадовољства и радикалне промене гледишта, у разним областима људске мисли, културе и друштва доводе до превредновања, до наглашавања потребе за променом и до тражења одговора на различите облике или аспекте кризе, као што су кризе у научним дисциплинама (укључујући психологију и педагогију, где су се, на пример, појавила снажна критичка гледишта позната као „радикална“ или „критичка“ психологија и „критичка педагогија“), затим кризе уметности и филозофије, или кризе морала, вредности, породице, идентитета, итд. С тим у вези, као што савремени француски социолог Клод Дибар (видети Халперн и Руано-Борбалан, 2009) сажето одређује постојећу ситуацију, многе традиционалне категорије су у новије време ушле у кризу, а да их још увек нису заменили савршено интегрисане или признате категорије.

Разлаз старог и новог ауторитета

Кад је посреди васпитање у детињству и адолесценцији, са модернизацијом и опадањем традиције, новије промене и расправе у овој увек важној и осетљивој области довеле су до све учесталијих гласова, како међу проучаваоцима и професионалним практичарима у васпитању и образовању, тако и међу сâмим родитељима, који уз незадовољство и забринутост, па чак и извесну збуњеност, истичу да је ауторитет одраслих (а то значи - родитељство и васпитање) данас озбиљно уздрман, да је, штавише, у некој врсти кризе.

Наравно, с тим у вези се одмах намеће питање да ли је ауторитет одраслих – оличен у фигурама свих одраслих учесника у процесу васпитања – данас заиста значајно подривен, или доведен у питање, односно да је у стању кризе? Уколико јесте, како се препознаје или у чему се огледа таква криза ауторитета? Поред тога, намећу се, такође, и нека друга питања, као на пример: да ли је у овом контексту, не губећи из вида његову комплексност, „ауторитет“ можда постао застарео и нефункционалан појам? Да ли реч „криза“ овде означава само једну фазу у преласку, транзицији, од старог ка новом концепту „ауторитета“? Да ли је у западним друштвима и раније било таквих прелазних периода? Говорећи о ситуацији у француском друштву током 1970-их година, Венсан Троже (видети Халперн и Руано-Борбалан, 2009: 214) примећује: „За адолесценте као и за децу, породични односи се

мењају, прелазећи са првенства ауторитета на првенство осећања“. Шире посматрано, да ли је у питању само још један од бројних изазова времена у којем живимо? И, да ли нам то говори нешто о данашњем стању људског друштва и културе?

Свет се мања, као што се увек мењао. У тим променама, знамо, многа суштинска питања људске егзистенције остају да трају као вечне, ванвремене, теме наших преиспитивања, наших трагања за новим и бољим одговорима. Могло би се рећи да је једно од таквих питања и оно које се тиче ауторитета одраслих у контексту васпитања деце и младих. Питање је прастаро, али увек актуелно. У социологији се то питање често разматра као тензија између принуда ауторитета и тежње младих генерација да освајају своју културну самосталност. У психологији се оно разматра шире, дакле, не само као и у педагогији, где се говори о тзв. васпитним стиловима или обрасцима, као питање односа између ауторитета и слободе (односно, аутономије, а то је, узгред, и филозофски проблем), ауторитета и развоја идентитета, ауторитета и послушности (односно, потчињавања, тј. послушности ауторитету, где је кључно питање повиновати се ауторитету или одбити послушност), а још уопштеније и као питање моћи и њене употребе или злоупотребе.

У модерном западном друштву постао је готово cliché да је живот данас сложенији и захтевнији него што је некада био. Многи људи склони су носталгичном погледу у прошлост, чежњи за тзв. „добрим старим временима“ – кад је живот, чини се, био једноставнији, људи узајамно више и ближе повезани, па и кад су се ауторитети „природно“ подразумевали и уважавали. Фокусирајући се на ово последње, могло би се рећи да је ова носталгија за старим одраз не само незадовољства постојећим, него и потребе за новим обликом ауторитета у васпитању, односно родитељству. Тако, сведоци смо све чешћих жалби да је родитељство данас постало тешко, сложено, па и исцрпљујуће. Истиче се да су захтеви да се ускладе личне, професионалне и породичне обавезе у условима све бржег ритма живљења довели до постепеног урушавања или искривљавања родитељског ауторитета. Родитељи данас често осећају да нису у стању да довољно ефикасно поступају са својом децом или да на одговарајући начин реагују на њихово негативно понашање, што је каткад праћено осећањем кривице због неспособности да ограниче или искорене негативне, неприкладне облике дечјег понашања. Отуда и њихова различита питања, бројне дилеме у вези са родитељством и васпитањем.

Нови ауторитет и васпитање

Из оваквих и сличних осећања и дилема, суочавања са питањима ауторитета одраслих као васпитача, временом се појавила све наглашенија потреба за неком врстом обнове или рехабилитације родитељског ауторитета, а уједно и ауторитета одраслих уопште, односно, за новим обликом ауторитета који би овај термин ослободио негативног значења. Тако, на пример, у новије време је играђен концепт „новог ауторитета“, ауторитета

који је прикладан како за услове веће сложености и промењене динамике данашњег родитељског и професионалног васпитања, тако и за услове и вредности савременог демократског друштва, С друге стране, такав концепт нуди начин да се оснаже родитељи, као и васпитачи и наставници, како би се унапредили њихови односи и васпитни поступци са децом, а тиме и да се умање проблеми социјалног понашања деце и младих (Омер, 2011).

Модел новог ауторитета развио је са сарадницима Хаим Омер, професор Универзитета у Тел Авиву. У најкраћем, овај модел представља развојно осетљив едукативно-саветодавни приступ, изграђен са примарним циљем да се обнове и унапреде улоге родитеља, васпитача (наставника) и друштвене заједнице, локалне али и шире заједнице, у бављењу децом и младима који су испољили насилно и самодеструктивно, ризично понашање (Омер, 2004). Предложени васпитни модел настоји да понуди једно ново разумевање ауторитета одраслих у модерном друштву које би требало да помогне родитељима и свима укљученим у васпитање да испуне своје одговорне улоге и успешно се носе са тешким васпитним ситуацијама, као и да поспешују самоконтролу или самодисциплину и одговорну аутономију деце и адолесцената. Ова нова парадигма родитељског и васпитно-образовног ауторитета је, у ствари, покушај да се пружи одговор на следеће кључно питање: која врста ауторитета одраслих је прикладна и делотворна у условима данашњег друштва и постојећих процеса и образаца културе, и како се такав савремени ауторитет може изградити и успешно применити? Другим речима, такозвани „нови ауторитет“ је израз тежње да се разреши унутрашњи конфликт који родитељи и наставници данас често осећају: конфликт између њихове жеље да се обнови и оснажи ауторитет и свести о неопходности да се такав ауторитет темељи на новим принципима, другачијим од традиционално схваћеног ауторитета одраслих, на принципима који су више усклађени са социокултурним вредностима модерног доба. Концепт „новог ауторитета“ само је један од покушаја да се едукаторима пружи теоријско и практично решење овог васпитног конфликта и дилеме настале из тог конфликта (више о томе, видети, нпр. Омер, 2000; Омер, 2004; Омер, 2011).

Завршно разматрање

Полазећи од уверености у психолошко-педагошку важност ауторитета како за заједничко живљење људи (широко посматрано) тако и за емоционални и социјални развој деце и младих (уже посматрано), посебно за постепени развој њиховог индивидуалног идентитета као основне и постајне нити личности и изградњу моралне стране личности (у чему узори, поред слике о себи, заузимају веома важно место), као и уверености у неопходност развоја савременог концепта ауторитета одраслих, у наслову овог рада постављено је следеће истраживачко питање: да ли нам је потребан нови ауторитет у васпитању?

С обзиром на то да савремени педагошко-психолошки разоји, с једне стране, и постојећи социокултурни обрасци, с друге, не допуштају повратак васпитања на старе обрасце, на „традиционални ауторитет“, дакле, на модел

ригидног ауторитета заснованог на различитим унапред одређеним принудама, на стари ауторитет који црпи моћ и легитимитет из друштвене и културне традиције разних споља наметнутих правила и конвенција – одговор на горе постављено питање јасно је потврдан. Дакле, оно што нам је потребно јесте једна нова, другачије и савременије осмишљена концепција ауторитета у васпитању која би се разликовала од некадашње концепције ауторитета одраслих – од оне која се заснивала на безусловној послушности, строгој дисциплини, дистанци и страхопоштовању, неподложности критици, одсуству транспарентности и стварне сарадње, гушењу, а не развоју индивидуалности, дакле на различитом позиционирању на вертикали надређени - подређени. Међутим, оно што још увек остаје отворено за савремену расправу јесте питање о облику или начину деловања тог другачије, савременије схваћеног ауторитета одраслих. Било како, увек је важно створити најпогоднију васпитну атмосферу и у васпитним настојањима родитеља и стручњака имати подршку шире заједнице. Исто тако, уместо инсистирања на једностраном поштовању, принуди и притиску као јединим средствима васпитања, „требало би више упознати дечје циљеве и, с друге стране, упознати децу с нашим циљевима и наћи склад између њих“ (стр. 6) и неговати атмосферу узајамног поштовања – васпитаника и васпитача – и односе сарадње, јер „такав тип односа дозвољава васпитанику да буде назависган и у когнитивним и у моралним проценама и доцнијим суђењима“ (Поповић, 1977: 12).

У свему томе, посматрано из перспективе развоја личности, посебно оне засноване на епигеничкој теорији Ерика Ериксона (нпр. Ериксон, 2008), важно је нагласити да је успешан индивидуални психосоцијални развој, израстање јединке које води постепеној изградњи постојаног личног идентитета (его идентитета, тј. самоидентитета; енгл. self-identity), интегритету и зрелости личности, а онда и продуктивној интеграцији у друштво, увек један психолошки сложен, динамичан и на разрешавању различитих развојних изазова (па и „криза“) заснован процес, који се одвија кроз више фаза и нивоа. У свакодневној целисходној интеракцији са фигурама ауторитета, у том развојном процесу одвија се контрола и ограничавање дететове слободе и аутономије од стране спољашњег ауторитета, ауторитета одраслих, а исто тако и њихово постепено, узрасно примерено, пружање и охрабривање. Са становишта Фројдове психоаналитичке теорије развоја личности, кроз психолошки сложен процес идентификације (поистовећења) детета са родитељима успостављају се и први снажнији темељи савести и идеала (ја-идеала) интројектованих идентификацијом са њима, а касније и слободе у личности. Дете уноси или интројектује моралне стандарде родитеља. Оно развија Над-ја (Супер-его) систем личности, при чему савест кажњава особу тако што је наводи да осећа кривицу, а ја-идеал је награђује тако што је наводи да осећа понос. Обликовањем Над-ја као сачинитеља личности, родитељска контрола (надзор) бива замењена самоконтролом / самонадзором (нпр. Хол и Линдзи, 1983).

У вези с претходно реченим, Владета Јеротић језгровито наглашава да развој и јачање свести представља први и неизбежан услов сваке, па и минималне, слободе, као и то да „нема слободне личности која претходно није прошла кроз фазу идентификације са неким ауторитетом, а потом и отпора према томе ауторитету“ (Јеротић, 1980: 114). На изазовном и искушењима бременитом путу освајања своје слободе и аутономије, дете (односно, млада особа) мора да прође кроз ступањ психолошког одвајања од ауторитативне средине (ауторитета одраслих, у школи као и код куће), која у једном тренутку постаје кочница успешном даљем психосоцијалном развоју и, исказано појмом Јунгове аналитичке психологије, индивидуацији личности – подухвату (а, у суштини, идеалу) развијања и потпуног остварења оне психичке целовитости људског бића која се означава као индивидуална личност (нпр. Јунг, 2000). Но, то „васпитавање у личност“ увек је пут од спољашње контроле детета до развоја његове сопствене контроле себе и својих поступака, његове самоконтроле – способности одупирања искушењу за упуштањем у понашања која су друштвено неприхватљива (Берк, 2008). За Јунга то је развојни пут од спољашњег васпитања до самоваспитања, чија је неопходна подлога самоспознаја; тако, из јунговске перспективе, васпитање представља самоваспитање и то важи како за васпитанике тако и за сâме васпитаче (више о овоме, видети нпр. Јунг, 2000; Златановић и Павловић, 2011).

У закључку

Тема динамике односа ауторитета и слободе уједно је стара и увек нова, како за родитеље тако и за проучаваоце и професионалне васпитаче. Васпитање деце и младих је сложен процес који се одвија кроз динамичан, изазовима испуњен, однос између ауторитета и слободе – однос који захтева повољну васпитну атмосферу, у којој постоји и негује се узајамно разумевање и прихватање, сарадња и уважавање, прилагођавање и промена свих учесника у том процесу. Пред савременим проучаваоцима у овој области опет је питање о начину на који би требало дати ауторитету одраслих савремену форму, тј. како да ауторитет добије „нови лик“ – да се послужимо речима социјалног психолога Стенлија Милграма (Милграм, 1990), чувеног проучаваоца улоге послушности (послушност и ауторитету) у обликовању људског понашања. А пред сâмим радитељима и професионалним васпитачима као одраслих ауторитета, заједно са питањем васпитне осетљивости, увек ће стајати кључно питање: како наћи праву меру, „златну средину“, неко поуздано средиште између ауторитета и слободе? На свој начин, узрасно примерен, деца и млади као васпитаници такође се налазе пред тим развојно важним питањем. Но, исто тако, и пред бројним другим питањима емоционалног и социјалног развоја и израстања личности, израстања у личност.

Литература

Берк, Л. Е. (2008). *Психологија цјеложивотног развоја*. Јастребарско: Наклада Слап.
Ериксон, Е. Х. (2008). Идентитет и животни циклус. Београд: Завод за уџбенике.
Халперн, К. и Руано-Борбалан, Ж. – К. (Прир.) (2009). *Идентитет* (И): *појединац, група, друштво*. Београд: Клио.
Хол, К. С. и Линдзи, Г. (1983). *Теорије личности*. Београд: Нолит.
Јеротић, В. (1980). *Између ауторитета и слободе*. Београд: Просвета.
Јунг, К. Г. (2000). *О развоју личности.* Београд: Службени лист СРЈ.
Милграм, С. (2000). *Послушност ауторитету*. Београд: Нолит.
Omer, H. (2000). *Parental presence: Reclaiming a leadership role in bringing up our children.* Phoenix, AZ: Zeig, Tucker.
Omer, H. (2004). *Nonviolent resistance: A new approach to violent and self-destructive children.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Omer, H. (2011). *The new authority: Family, school, and community.* Cambridge, NY: Cambridge University Press.
Поповић, Б. (1977). *Увод у психологију морала*. Београд: Научна књига.
Златановић, Љ. и Павловић, М. (2011). *Значај аналитичке психологије за васпитање*. У: Б. Јевтић (Прир.), Васпитање за хумане односе – проблеми и перспективе (380 – 393), Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем. Ниш: Филозофски факултет.

Ljubiša Zlatanović

A CHILD AND AN ADULT AUTHORITY: DO WE NEED A NEW AUTHORITY IN EDUCATION?

Abstract: As generally important and socially very responsible form of human agency, education of children and youth is in many ways a peculiar reflection of current spirit of the times and prevailing socio-cultural processes, attitudes and values. In today's fast changing and increasingly globalized world, we are the witnesses of questioning many key concepts and ideas, viewpoints and practices in various areas of human thought and everyday life, including re-examining the educative patterns or models and images of child as a participant in educative process. In this paper, a main focus of attention is on the concept of authority – more specificaly, on the concept of adult authority – that recently also became a subject of reconsidering and an attempt of reconstructing its meaning, with frequent emphasizing that adult authority – and, related to this, also parenting – is in some kind of crisis today. It is illustrated with example of educative-therapeutic model of so-called „the new authority", developed by Haim Omer and his colleagues, as a wide based authority suitable for dealing with violent and risky behaviours of children and adolescents. Starting out of necessity of adult authority for child and adolescent psychosocial development, in the paper it is considered in particular the question of the need for different form of authority that could be suitable for education in the conditions of contemporary democratic and pluralistic society.

Keywords: children and adolescents, adult authority, new authority, education, psychosocial development.

Весна Краварушић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 373.2.016

МОДЕЛ ПРИПРЕМЕ ЗА ПЛАНИРАЊЕ И ПРАЋЕЊЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ УСМЕРЕНЕ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Институционално предшколско васпитање је свестан, сврсисходан и организован процес развоја индивидуалности и друштвености детета, у складу са постављеним циљевима образовања и васпитања. Уређено је Стандардима квалитета рада предшколских установа. Васпитно-образовни процес је ослоњен на Опште основе предшколског програма. Ради бољег увида у остварене програмске садржаје и његове ефекте, потребно је континуирано планирање, програмирање и праћење реализације усмерених активности путем понуђеног Модела. Његове елементе чине циљ, задаци, садржаји, исходи, подупрти избором адекватних облика, метода, активности и средстава, о којима васпитач промишља у препаративној фази васпитно-образовног рада, креирајући могућности за активно учење детета кроз васпитно-образовну игру. Као део педагошке документације, чине основ за праћење дечијег постигнућа, самоевалуацију рада васпитача, унутрашње и спољашње вредновање вапитно-образовног рада установе.

Кључне речи: стандарди квалитета, планирање и програмирање, усмерена активност, васпитач, дете.

Увод

Предшколско васпитање је свестан, сврсисходан и организован процес развоја индивидуалности и друштвености детета, од рођења до поласка у школу. Одвија се кроз породично васпитање и васпитање и образовање у оквиру првог нивоа система образовања и васпитања. Увек носи ндивидуално обележје, условљено дечијим узрастом, могућностима, потребама, интересовањима, искуствима, знањима и способностима. Реализује се путем активности, делатности и процеса, којима се утиче на формирање детета. И породица и васпитно-образовна установа имају своје циљеве током процеса васпитања детета, који нису нужно складни. За разлику од вредносно разноликих приступа васпитању деце карактеристичних за породично васпитање, предшколско васпитање и образовање, које се спроводи као јавна делатност од посебног друштвеног значаја кроз предшколске установе, детерминисано је захтевима које друштвена заједница поставља пред васпитаче, као непосредне преносиоце жељене друштвене матрице.

Предшколско васпитање у Републици Србији

Предшколско васпитање у оквиру установа из система образовања и васпитања има за циљ остваривање подршке, пружањем услова и подстицаја, добробити и целовитом развоју капацитета детета, његових искустава и изградњи сазнања о себи, другим људима и свету. Подршка се односи и на васпитну функцији породице, али и даље васпитање и образовање деце ради развијања њихових потенцијала, који су сагледани као претпоставке за даљи развој друштва и његов напредак (Закон о предшколском васпитању, 2010). Подршка целовитом развоју деце је конкретизована кроз 16 циљева дефинисаних у Закону о основама система образовања и васпитања (2015). Општим основама предшколског програма (2006) дати су садржаји путем којих се делује на дете у физичком, интелектуалном и социо-емоционалном развоју (комуникација и стваралаштво припадају интелектуалном аспекту развоја, прим. а.). Како би се на нивоу земље предупредиле разлике у развоју деце која долазе из различитих породичних миљеа и локалних средина, а задовољиле развојне, образовне, културне, здравствене и социјалне потребе деце, у складу са Законом и Конвенцијом о правима детета, постављени су стандарди (Стандарди квалитета рада предшколских установа, 2012), који представљају норме за уједначавање рада предшколских установа.

Планирање и програмирање васпитно-образовног рада

Васпитање и образовање деце предшколског узраста може се спроводити путем Модела А, који карактерише отвореност система или Модела Б, чије карактеристике одликује развојно-когнитивни концепт. Опште основе предшколског програма пружају могућност васпитачима да се одлуче за један од два понуђена модела, према сопственим преференцијама. У оба модела, водећа активност је игра. Компарирајући искуства наше земље у образовним политикама које дају друштвену подршку дечијој игри, са искуствима Уједињеног Краљевства и Републике Ирске, које имају разрађену стратегију за подршку дечијој игри, Митранић (2016: 417) наглашава да наша земља нема стратешки приступ дечијој игри. „Унапред постављени циљеви економског напретка онемогућавају да се квалитет праксе подршке детињству сагледа као процес, да се уваже различите перспективе и контексти и да се отвори простор за преиспитивање и заједничко откривање даљих праваца деловања.

Акценат се ставља на контролу резултата и контролу актера праксе, чиме се долази до неравноправних улога међу укљученим актерима (према Митранић, 2016: 419). Позива се на ауторке, Крњају и Павловић Бренеселовић (2013), које критички сагледавају нашу доминирајућу „економску парадигму“ у раном васпитању и образовању. Сматрају да овако постављене улоге доводе до изолованости и неповерења међу релевантним актерима, те се не може очекивати ни развијање партнерства, ни усаглашеност, па ни системске мере и акције политике уопште, нити смисленост и одрживост мера и акција подржавања игре које би се из ове парадигме могле донети, јер „дечја игра бива или банализована и инструмен-

тализована, или занемарена као ирелевантна.“ Митранић наводи предности иностраног, стратешког приступа игри које се огледају у наглашавању значаја холистичког приступа, где је дете уважено као активни и компетентни носилац сопственог живота и учесник живота заједнице, где се учење посматра као истраживачки и креативни процес грађења знања, а игра, мултидимензионална и инстринзички мотивисана, као потреба и право, начин изражавања и остваривања (2016: 417).

Међутим, управо овакав приступ раном васпитању и образовању је дефинисан, уз уважавање иностраних искустава, Општим основама предшколског програма. Оно што је различито, у односу на иностранa искуства, свакако јесте друштвени контекст (економски, културолошки, образовни...), који утиче на статус дечије игре. Један од значајних елемената тог контекста јесу васпитачи. Разматрајући услове за опредељивање за један од два постојећа модела спровођења васпитно-образовног рада у предшколској установи, Сузић наводи: „Најједноставнији критеријум опредељивања при томе треба да буде максимална корист за децу. Ако имамо врхунски оспособљене васпитаче (2006: 22), способне да креирају програм на основу збира индивидуалних квалитета деце у васпитној групи, тада ћемо се опредијелити за слободни програм. Ако имамо више васпитача са различитим педагошким и професионалним нивоом образовања или компетенција, тада ћемо се опредијелити за тематизовани програм, јер ћемо омогућити да они најефикаснији пренесу своје успјехе на оне који су мање ефикасни и на тај начин даћемо деци максимум. Ако желимо да нам цјелокупан систем функционише ефикасно, да са нивоа једне организационе или административне јединице диригујемо и унапређујемо рад са васпитним групама, тада ће нам боље послужити тематизовани програм. Искуства земаља попут Француске показују да је најбоље комбиновати ова два приступа, али ипак постављати административне норме и захтјеве.“

Без обзира за који модел се васпитачи определе, за квалитетан васпитно-образовни рад са децом, тиме и очување статуса игре у раном васпитању деце, дечије и васпитно-образовне, од важности је компетентност васпитача за процес планирања. Нормативно, на нивоу Републике, планирање и програмирање васпитно-образовног рада у установама је уређено Законом и Стандардима. Од стратешког планирања, кроз развојни план, уважавајући специфичности деце (породица) и локалне средине, кроз предшколски програм, операционализацијом ових докумената кроз годишњи план установе, планирање и програмирање се наставља у оквирима васпитне групе, кроз етапни годишњи план, недељни и дневни план.

Медицинске сестре-васпитачи и васпитачи „програмирају, планирају и прате резултате свога рада полазећи од предшколског програма који је донела установа у којој раде, али и оног сегмента Општих основа предшколског програма који се односи на узраст деце у њиховој васпитној групи. Ови програми треба да представљају полазишта за њихову креативну разраду и прилагођавање свакоме од деце са којом раде. Истовремено, они

садрже и критеријуме на основу којих је могуће вредновати рад васпитача обезбеђујући му стицање потребног искуства и професионални развој у његовом одговорном послу (Опште основе предшколског програма, 2006). Како изгледа „креативна разрада“, шта је њен резултат и какви су ефекти на развијање васпитаника, могуће је пратити кроз писане припреме васпитача на нивоу усмерених активности.

Зашто планирање и програмирање усмерених активности?

Препаративна фаза васпитно-образовног рада подразумева интенционално, планско постављање конкретних циљева, задатака, времена, садржаја и исхода, које желимо да достигнемо пре него приступимо реализацији васпитно-образовног рада. У педагошкој пракси, увидом у радну књигу васпитача, праћењем васпитно-образовног рада у васпитној групи, разменом искустава васпитача, прегледом њихових стручних радова и консултовањем учитеља, наилази се на значајне разлике у типовима васпитача, њиховим методичким знањима, ефектима реализованих васпитно-образовних активности и, на крају, достигнутим знањима, вештинама и ставовима васпитаника, тј. исходима (променама у понашању), које су васпитаници достигли у различитим аспектима развоја. Планирање би требало да буде адекватно: нивоу планирања (нпр. развојни план и дневни не могу имати исте циљеве), узрасту васпитаника (исти садржаји, васпитно-образовне игре, материјали за рад, или идентичне инструкције не би требало користити у раду са децом различитих узраста), броју васпитаника, природи програмских садржаја и друго.

Нека новија истраживања показују да је у васпитно-образовном раду у вртићу мало простора дато одлучивању, тј. слободном избору деце, чак и када су у питању слободне активности, док је у усмереним и комбинованим активностима доминирајући облик рада фронтални, а најфреквентније коришћени метод монолошки, што указује на пасивизиран положај деце. Дијапазон коришћених врста активности, а тиме и примењиваних васпитно-образовних игара, веома је сужен. Послушност васпитаника се истиче као врхунска вредност, што потврђује њихову рецептивну улогу. У процесу самовредновања рада васпитача задовољство деце се третира као најчешћи критеријум за успешност активности (Краварушић, 2016). У циљу унапређивања процеса васпитно-образовног рада и објективизирања инструмената којима се прати рад васпитне групе, а у недостатку формално верификованог инструмента, предлаже се увођење Модела за планирање и праћење реализације усмерених активности. Каменов, свестан значаја усмерених активности за генерацијски пренос знања деци (2006: 286), напомиње да су спонтана, дечијом игром и искуствима из непосредног додира са стварношћу акумулирана дечија знања недовољна за њихов пуновредан развој. „Нека су крња, необрађена, чак и погрешна или штетна из чега проистиче потреба да се на одговарајући начин допуне, преради, протумаче, коригују, надограде оним сазнањима и искуствима која у најширем смислу представљају културу“.

Разлог више за увођење Модела представља и недостатак поузданих повратних информација о остварености програма васпитно-образовног рада. Наиме, реализација програмских садржаја може се пратити путем дневних планова, али, недостајући остају подаци о: остварености планираног садржаја из тематске целине, примерености обима и дубине садржаја узрасту и индивидуалним карактеристикама васпитаника, диференцираним задацима, поставци временске артикулације, адекватности избора васпитно-образовне активности, средстава за рад, до, на крају, групно и индивидуално достигнутим исходима. За разлику од слободних и комбинованих активности, где васпитач посматрањем и акционим деловањем може прикупљати (и бележити) релевантне податке о деци, њиховим интересовањима, особинама, зачетку ставова, понашањима, током усмерених активности само посматрање не може бити извор довољног броја података о процесу развоја дечијих знања, навика, вештина, ставова, тј. њиховим постигнућима.

Планирање и праћење реализације усмерене активности

Приликом планирања усмерених активности, васпитач, захваљујући својим педагошко-психолошким знањима, има на уму шта деца могу развојно да достигну, и поставља краткорочне циљеве нешто вишим у односу на могуће. Међутим, води рачуна и о томе шта би деца требало да раде / уче, како би парцијално досегнути исходи представљали котинуирани допринос њиховом развоју и учењу у правцу остваривања дугорочно постављених циљева (према Закону о основама ситема образовања и васпитања).

При планирању васпитач полази од Општих основа предшколског програма, анализе потреба конкретне деце и њихових интересовања, стечених искустава. Ослања се на податаке добијене посматрањем деце. Врши анализу реализације претходно обрађених садржаја и повезује дечија искустава са будућим могућим садржајима рада. Садржаје увек поставља у форми логичке шеме, чиме се превазилази проблем фрагментарног знања, а на основу савремених научних/ уметничких сазнања. При реализацији усмерене активности полази од усвајања/ обнављања појмова, увођења деце у нове, проблемске ситуације из природе и друштва или обавља вежбање кроз нове, било доступне било хипотетичке. Уводи /вежба/ усавршава дечије навике и вештине, до примене знања, што стечено знање чини функционалним. Анализира компатибилност издвојеног/ изабраног садржаја са постављеним краткорочним циљем и очекиваним исходом, као и постављеног циља у односу на дугорочне циљеве програма. Разматра и обавља избор врсте активности и васпитно-образовних игара унутар ње, водећи рачуна да се игре не понављају често и да, када су поновљене, носе елементе отежања. Повезује садржај са актуелним догађањима кад год је то упутно, али без тенденције да се васпитно-образовни рад претвори у концепт „пригодне наставе“ (избећи комплексе новогодишњих припрема, комплексе божићних, комплексе ускршњих, комплексе припрема за летовање и сл.). Бира могућа средстава и помоћна средстава за рад, уз коришћење савремених технологија као медија времена у коме деца одрастају и сл. За остваривање планираних образовних и

васпитних задатака, васпитач укључује методе, активности и васпитно-образовне игре, којима се деци различитих стилова и форми учења омогућава позитивно постигнуће (и надилазе доминантне вербалне методе), корелирајући садржај са садржајима других области. Кад год је могуће, васпитно-образовни процес се измешта из оквира радне собе групе, у процес се укључују родитељи и користе животни, свакодневни догађаји и процеси из предшколске установе и ресураса локалне средине (Прилог 1).

Планирају се и начини, поступци, методе и инструменти којима се предвиђа евалуација усмерене активности (метод питања и одговора, драматизације, проблемски метод, графички метод и сл.), којом васпитач прикупља информације о усвојености садржаја. У истој писаној припреми су и диференцирани задаци за децу, која према васпитачевом сазнању, напредују брже или спорије у односу на групу. Након окончања усмерене активности, у оквиру рекреативне паузе, васпитач користи време да на истој припреми прибележи врсту активности коју је изазвао изабрани метод рада, коментаре деце, али и записе којима констатује потребе за корекцијама (продужити време приликом следеће реализације; смањити/ повећати обим садржаја; продубити садржај, јер су деца са лакоћом пропратила понуђено; променити васпитно-образовну игру; понудити друго средство, као што је нпр. сегмент документарног филма уместо фотографије, башту као место одржавања усмерене активности уместо радне собе и друго). У односу на евалуацију сопствене поставке и регистрованог дечијег постигнућа (вербално, методом практичног рада) васпитач процењује остварене исходе усмерених активности.

Да би планирање и усмерених активности на нивоу васпитне групе послужило својој сврси, објашњава Каменов (2006: 230), основни захтев је „...ради као што пишеш, пиши као што радиш! Други захтев је да се са што мање речи каже што више. Трећи захтев је да се планира што стручније, а то подразумева консултовање одговарајуће литературе, сарадњу са стручним сарадницима и напор да се уђе у суштину планирања.“ Планирање не би требало да буде формализовано, оптерећено општим фразама, дугачким формулацијама, већ кратко, фокусирано на одреднице којима се издваја битно из реализованог садржаја. У ту сврху васпитачи се могу послужити и моделом припреме која у себи има већ уведене одреднице затвореног типа. Примери су: Доминантно се делује на аспект личности: физички, социо-емоционални, когнитивни, комуникацију и стваралаштво (подвући); Облик рада: фронтални, групни, тимски, рад у пару, индивидуални (подвући или обележити бројевима облике темпоралним редоследом); Активности: здравствено-хигијенске, телесне, перцептивне, друштвене, афективне, еколошке, откривачке, логичке, практичне, говорне, драмске, ликовне, музичке, плесне игре, покретне, игре маште или игре улога, дидактичке, констукторске, игролике активности (подвући или обележити бројевима активности како се смењују). Исти приступ се може користити и при избору метода рада, као и избору васпитно-образовних игара, које могу бити организоване и као прилог

припреми (као и песме, басне, приче, фотографије, репродукције слика, ПП презентације, аудио и/или аудиовизуелни записи и други материјали).

Закључна разматрања

Планиране и програмиране усмерене активности у писаној форми део су педагошке документације васпитача и установе. Садрже неопходне методичке податке, пружају увид у исправност рађених садржаја, коришћене прилоге, често и продукте рада, временску артикулацију, врсте партиципације деце, њихова постигнућа. Таква документација је основ за валидно формативно самовредновање рада васпитача (и израду портфолија стручног усавршавања васпитача), васпитне групе, допуне дечијег портфолија (извор података за реализацију ИОП), документовано напредовање детета према етапном плану. Истовремено, документација је доступна и другим лицима у установи у сврху инструктивно-педагошког, саветодавног, контролног и надзорног рада, као и задуженима за стручно-педагошки надзор према стандардима квалитета рада предшколске установе и према стандардима компетенција за професију.

Писана припрема за усмерену активност помаже васпитачу да равномерно делује на све аспекте личности детета, упркос својим преференцијама у васпитно-образовном раду, али и да равномерније распореди улоге које сам има у њему – васпитача дидактичара, своје научно-наставне улоге (Сузић, 2006: 61), васпитача дијагностичара, координатора, комуникатора, креатора интерперсоналних односа, позитивне климе, подржаваоца дечије иницијативе и активне дечије партиципације у процесу сазнавања.

Литература

Закон о основама система образовања и васпитања (2016). Сужбени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – аутентично тумачење, 68/2015 і 62/2016 – одлука УС.

Закон о предшколском васпитању и образовању (2010). Службени гласник РС, бр.18.

Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечијег вртића – теорија и пракса*. Нови Сад: Драгон.

Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у дечијем вртићу – општа методика*. Нови Сад: Драгон.

Краварушић, В. (2016). Партиципација деце у активностима предшколске установе - перцепција студената. *Педагошка стварност* бр. 3, стр. 513 – 528.

Митранић, Н. (2016). Смернице за друштвену подршку дечјој игри. *Настава и васпитање* бр. 2, стр. 411–425.

Правилник о Општим основама предшколског програма (2006). Београд: Национални просветни савет. Преузето 3.1.2017. са http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/propis-74-Pravilnik_opste_osnove_predskolskog_programa.pdf.

Правилник о стручно-педагошком надзору (2012). Службени гласник РС, бр. 34.

Стандарди квалитета рада предшколских установа (2012). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, IMPRES.
Сузић, Н. (2006). *Увод у предшколску педагогију и мето*дику. Бања Лука: ХБС.

Прилог 1. Модел припреме за планирање и праћење реализације усмерене активности у предшколској установи

Предшколска установа		
Група, број васпитаника		
Васпитач		
Циљ образовања и васпитања		
Циљ предшколског васпитања и образовања		
Аспект развоја		
Циљ етапног планирања		
Тематска целина/област		
Тематска јединица/подтема		
Циљ подтеме		
Задаци: Васпитни Образовни		
Очекивани исход		
Место извођења		
Планирано време		
Облик рада		
Методе рада		
Активност/и		
Средства		
Помоћна средства		
Корелација		
Извори знања/ литература, сарадници		
Уводни део	Ток усмерене активности	Коментар
Метод-дечија активност	Садржај:	
Централни /главни део Метод-дечија активност		
Завршни/закључни део метод-дечија активност		
Индивидуали-зовани рад		
Евалуација		
Корекција		
Продукти		
Исход		

Vesna Kravarušić

MODEL OF PREPARATION OF PLANNING AND FOLLOW-UP OF IMPLEMENTATION OF DIRECTED ACTIVITIES IN PRESCHOOL INSTITUTION

Summary: Institutional pre-school education is a conscious, purposeful and organized process of development of individuality and sociability of the child, in accordance with the goals of education. Regulated by the standards of quality of preschool institutions, Educational process is supported by General basics of preschool program. For a better insight into the generated program content and its effects, it is necessary to continuously planning, programming and monitoring of activities directed by our Model. Its elements are objective, tasks, events, outcomes, supported by appropriate choice of forms, methods, activities and resources, on which the pre-school teacher reflects the preparative stage of educational work, creating opportunities for active learningt. As part of the pedagogical documentation, form the basis for monitoring children's achievement, self-evaluation of pre-school teachers, internal and external evaluation educational work of the institution.

Key words: quality standards, planning and programming, focused activity, preschool teachers, child.

Ивана Јовановић
ОШ „Свети Сава“
Ваљево
Весна Миленковић
ОШ „17. октобар“
Јагодина

УДК 373.29.311.1:51]:159.922.72

ПОДСТИЦАЊЕ ЛОГИЧКОГ МИШЉЕЊА КОД ДЕЦЕ ДИФЕРЕНЦИРАНИМ САДРЖАЈИМА У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ

Резиме: Са подстицањем логичког мишљења код деце треба почети у најранијем периоду. У предшколском периоду васпитно-образовни рад треба да буде усмерен на подстицање и развијање интелектуалних способности деце. Како су деца у том периоду још увек везана за игру, потребно је организовати такве игре које ће мисаоно активирати и ангажовати дете и на тај начин подстицати његово мишљење. На тај начин дете ће учити кроз игру и развијати низ интелектуалних способности. Диференцираним садржајима и играма уважавају се могућности, потенцијали и интересовања деце. Диференцијација се може вршити према полу, узрасту, способностима, интересовању. Да би се остварила успешна диференцијација, неопходно је обезбедити услове у којима ће се деца осећати пријатно и прихваћено. У раду смо покушали указати на неке игре и активности при учењу почетних математичких појмова које доприносе развијању логичког мишљења код деце предшколског узраста. Такође, указано је на могућности диференцијације садржаја и игара како би се сваком детету пружила прилика да развије своје способности.

Кључне речи: логичко мишљење, диференцирани садржаји, дете, предшколски период, почетни математички појмови.

Увод

Подстицање и развој мишљења код деце је важан задатак свих који се баве васпитањем и образовањем деце. Зато са подстицањем и развијањем дечјег мишљења треба почети у најранијем периоду. Стога, васпитно-образовни рад у предшколском периоду треба да буде усмерен на подстицање и развијање интелектуалних способности деце. У овом периоду деца су још увек везана за игру, па је потребно организовати такве игре које ће мисаоно активирати и ангажовати дете и на тај начин подстицати његово мишљење. Треба организовати такве активности у којим ће се дете играти и кроз игру учити. У таквим активностима циљано се може подстицати и развијати низ интелектуалних способности детета.

Потребно је сваком детету пружити могућност да напредује према својим могућностима и да на тај начин развија своје потенцијале.

„Предшколско детињство представља најбурнији период развоја са специфичностима и индивидуалним разликама сваког детета. Зато је и најважнија педагошка функција предшколске установе да дете као вредност само по себи, носи развојне потенцијале, чинилац је сопственог развоја, социјализације и васпитања, уважава узрасне и развојне могућности сваког детета (Ибро, Гајтановић, 2004: 185-186). Дакле, дете у себи носи развојне потенцијале које васпитач треба на адекватан начин да подстиче и развија у васпитно-образовном процесу. Дете је сложено биће: сазнајно, физичко, социјално и афективно. Стога је веома важно проникнути у дечје способности и омогућити савком детету да се развија према својим могућностима. Детету је, у васпитно-образовном процесу, потребна позитивна мотивација, уважавање узрасних и развојних могућности, прилагођавање садржаја дечјим могућностима, охрабривање и вођење у његовим самоактивностима.

У раду смо покушали указати на неке активности и задатке при учењу почетних математичких појмова који доприносе развијању логичког мишљења код деце старијег предшколског узраста. Такође, покушали смо сваки наведени задатак да поставимо на три нивоа тежине, како би се сваком детету пружила могућност да напредује према својим способностима.

Развој мишљења код деце предшколског узраста

У предшколском периоду посебну пажњу треба обратити на сазнајни развој детета. Важно је познавање развојних карактеристика деце, као и карактеристика учења деце предшколског узраста, како би се васпитно-образовни рад усмерио на даљи развој мишљења деце.

Огроман допринос схватању когнитивног развоја детета дали су многи психолози, а за потребе рада издвајамо најзначајније међу њима: Пијаже, Виготски, Брунер.

Према Пијажеу, постоје периоди у којима се појављују нове структуре:

а) сензомоторни период (од рођења до око годину и по до две),

б) период преоперативног мишљења (од друге до седме године),

в) период конкретних мисаоних операција (од седме до 11 – 12. године),

г) период формално-логичких операција (доба адолесценције).

Како се у раду бавимо децом предшколског узраста навешћемо само карактеристике детета у периоду предоперативног мишљења. У наведеном периоду, који је припрема за период конкретних операција дете „образује **структуре квалитативног идентитета**, али у овим преоперационим функцијама дете још није у стању да узме у обзир неколико аспеката ситуације, још није достигло логику реверзибилности“ (Брковић, 1996: 69). Карактеристика дететовог мишљења, у овом периоду, је „да оно своје тврдње никад не доказује, да дете, готово до седме године, мисли прелогички и да, уместо праве мисли, интериоризује опажаје и покрете као репрезентативне

слике. То су и даље сензомоторне шеме које не досежу до потпуно рационалних координација“ (Вилотијевић, 1999: 213).

Виготски сматра да ,,развој дечјег мишљења зависи од говора, који је средство мишљења, и од социјално-културног искуства детета. То значи да је развој унутрашњег говора углавном условљен спољним чиниоцима. Логика детета развија се као непосредна функција социјализованог говора“ (Вилотијевић, 1999: 230). Према схватањима Виготског, у развоју појмова постоје три етапе: ,,синкретичка, у којој деца млађег предшколског узраста групишу предмете по неважним одликама (величина, боја); етапа комплекса – деца старијег предшколског узраста групишу предмете према чулном искуству, ређе према значењу; етапа правог појма – деца у почетку основног школовања сврставају предмете према битним својствима“ (Вилотијевић, 1999: 238).

Према Брунеру, човек у развоју способности пролази кроз три начина презентације: акциони, иконички и симболички. Предшколски период је веома важан и у овом периоду треба ,,припремити прелаз од акционог и иконичког (сликовног) представљања на апстрактно представљање (помоћу симбола)“ (Вилотијевић, 1999: 242).

Дете веома рано почиње да уочава, пребројава, упоређује, групише, разврстава, премерава, означава симболима и сл. Све су то подстицаји за развој мишљења код деце.

За формирање математичких појмова посебно је важно формирање способности конзервације.

Конзервација – непроменљивост, према речима А. Брковића представља ,,достигнути развој способности да се схвати да је материја задржала масу ако је променила облик“ (1995: 25). Конзервација представља разумевање да се квантитативна својства предмета не мењају упркос променама у спољашњем изгледу.

Веома је важно да дете савлада и примењује логичка правила на класе и серије. Класификација и серијација су мисаоне операције које су веома битне за интелектуални развој деце.

Класификација представља груписање предмета према одређеном критеријуму, заједничком обележју.

Серијација представља ,,процес распоређивања предмета према неким одликама“ (Вилотијевић, 1999: 218). Серијација је распоређивање, сређивање предмета према степену неког својства; способност низања предмета према неком мерљивом својству.

Процеси класификације и серијације су веома важни за разумевање особина бројева. Према схватањима Пијажеа дете око шесте или седме године ,,открива операциону методу којом у неком скупу налази прво најмањи елемент па следећи најмањи међу преосталим и да тако направи логичан низ не користећи методу покушаја и погрешака“ (Вилотијевић, 1999: 218).

Циљ васпитно-образовног рада је да се код деце подстичу способности сређивања и разврставања у категорије, као и оперисање тим

категоријама, а поступно и да се подстиче логичко мишљење деце. Логичко мишљење се најчешће дефинише као мишљење које следи принципе логике. Према мишљењу А. Брковића логичко мишљење се заснива на „одредбама речи и њиховим значењима дефинисаним појмовима и логичким законима; то је најразвијенији тип мишљења“ (1995: 29).

Подстицање и развијање логичког мишљења код деце је важан задатак васпитача, а овде ћемо набројати неке факторе који могу позитивно деловати на подстицање и развијање логичког мишљења деце:

- мисаоно активирање деце,
- мотивисање деце, буђење дечје радозналости,
- подстицање самосталности и слободног изражавања,
- подстицање креативности,
- повољна радна клима,
- уважавање способности детета, његових особина, потенцијала,
- игре које подстичу мисаони развој,
- неговање дечје потребе за активношћу,
- подстицање деце на постављање питања и сл.

Диференцирани рад у предшколском пероду

Диференцијација је израз који потиче од латинске речи *differetia* и означава „раздвајање, разликовање, настајање разлика, рашчлањавање јединственог на разно и различито, па и раслојавање.“ (Поткоњак, Н., Шимлеша, П., 1989: 127). Диференцијација се најчешће дефинише као уважавање различитих карактеристика деце као што су: узраст, интелигенција, предзнање, темпо учења, интересовање. Циљ диференцијације је да се свако дете максимално развија у складу са својим могућностима. М. Дејић и Ј. Милинковић истичу да се „диференцијација не састоји само у изради диференцираних захтева програмских садржаја, већ и у различитим приступима ученицима, различитим начинима мотивације, каналисања, усмеравања и стварања повољних услова за рад“ (Дејић, М., Милинковић, Ј., 2012: 101). Веома је важно да се приликом стварања и примењивања модела диференцијације не промене циљеви и задаци васпитно-образовног система. Зато је неопходно да се програмом диференцијације обухвате: садржаји, облици, методе, као и темпо учења.

Приликом диференцирања садржаја, потребно је поћи од индивидуалних карактеристика деце. Деца се разликују према: полу, узрасту, васпитању, карактеру, даровитости, радним навикама, понашању у групи, мотивисаности, радозналости, стилу учења, самопоуздању, упорности, као и социјално-породичним приликама и слично.

Подстицање логичког мишљења код деце диференцираним садржајима у предшколском периоду

У раду смо покушали указати на једну од могућности подстицања и развијања логичког мишљења код деце старијег предшколског узраста. Определили смо се за математичке садржаје из више разлога, а пре свега зато

што „математика уводи дете у перципирање и схватање односа у непосредном окружењу, помаже развоју дечјег мишљења и других психичких функција, те богати дечји речник вокабуларом нужним за добру и јасну комуникацију са својом околином“ (Марендић, 2009: 130).

У наставку је дат преглед неких задатака диференцираних на три нивоа тежине који могу послужити за подстицање логичког мишљења деце старијег предшколског узраста. Сваки задатак, без обзира на ниво тежине, подстиче мишљење деце.

1. задатак

Први ниво тежине: дете добија моделе различитих геометријских фигура (круг, квадрат, правоугаоник и троугао) од папира различитих боја, при чему су модели и различитих величина. Дете испред себе има мноштво модела различитих облика, различитих боја и различитих величина. Задатак детета је да групише дате моделе према боји.

Други ниво тежине: дете добија моделе различитих геометријских фигура (круг, квадрат, правоугаоник и троугао) од папира различитих боја, при чему су модели и различитих величина. Дете испред себе има мноштво модела различитих облика, различитих боја и различитих величина. Задатак детета је да групише дате моделе према облику.

Трећи ниво тежине: дете добија моделе различитих геометријских фигура (круг, квадрат, правоугаоник и троугао) од папира различитих боја, при чему су модели и различитих величина. Дете испред себе има мноштво модела различитих облика, различитих боја и различитих величина. Задатак детета је да групише моделе и према облику и према боји.

У наведеном задатку дете разврстава дате моделе у групе према одређеном захтеву, што позитивно утиче на мисаони развој детета.

2. задатак

Први ниво тежине: Продужи започети низ.

Други ниво тежине: Продужи започети низ.

Трећи ниво тежине: Продужи започети низ.

Како би се наведени задатак приближио деци, дете може добити моделе геометријских фигура од папира различитих боја. Васпитач ређа моделе према одређеном правилу и на тај начин започиње низ, а задатак детета је да настави низ. Решавајући наведени задатак дете открива правило

по ком се ређају модели, а то је мисаона способност која позитивно делује на даљи развој дечјег мишљења.

3. задатак

Први ниво тежине: Настави низ.

1 2 3 4 1

Други ниво тежине: Настави низ.

4 3 2 1 4

Трећи ниво тежине: Настави низ.

1 2 2 2 3 2 1

Слично, као и у претходном задатку, дете решавајући овај задатак мора уочити правило и по том правилу наставити низ. Како би се наведени задатак приближио природи детета, повољно је да дете добије картице на којима су исписани бројеви и да васпитач започне низ (слажући картице). Задатак детета је да настави низ, такође, слажући картице по одређеном правилу.

4. задатак

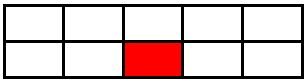
Први ниво тежине: дете добија моделе различитих геометријских фигура (круг, квадрат, правоугаоник и троугао) од папира различитих боја, при чему су модели и различитих величина. Дете испред себе има мноштво модела различитих облика, различитих боја и различитих величина. Такође, дете добија и слику једне гометријске фигуре на белом папиру (нпр. нацртан правоугаоник). Задатак детета је да из групе различитих модела издвоји моделе задатог облика (који је добило на белом папиру).

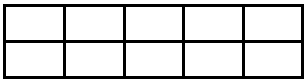
Други ниво тежине: дете добија моделе различитих геометријских фигура (круг, квадрат, правоугаоник и троугао) од папира различитих боја, при чему су модели и различитих величина. Дете испред себе има мноштво модела различитих облика, различитих боја и различитих величина. Такође, дете добија и слику једне гометријске фигуре на белом папиру (нпр. нацртан правоугаоник). Задатак детета је да из групе различитих модела издвоји моделе задатог облика (који је добило на белом папиру) и одговарајуће (задате) боје.

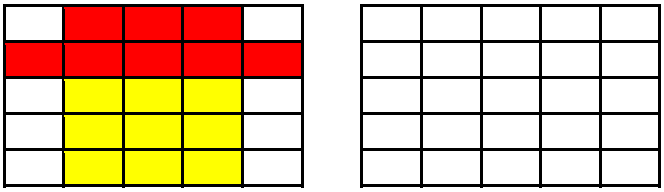
Трећи ниво тежине: дете добија моделе различитих геометријских фигура (круг, квадрат, правоугаоник и троугао) од папира различитих боја, при чему су модели и различитих величина. Дете испред себе има мноштво модела различитих облика, различитих боја и различитих величина. Такође, дете добија и слику једне гометријске фигуре на белом папиру (нпр. нацртан правоугаоник). Задатак детета је да из групе различитих модела издвоји моделе задатог облика (који је добило на белом папиру) и одговарајуће (задате) боје и да их поређа од најмањег до највећег.

5. задатак

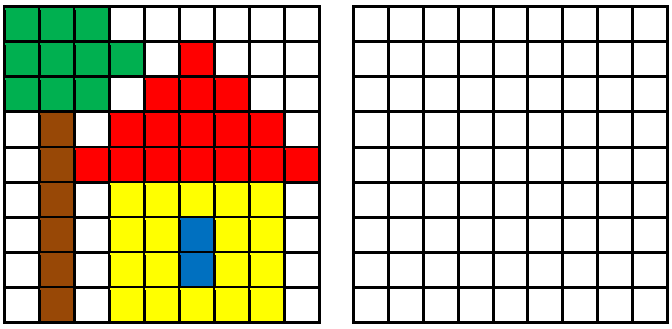
Први ниво тежине: користећи дату мрежу, нацртај исто.



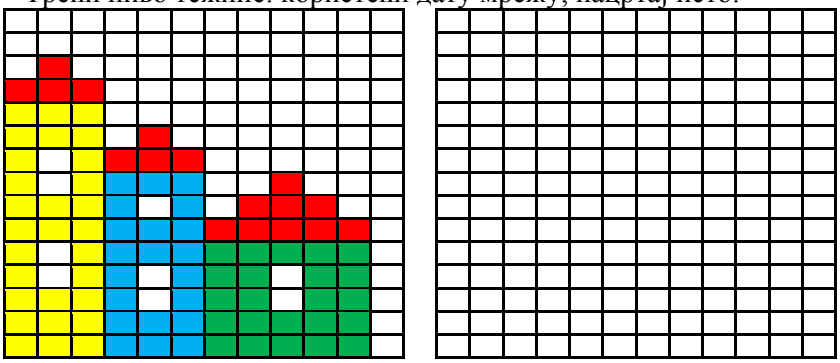




Други ниво тежине: користећи дату мрежу, нацртај исто.



Трећи ниво тежине: користећи дату мрежу, нацртај исто.



6. задатак

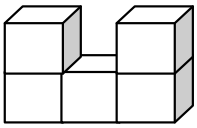
Први ниво тежине: дете добија задатак да у соби пронађе модел коцке, који је коришћен током формирања појма коцка (модел од картона, жице, дрвета).

Други ниво тежине: дете добија задатак да у соби пронађе предмет задатог облика - облика коцке.

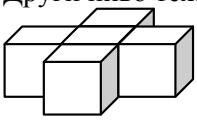
Трећи ниво тежине: дете добија задатак да направи модел коцке (нпр. од лего коцки или картона).

7. задатак

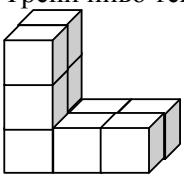
Први ниво тежине: изброј колико је коцки на слици.



Други ниво тежине: изброј колико је коцки на слици.



Трећи ниво тежине: изброј колико је коцки на слици.



Закључак

Сваки од наведених задатака, који су дати само као предлог, подстиче неку интелектуалну способност детета. Пре свега, реализација наведених активности и задатака има низ позитивних ефеката:

- већа мотивисаност деце за рад,
- напредовање према својим способностима и осећај задовољства због успеха у решавању задатака,
- подстицање и развој мишљења деце, пре свега логичког мишљења,
- подстицање способности уочавања односа међу елементима у задатку,
- подстицање способности одвајања битног од небитног,
- подстицање способности уочавања правила,
- подстицање дечје креативности,
- подстицање и неговање дечје радозналости и сл.

У раду су дати предлози задатака који позитивно утичу на развој мишљења детета, а на васпитачима је слобода да ове и сличне задатке користе у васпитно-образовном раду, примерено могућностима деце, и да на тај начин подстичу развој њиховог мишљења.

Литература

Брковић, А. (1995). *Психологија – речник појмова*. Чачак: Технички факултет.

Брковић, А. (1996). *Развојна психологија 1*. Ужице: Учитељски факултет.

Брунер, Џ. (1972). Ток когнитивног развоја. *Психологија*, 1-2, стр. 100-112.

Виготски, Л. С. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика – Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.

Дејић, М., Милинковић, Ј. (2012). Образовни стандарди - основа диференциране наставе математике, *Иновације у настави*, бр. 2 (2012), стр. 97-104, Учитељски факултет, Београд.
Егерић, М. (2009). Увођење предшколске деце у математичке појмове методом решавања проблема и развијање стваралачког мишљења. *Узданица*, год. 6, бр.1, Јагодина: Педагошки факултет, стр.132-144.
Ибро, В., Гајтановић, З. (2014). Развијање математичких појмова код предшколске деце. *Зборник радова Учитељског факултета*, 8, Лепосавић, стр. 185-198.
Каменов, Е. (1986). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: Свјетлост.
Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно–образовног рада са предшколском децом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Марендић, З. (2009). Теоријски оквири развоја математичких појмова у дечјем вртићу. *Методика 18*, Вол. 10, бр. 1, стр. 129-141.
Пијаже, Ж. (1994). *Увод у генетичку епистемологију*. (Том 1) *Математичко мишљење*. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
Поткоњак, Н., Шимлеша, П. (1989). *Педагошка енциклопедија*. Београд: ЗУНС.

Ivana Jovanović
Vesna Milenković

ENCOURAGING LOGICAL THINKING IN CHILDREN BY DIFFERENTIATED CONTENT IN PRESCHOOL PERIOD

Summary: The encouragement of logical thinking in children should begin in the earliest period. In the preschool period educational work should be directed at encouraging and developing the intellectual abilities of children. As children in that period are still interested in games, it is necessary to organize such games that will mentally activate and engage a child and thus encourage its opinion. In this way a child will learn through playing and develop a range of intellectual abilities. Differentiated content and games respect the possibilities, potentials and interests of children. Differentiation can be done by gender, age, abilities, interest. To achieve successful differentiation, it is necessary to provide conditions in which the children will feel comfortable and accepted. In this work we tried to point out some games and activities for learning basic mathematical concepts that contribute to the development of logical thinking in children of preschool age. It also points to the possibilities of content and games differentiation so that every child is given the opportunity to develop its skills.

Keywords: logical thinking, differentiated content, child, preschool period, basic mathematical concepts.

Олгица Бабић Бјелић
ПУ Зрењанин

УДК 373.23:37.064.1

СТРАТЕГИЈЕ ЗА СПРЕЧАВАЊЕ И УБЛАЖАВАЊЕ КОНФЛИКАТА ИЗМЕЂУ РОДИТЕЉА И ВАСПИТАЧА

Резиме: У последњих неколико година, током саветодавног рада психолога на превазилажењу конфликата између родитеља и васпитача, уочене су одређене промене у њиховим односима. Васпитачи сматрају да родитељи сада, чешће него раније, пребацују на њих одговорност за развој, напредовање и дисциплиновање детета, не увиђајући своју одговорност. Родитељи, чешће него раније, сматрају да су васпитачи професионалци, обучени и плаћени да самостално решавају све проблеме у групи деце. Могуће последице неквалитетне сарадње родитеља и васпитача су и незадовољство послом (код васпитача) и незадовољство радом васпитача и установе (код родитеља). Зато се унапређивање сарадње са родитељима, кроз развој комуникацијских вештина, јавља и као мотивациони фактор за стручно усавршавање васпитача. У раду је приказано 12 стратегија за спречавање и ублажавање конфликата, које су васпитачи размотрили на психолошкој радионици и примери су њихове примене у вртићу. Прва на листи стратегија је „Уверите родитеље да вам је у срцу најбољи интерес њиховог детета“, последња је „Молим вас, немојте разговарати са мном на тај начин“.

Кључне речи: родитељи, васпитачи, конфликти, стратегије.

УВОД

У последњих неколико година уочене су одређене промене у односима између васпитача и родитеља. Васпитачи сматрају да родитељи сада, чешће него раније, пребацују на њих одговорност за развој, напредовање и дисциплиновање детета, не увиђајући своју одговорност (испољавају немоћ у васпитању, избегавају да деци постављају ограничења и забране). Родитељи, чешће него раније, сматрају да су васпитачи професионалци, обучени и плаћени да самостално решавају све проблеме у групи деце. Неки родитељи сматрају да “они плаћају васпитаче”. Из овако различитих схватања о томе колика је чија одговорност у процесу одгајања и васпитања детета, понекад избијају сукоби.

Значај теме: иако број родитеља који су дошли у конфликт са васпитачима није велики (мање од 0,5% од укупног броја родитеља), ови конфликти значајно утичу на атмосферу и у предшколској установи и у породици. Могуће последице неквалитетне сарадње родитеља и васпитача су и незадовољство послом и радом васпитача и установе. Зато се унапређивање

сарадње са родитељима кроз развој комуникацијских вештина и развијање партнерства јавља и као мотивациони фактор за стручно усавршавање васпитача.

Теоријски оквир овог рада представља социјално-културна перспектива детињства, настала пре свега под утицајем учења Лава Виготског, која у фокус ставља људски однос и укључивање деце у разнолика окружења, активности и вештине кроз које деца стичу културне компетенције и изграђују свест о себи (Woodhead, 2012).

У раду смо као *мерило постојања сукоба* узели притужбу родитеља на рад васпитача или изјаву васпитача о сукобу са родитељем.

Дефиниција конфликта. У овом раду полазимо од одређења конфликта које наводи Хејтлер (Heitler,1993), према коме конфликт постоји у свакој ситуацији у којој чињенице, жеље или страхови, вуку или гурају учеснике једне против других или у различитим правцима.

Дефиниција стратегије. Према Минтзбергу (Mintzberg, 1987), стратегија се може посматрати и као план сачињен ради остваривања одређеног циља, као водич за суочавање са конкретним ситуацијама.

Током саветодавног рада психолога са родитељима и васпитачима показало се да су и једни и други веома заинтересовани за превазилажење препрека у комуникацији, које су један од главних повода за појаву конфликта (Бабић – Бјелић, 2006). Уочене су следеће препреке: нејасно изражавање, коришћење апстрактних појмова, жаргона, стереотипа и генерализација, преурањено закључивање, давање дисфункционалних одговора и недостатак искрености и самопоуздања (Веве, 2000). Како смо превазилазили препреке? Осмишљене су и реализоване, са 45 васпитача, психолошке радионице "Стратегије за спречавање и ублажавање конфликата између родитеља и васпитача*"*.

Циљеви радионице и овог рада:

1. Представљање стратегија за спречавање и ублажавање конфликата између родитеља и васпитача.

2. Разматрање понуђених стратегија и могућности њихове примене у вртићу, кроз примере из праксе.

3. Оснаживање васпитача за превазилажење професионалног стреса проистеклог из рада са родитељима.

СТРАТЕГИЈЕ ЗА РАЗГОВОР СА РОДИТЕЉИМА

1. Уверите родитеље да вам је у срцу најбољи интерес њиховог детета.

Покажите, навођењем конкретних примера и запажања о детету, да познајете дете и да сте заинтересовани за њега (Lavoie, 2008). **Коментар васпитача.** Кажу да нису довољне свесни колико је моћна ова стратегија, али су уверени да ће свакако допринети бољој атмосфери током разговора.

2. Верујте родитељима да су искрени.

Признајте да вам је потребна њихова подршка и сарадња да бисте помогли детету; обавезно питајте шта они мисле о ситуацији о којој

разговарате (Stephens, 1998). Комуникација између васпитача и родитеља је прилика да обе стране сазнају нешто о детету у ситуацијама и у средини у којој не бораве и они са дететом**. Коментар васпитача.** Кажу да им је тешко да поверују у све што каже родитељ, али су спремни да контролишу своје неповерење у исказе родитеља и из различитих извора допуне своја сазнања о детету.

3. Не дозволите да се ситуација јако погорша.

Комуницирајте са родитељима у почетним фазама кризе, кад ствари почну да се „закувавају". Проблеми и изазови су саставни део живота, са њима се треба суочити и решавати их, како каже Мекгро (Mcgraw, 2011) животом ваља управљати, а не поправљати га. **Коментар васпитача**. Једногласни да је ово изузетно важна, ако не и најважнија стратегија, јер смањује могућност појаве неспоразума.

4. Темељно се припремите за разговор.

Јасно и кратко изложите проблем, без осуђивања детета или родитеља. Предложите родитељу да заједнички направите план за решавање проблема. Пратите реализацију планираних активности, размењујте информације са родитељима и прилагођавајте план по потреби. **Коментар васпитача**. Свесни су да је понекад веома тешко кратко и јасно изложити проблем, посебно када ни сами нису сигурни о чему је реч. Спремни су да развијају способност уочавања и дефинисања проблема. Ову стратегију већ примењују у раду.

5. Уважавајте родитеље као значајне партнере, одржавајте праведну „равнотежу моћи".

У партнерству васпитач / родитељ важно је да останете свесни тога да обе стране имају јединствена знања и вештине. Поделите ова знања и различите углове сагледавања детета кроз сарадњу. **Коментар васпитача**. Кажу да велики проблем настаје кад родитељ не преузима свој део "моћи", не показује интересовање за развој и напредовање детета.

6. Слушајте родитеље активно, а не такмичарски, борбено или пасивно.

Пажљиво саслушајте све што имају да вам кажу пре него што реагујете. Слушање је исто толико моћно, као и заступање свог става. **Коментар васпитача**. Сматрају да је потребно да и даље развијају своје вештине активног слушања, питају да ли ће бити одржане и радионице за родитеље за развој ових вештина, да учествују и васпитачи и родитељи.

7. Немојте бити превише критични према породици или родитељу.

Ваш однос са родитељем се заснива искључиво на његовој родитељској улози. Али, он има и друге улоге у свом животу. Свака од ових улога захтева време и пажњу. **Коментар васпитача**. Свесни су да је важно да имају на уму чињеницу да се свако од нас појављује у различитим животним улогама. Подсећају да и они нису САМО васпитачи и желе да се то узме у обзир.

8. Имајте на уму да радите са родитељима који се међусобно разликују.

Прилагодите начин комуникације том одређеном родитељу. Дајте све од себе да нађете, уочите родитељске снаге и да о њима разговарате са родитељима. **Коментар васпитача**. Једногласни су у вези са тим да у великој мери прилагођавају начин комуникације родитељу, то се показало као успешно и корисно.

9. Успешно решавајте несугласице, никада не дозволите да сукоб на релацији родитељ - васпитач утиче на ваше опхођење према детету.

Током сукоба професионалци морају бити сигурни да се фокусирају на најбољи интерес детета**. Коментар васпитача**. Истичу да оне заиста у тим ситуацијама мисле на дете и на сву децу у групи, што није увек случај са родитељима, који се не устежу да пред децом некад веома гласно искажу своје незадовољство или љутњу на васпитача.

10. Најбољи начин да вас третирају као професионалца јесте да се понашате професионално.

Будите добар узор за пожељно понашање. Ваша мисија је побољшање квалитета дечјег живота, а за то је некад потребно да подучите родитеље како да реше неки проблем. **Коментар васпитача.** Кажу да су се школовали за рад са децом, а не са родитељима, стекли су знања и вештине за тај рад. Ипак, развијање комуникацијских вештина сагледавају као неизбежан и важан део професионалног развоја и стручног усавршавања.

11. **Реците: „Жао ми је“.**

Ништа више не шкоди вашем односу са родитељима него кад поричете своје грешке. Зато, извините се и крените даље. Најважније је да ваш **тон и начин буде саосећајн**и, док користите ову технику. Ова фраза помаже да се боље разумемо са родитељем, јер је и њему вероватно жао што се то догодило. Тиме налазимо нешто у чему смо сагласни са родитељем, што је важно за даље преговарање. Јер, у свакој врсти преговарања успостављање неке сличности је важан корак ка решавању питања на начин који обе стране могу да прихвате и да живе са тим (Whitaker, 2003).

Коментар васпитача. Истичу, у вези са грешкама у раду, да су преоптерећени, није ни чудо ако се деси нека грешка. Истовремено, сматрају да би унапређивање вештине преговарања било корисно, не само за посао, већ и за живот

12. “Молим вас, немојте разговарати са мном на тај начин”.

Ако родитељ саопштава своје мишљење на груб и увредљив начин, корисно је рећи: “Молим вас, немојте разговарати са мном на тај начин. Ја никад не бих са вама разговарао/ла на тај начин; ја никад не бих са вашим дететом разговарао/ла на тај начин” (Whitaker, 2003). **Коментар васпитача**. Једногласни су у томе да је једно од најнепријатнијих професионалних искустава - суочавање са љутим, узнемиреним родитељем, који долази без најаве, у време рада са децом и агресивно наступа.

ЗАКЉУЧАК

Евалуација радионице: 45 васпитача је радионицу оценило (на скали од 1 до 5) следећим просечним оценама: тема радионице је значајна за унапређење сарадње са родитељима (4,93), корисна је и применљива у раду (4,86), примена ових стратегија може ми олакшати рад са родитељима (4,90). Процена васпитача о томе шта је добит за дете од примене стратегија: начин на који васпитачи и родитељи изражавају своје узајамне фрустрације у вези са лошом сарадњом и комуникацијом и на који разрешавају своје конфликте, представља модел за дете који ће оно користити у будућности (4,90).

Планиране су радионице са истим сценаријем, чији ће учесници бити и родитељи и васпитачи. Тек када сазнамо како родитељи сагледавају тешкоће које имају у комуникацији са васпитачима и шта мисле о понуђеним стратегијама, успећемо да видимо обе стране новчића. Планиран је приказ књиге "Добити више: Како да преговарањем постигнете своје циљеве у стварном свету" Стјуарта Дајмонда на стручном активу васпитача.

Литература

Бабић Бјелић, О. (2006*). Саветодавни рад психолога са родитељима и васпитачима у предшколској установи*. Примењена психологија, Ниш: Филозофски факултет.

Beebe et al. (2002). *Interpersonal communication:relating to others* (2nd Canadian edition), Scarborough, Ontario: Allyn and Bacon.

Вудхед, М. (2012). *Различите перспективе о раном детињству: теорија, истраживање и политика*. Београд: Филозофски факултет Универзитета,

Институт за педагогију и андрагогију, Центар за интерактивну педагогију.Heitler, S.(1993).

From conflict to resolution: strategies for diagnosis and treatment of distressed individuals, couples, and families, London: W.W. Norton &Company, Inc.

Lavoie, Rick. (2008). *The Teacher's Role in Home/School Communication: Everybody Wins.* www.Idonline. org/article/28021(accessed 30.08.2013).

Мекгро, Ф. (2011) . *Животне стратегије: Урадите оно што успева, урадите оно битно!*, Београд: Моно и Мањана.

Mintzberg,H. (1987). *Five Ps for Strategy*, California Management Review, Fall.

Stephens, K. (1998). *The Child Care Professional*. Glencoe/Mc Graw – Hill Publishing.

Whitaker, T. (2003). *Dealing with difficult parents*, Principal Leadership, 46.

Olgica Babić Bjelić

STRATEGIES FOR THE PREVENTION AND MITIGATION OF CONFLICTS BETWEEN PARENTS AND TEACHERS

Abstract: In recent years, during the extension work of psychologists to overcome the conflicts between parents and teachers, some changes in their relationships have taken place . Teachers believe that parents are, more often than before, transferring to them responsibility for the development, progress in developing and disciplining the child, not realizing their own responsibility. Parents, more often than before, believe that teachers are professionals trained and paid to independently solve all the problems in a group of children. Possible consequences of the poor quality of cooperation between parents and teachers are job dissatisfaction and the dissatisfaction with work of teachers and institutions. Therefore, the advancement of cooperation with parents through the development of communication skills appears as a motivating factor for the professional development of teachers. The paper presents 12 strategies to prevent and mitigate conflict, which teachers discuss during the psychological workshop, and examples of their use in kindergarten. First on the list is the strategy "Convince your parents of having the best interest of their child on your mind," the last one "Please do not talk to me that way."

Key words: parents, teachers,conflicts, strategy.

Радмила Ђурић
ПУ Апатин

УДК 37.034-053.4

МОРАЛНИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Резиме: Морални развој је веома дуг процес који траје кроз читаво детињство, па и даље. Предшколско дете не може да усвоји систем моралних норми, појмова и идеја, али захваљујући раду и друштвеном животу, могуће је и потребно, изграђивати основне црте његовог моралног лика, које ће представљати основ за његово даље формирање. За развој моралних особина дететаје веома важан пример људи око њега. Дете треба да познаје елементарне моралне норме којима се регулише однос према самоме себи, према другим људима и свему што окружује дете. Основни пут развоја дечје моралности је пут кроз процес њихове социјализације у најширем смислу. За схватање моралног развоја детета посебно је важна Пијажеова теорија. У овом раду користићемо чек-листе како бисмо добили податке о сваком детету и о васпитној групи у целини о њиховим снагама, могућностима и интересовањима. У комбинацији са том техником користићемо и скале процене за евидентирање степена развијености неке особине.

Кључне речи: дете, морални развој, социјализација, учење.

1. Увод

Формирање личности остварује се увек под утицајем социјалних фактора. Тек социјализацијом, односно процесом учења на основу контаката са другим особама, а помоћу кога појединац стиче облике понашања од важности за друштвени живот, формира се појединац као личност.

Морал и моралност су један од основних феномена човека и друштва и представљају једну од основних карактеристика друштва и односа који владају међу људима. Морал као људска категорија битан је чинилац у социјализацији, хуманизацији и аутентичности личности. „Морални развој сваке индивидуе одвија се на основу деловања различитих чинилаца, који се међусобно разликују по значају и доприносу који имају у процесу моралног развоја“ (Антонијевић, 2013: 193).

Морал се на децу преноси од најранијег узраста и односи се на процес сазнавања и разумевања моралности, као и развоја навика мралног понашања. За развој моралности код деце предшколског узраста битни су контакти са социјалним окружењем. Предшколске установе имају веома значајну улогу у социјалном развоју деце, јер омогућавају неке компоненте које дете нема у породици. Предуслов моралном развоју је социјални развој детета.

2. Формирање моралног развоја

Морал као индивидуални феномен вишеструко је условљен и детерминисам моралом као друштвеним феноменом. Формирање моралног понашања и деловања је највиша фаза моралног обликовања личности. Морална особа се испољава кроз морално понашање и деловање.

Морално васпитање представља једну од значајних области целине процеса васпитања. За морално прихватљиво деловање и понашање битно је формирање навика моралног понашања и деловања. Битна карактеристика морално формиране личности јесте и развијеност воље и карактера „Адекватно схватања морала имплицира активност човека у усвајању моралних норми, моралном расуђивању и моралном делању. Отуда морал постаје сигурнији и адекватнији чинилац у оцени људских поступака, природнији регулатив људских односа, стабилнији извор човекове сигурности, већа гаранција његове спонтаности и самопотврђивања“ (Јефтић, 2006: 501).

Какав ће бити морал било ког појединца, који је као јединка неодвојиви део друштва, као шире или уже друштвене заједнице или групе, какав ће систем вредности усвојити, какво ће имати морално понашање зависи и од морала као друштвеног феномена. Овде се искључиво мисли о вези морала појединца и морала какав је успостављен у друштву. То се непосредно манифестује у структури система вредности који појединац усваја, кроз посредовање одређених знања и појмова о моралу и његовом значају за друштво и појединца, о нивоу развијених потенцијала за примену оног што зна, може и уме у ситуацијама када се захтева морално поступање.

Већина аутора, који изучавају ову комплексну материју, говоре о игри компоненте у формирању моралне личности: стицање моралних знања, формирање моралних уверења и формирање моралног понашања и деловања. У првој фази се стичу и усвајају основни морални појмови и категорије, тј. упознаје се систем моралних вредности. После ове фазе долази фаза када индивидуа стечена морална знања прихвати као властите ставове и она му постану покретачка снага за морално понашање и деловање. И на крају морално понашање које појединац приказује у свом социјалном окружењу „Под утицајем ових норми људи формирају сопствене моралне принципе који заједно представљају њихову моралну свест. Помоћу ње се вреднује сопствено понашање и понашање других људи као и збивање у друштвеној заједници“ (Каменов, 2006: 212). Стога је процес моралног развоја предшколског детета врло сложен и комплексан посао, а улога и одговорност васпитача и свих који су у васпитно-образовном процесу је од непроцењиве важности.

3. Истраживања моралног развоја

За схватање моралног развоја детета посебно је важна Пијажеова теорија когнитивног развоја, као и тероија његовог следбеника Л. Колберга о социјалном учењу. Позната су Колбергова учења по фазама и на повезаност развоја моралних појмова, интелигенције детета, његовог социјалног и

емоционалног развоја и система вредности које постоје у његовој културној средини (интерпретација Рот,1980, 269-279).

Морални развој и морална свест сваког појединца одвија се на основу деловања различитих чинилаца, који се међусобно разликују по значају и доприносу који имају у процесу моралног развоја. Означавају се и као чиниоци моралног развоја, док се у исто време јављају и као агенси друштвеног развоја (социјализације). То су породица, вршњаци, средства масовних комуникација, друштвене организације, итд. Пијаже морални развој посматра као саставни део ширег процеса интелектуалног развоја, што значи да карактеристике мишљења на сваком развојном ступњу имају своје последице и за морално суђење и за понашање.

Дете у почетку није у стању да само учествује у моралном развоју, већ тај период карактерише „постепено прихватање потчињавања моралним нормама и правилима понашања“. Његова моралност на овом ступњу је *хетерономна,* што значи да дете безусловно верује да је морално оно што одрасли захтевају да се уради. Беспоговорну потчињеност одраслима, Пијаже сматра да се може исправити само сарадњом. „Кооперација сама по себи води аутономији“ (Пијаже, навод Ками, 1983:11). Код детета се гради појам правде и узајамности, као основа која води ка *аутономном моралу.* „Аутономију одликује дечје схватање да могу мењати правила да она не морају неизоставно бити добра и да је њихов садржај ствар договора“ (Поповић и др. 1981, 51-53).

Поред Жан Пијажеа и Лоренса Колберга и други психолози су се бавили проучавањима у овој области. Према Фројду, морални развој одвија се када индивидуалне себичне жеље бивају спутане и замењене вредностима које се усвајају на основу деловања агенаса социјализације. Томе претходи ситуација сукоба између унутрашњих и спољашњих снага. За овај рад је била занимљива Пијажеова теорија моралног развоја.

Микроистраживање

У нашем истраживању учествовало је 65-оро деце, узраста 5,6-6,6 година. од тога 35 девојчица и 30 дечака. 78% деце је из потпуних породица. *Циљ* нашег микроистраживања је био да посматрамо дечја понашања и да уочимо постојање или непостојање неке врсте понашања или неке особине детета. Користили смо чек-листе и тако због саме природе проблема и узраста деца сматрали смо да је она најприхватљивија. Добили смо податке о сваком детету и о васпитној групи у целини.

Због простора и немогућности приказивања свих добијених резултата, ми ћемо само интерпретирати оне податке који нам дају увид у постојање моралне хетерономије.

Пре овог истраживања, за потребе неког другог рада, имали смо резултате о васпитним стиловима родитеља и те стога смо могли да направимо и поређења. Посматрали смо дечја понашања у ситуацијама игре и учења.

Посматрани проблеми били су везани за говор, комуникацију, интеракцију и учествовање у решавању конфликтних ситуација. У комбинацији са другим техникама посматрања и бележења, добили смо податке о снагама, могућностима, понашању, о емпатији, интересовањима и могућим забранама и казнама. На постављена питања из појединих ситуација, деца су најчешће одговарала реченицама:

Мама ми је рекла.

Тата ми брани.

То је добро и исправно, јер је рекла мама...

Овде је веома висок скор преко 92% деце се овако изражавало. Код малог броја деце око 3% нису имала одговоре, док је такође мали број одговарало са *Не знам.* Према дечјем разумевању, бити „добар" значи бити „послушан", а то значи да имају успостављен однос према неком ауторитету. Веома лако је уочљиво и то да моралност детета на овом узрасту своје исходиште црпи из свог поштовања према родитељу и тако су за дете родитељи кључни извор моралности.

Свакодневна пракса показује да родитељи из групе ауторитарног васпитног стила „врше на децу јачи притисак" и њихови захтеви и очекивања су већи и за ту децу представљају кључне критеријуме. Родитељи одређују правила понашања њихове деце и разумевање исправности, понашања, правде и моралности. И на крају део око „награде и казне", такође, потврђује нашу хипотезу, јер систем награде и казне који родитељи успостављају за одређена понашања детета, бива виђен од стране детета као инструмент примене правила и поштовања ауторитета.

4. Закључак

Предшколска установа има веома значајну улогу у моралном развоју деце, јер деца имају прилике да активно бирају са киме ће ступити у интеракцију. Васпитачи и сви са којима дете долази треба да буду добар модел и партнер у комуникацији и уопште њихово васпитно-образовно деловање мора да иде у правцу моралног формирања личности.

Значај породице и родитеља за морални развој деце је веома изражен. Тај утицај не постоји само у области моралног развоја, већ се односи на целину процеса развоја индивидуе и формирање личности. „У току процеса социјализације, неодвојивог од моралног развоја, деца се, такође, постепено оспособљавају за самоконтролу и самодисциплину" (Каменов, 2006: 218).

Стога, дечја игра која је регулисана одређеним правилима и захваљујући целокупној организацији васпитно-образовног рада у ситуацијама игре и учења деца се уче да правила буду регулисана, поштују права и слободе других и због свега овог можемо закључити да се у раном дечјем узрасту јављају почеци моралности.

Литература

Антонијевић, Р. (2013): *Општа педагогија*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
Брунер, Џ. (1976): Процес образовања, *Педагогија*, бр.2-3, 275-321.
Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика*, Научна књига, Учитељски факултет,Београд.
Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Учитељски факултет у Сомбору.
Јефтић, Б. (2006): *Компетенција наставника у моралном развоју ученика*, Јагодина: Развијање комуникативних компетенција.
Каменов, Е. (2006): *Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу*, Нови Сад: Драгон.
Каменов, Е. (2006): *Васпитање предшколске деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Колберг, Л. (1982): *Дете као филозоф морала*, 51-62.
Пијаже, Ж. (1979): *Епистемологија науке о човеку*, Београд: Нолит.
Требјешанин, Ж. (2000): *Речник психологије*, Београд: Стубови културе.

Radmila Đurić

MORAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLRES

Summary: Moral develoment is a long process that lasts through an entire childhood, even after that. Preschool child can not adopt a system of moral norms, concepts and ideas, without social interactions. Therefore ,the building of the the basic traits of moral character is necessary for child later moral development. Adults behavior is very important model for child moral development. The child need to knows basic moral norms, that regulate relationship towards other people and himself. The only way for achieving this is through socialization. Piaguet`s theory is very important in understanding child moral development. In this research we use checklists for each child, and whole group, about interests and possibilities. As well as evaluating scales for developmental degree of some moral values.

Key words: child, moral development,socialization, learning.

Аница Арсић
Музичка школа „Јосиф Маринковић“
Вршац

УДК 373.3:78+373.23(497.11 Вршац)
37.036-053.4:78

САРАДЊА МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У РАЗВИЈАЊУ МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Основна музичка школа „Јосиф Маринковић“ из Вршца иницирала је и остварила квалитетну сарадњу са предшколском установом из овог града у домену сарадње на развијању музичких способности код деце предшколског узраста. Циљ ове сарадње је да деца предшколског узраста, која током васпитно-образовног рада имају музико-ритмичке вежбе, упознају начин рада у музичкој школи и стекну мотивацију да се укључе у дечји хор. Наставници музичке школе и васпитачи у простору музичке школе упознају децу са инструментима и на једноставним примерима им практично представљају основне тонове и акорде које производе поједини инструменти. Током следећих посета деца присуствују пробама хора ученика музичке школе. Овим активностима се развија мотивација деце да изразе жељу да се опробају у хорском певању. У дечји хор се укључују деце од четири, пет и шест година уз сагласност родитеља. Ова сарадња омогућава да деца предшколског узраста уче да функционишу у групи под другачијим условима него у вртићу и да открију склоност према музици. Наставници и васпитачи могу да уоче даровиту децу и да их усмеравају да наставе да се музички образују. Сарадња наставника музичке школе и васпитача омогућава стицање нових искустава и унапређује њихове професионалне компетенције. У овом раду биће представљене методе заједничког рада наставника и васпитача и реализација хорских активности.

Кључне речи: музичка школа, предшколска установа, хорско певање, мотивација, даровита деца.

Увод

Деца предшколског узраста радо и често слушају музику. Музика прија и одојчету које се осећа смиреније и радосније уз музику. Значај музике у развоју предшколске деце је несумњив и музичко-ритмичке вежбе су свакодневне активности у свим групама у предшколској установи. Концепт музичких активности је сачињен тако да деци буде забаван и подстицајан. Примарни циљ је да се код деце развијају пријатна осећања и да преко музике уче основне елементе социјализације. Док слушају музику, певају песме или свирају на дечјим инструментима деца се приближавају свету тонова и акорда, који изазивају нове доживљаје и стварају нова искуства. Та нова искуства омогућавају васпитачима да поставе и остваре циљеве предвиђене

музичким васпитањем. Развој слуха и ритма могу да се дефинишу као основни циљеви, којима се прикључују развој музичке меморије, музичког укуса и музикалности (Каменов, 1995). Из циљева проистичу васпитни задаци који се односе на упознавање деце са светом музике, развијање интересовања за музику, подстицање жеље за слушањем музике и развијање маште и естетских осећања. Преко циљева и задатака васпитачи могу да уоче различит однос деце према слушању и извођењу музике, као и различит начин интерпретације песама или свирања на дечјем инструменту. Различита перцепција и интерпретација потиче из посебних способности које нека деца поседују, које могу да се квалификују као музички таленат или музичка даровитост. У стручној литератури појмови таленат и даровитост се различито дефинишу. Даровитост подразумева натпросечну компетенцију у једном или више домена способности, док је таленат вид остварене даровитости у одређеном подручју (Гојков, 2003).

Комплексност ових појмова и суптилне разлике које теоретски могу да се уоче не треба у практичном раду да представљају проблем, тако да музичка даровитост може да означи присуство перцептивне, интерпретативне и креативне способности. Перцептивне способности се односе на активно слушање музике, које је тешко евалуирати код деце предшколског узраста. Васпитачи могу да је процене пратећи заинтересованост и емотивну пратњу код детета. Деца која имају развијену перцептивну способност са уживањем ће слушати музику, њихов изглед ће одавати задовољство и радост. Пажљиво и са интересовањем ће слушати музику и покретима тела пратити ритам. Интерпретативне способности се односе на извођачке могућности и њихова евалуација је једноставна. Креативне способности се односе на стварање музике, а у предшколском периоду могу да се односе на праћење ритма и извођење тонова. Дидактичке методе везане за музичко-ритмичке активности у предшколској установи не предвиђају да васпитачи могу да се баве развијањем и подстицањем музичких способности код деце.

Укључивање музичких педагога и конципирање заједничког програма за рад са музички даровитом децом може да омогући квалитетнији и креативнији приступ. Музички педагози и васпитачи у заједничком раду са децом која показују музичке способности остварују квалитетан интерактивни однос, допуњујући сопствено знање и развијајући сопствене способности за настане иновације, а музички даровита деца добијају могућност да развијају своје способности и једноставније постигну жељене резултате. Интерактивна сарадња између ова два профила образовних стручњака може да доведе до свеобухватног прилаза даровитом детету, што ће омогућити да његов раст и развој протичу складно а његове способности усмераване квалитетно и професионално. Сарадња између музичких педагога и васпитача остварена је у Вршцу, и односила се на хорско певање. Наставници ниже музичке школе „Јосиф Маринковић“ и струковни васпитачи предшколске установе из Вршца заједнички раде на мотивисању деце да прихвате учешће у дечјем хору који води наставник солфеђа.

У овом раду су представљене активности наставника солфеђа, васпитача и деце предшколског узраста у интерактивној комуникацији чији је циљ подстицање даровитости.

Хорска музика прилагођена деци предшколског узраста

Хор је организована група певача предвођена диригентом која пева по одређеним правилима. Хорска музика је веома стар начин интерпретирања музичких композиција и не може да се посматра као група солиста. Правила хорског певања су важна за сваког певача, а најважнија за диригента. Рад са људским гласом подразумева низ правила и поступака која професионално треба применити како би се максимално квалитетно искористиле могућности људског гласа. У раду са децом професионалци, наставници солфеђа, у улози диригента треба да примењују посебна правила, која се значајно разликују од правила која се примењују у раду са одраслима. Посебно је потребно да се нагласи да је у раду са дечјим хором потребно поставити посебна правила када је реч о деци предшколског узраста.

Деца предшколског узраста већину дидактичких активности изводе у групи, која служи постављању граница када се говори о прихватљивом понашању, односно једном од облика социјализације. Група је огледало у којој се појединачно огледа свако дете. Већ у раном предшколском узрасту (четврта година живота) деца у предшколској установи уче правила групе, која служе да се егоцентризам као природна фаза у дечјем узрасту стручно прати и коригује. Природна потреба за припадањем користи се као дидактичка метода која се примењује од треће године живота детета. Васпитачи у предшколским установама су едуковани за све видове групних активности па и за музичке активности. Музичке активности деце предшколског узраста имају циљ да допринесу дечјој социјализацији (Ђурковић-Пантелић, 1998).

Помоћу музичких активности реализују се низ других важних елемената, који су усмерени на неговање гласовних могућности деце. Ове могућности се развијају учењем интонативног певања уз правилно дисање и јасно изговарање текста. Учење ових активности може да се реализује певањем у мањој групи, певањем у хору и самосталним певањем. Стварање звука гласом је сложен физиолошко-анатомски процес који подразумева ангажовање великог броја мишића, чија се активност одређеним свесним покретима усклађују стварајући звук одређеног квалитета, боје, јачине и висине. Познавање основног физиолошког и анатомског механизма настанка гласа представља предуслов за хорско извођење. Органи за говор и певање представљају вокални инструмент, који може адекватно да се користи ако се њихове активности ускладе са правилним дисањем и поставком-импостацијом гласа. Органи за певање који се састоје из три дела (органи за припрему, стварање и обликовање тона) код деце предшколског узраста се налазе у фази интензивног развоја и нису постигли физиолошку и анатомску зрелост. Ове чињенице је неопходно познавати, како се не би догодило да се нестручним радом сувише оптерете неки делови органа што може негативно

да утиче на даљи развој музичких способности код детета. Неопходност познавања начина стварања гласа је једна раван у раду са децом предшколског узраста када су музичке способности у питању, а на другој равни је усклађивање методологије рада. Рад са дечјим гласовима представља изузетно важну област за диригента, односно одраслу, едуковану особу која се бави хорским певањем.

Деца предшколског узраста треба да правилно развију слух, а формирање гласа представља дуготрајан образовни процес како би се постигао успех у колективном и солистичком музичком извођењу. Уз рад на развоју гласовних могућности код деце предшколског узраста неопходно је да се развија мотивација и љубав према певању. Методе рада са вокалним саставима деце предшколског узраста се базирају на педагошки познатим методама савладавања музичких садржаја, али садрже и низ специфичности. Те специфичности се, у првом реду, односе на усмеравање деце да отпусте гласне жице како би ваздух несметано могао да проструји између њих како би певање било лакше и пријатније (Стефановић, 1958). У обликовању гласа учествују носна и усна шупљина и ждрело. Шупљина ждрела и усна дупља служе као резонатор, а резонанца уста служи за формирање вокала (Чинч, 2015). Ове активности органа за глас неопходно је правилно и разумљиво објаснити деци предшколског узраста како би на време исправно формирала глас. Овакве активности захтевају од диригента стрпљење и умешност у објашњавању, јер за сваки самогласник постоји одређен положај усног отвора који треба да се систематичним вежбама правилно формира.

Ова активност може адекватно да се реализује само ако је диригент довољно спретан да вежбе деци учини занимљивим и да их сам безброј пута понавља пред децом, која ће због развојних особина које се односе на посматрање и имитацију, постепено прихватати. Следећи важан аспект који мора да има у виду диригент се односи на правилну дикцију и фразирање током певања. Задатак диригента је усмерен на развијање креативности током музичке интерпретације. Техника певања је свакако веома важна, али сама техника без развијања дечјих емоција и подстицања креативног односа са музиком није довољна за квалитетан прилаз музичкој интерпретацији. Диригент вокалног састава деце предшколског узраста као приоритетни задатак треба да постави култивисање вокалне емисије (Чинч, 2015). Под овим појмом се подразумева рад на квалитету звука, како би био што пријатнији за слушаоца.

Иако ради са децом предшколског узраста, диригент не може да пренебрегне правила своје професије. Иако је реч о деци узраста између четири и шест година диригент треба да води рачуна о јединству свих гласова у сваком моменту. Динамика, квалитетна интерпретација што већег броја тонова, интонацијиа и исправни изговор текста представљају елементе које поштује сваки диригент, па и диригент музичког састава деце предшколског узраста. Диригент упознаје децу са општим и специфичним карактеристикама музичких тонова. Висина, јачина и трајање као опште карак-

ристике тона представљају се у свакодневним вежбама методама које сваки диригент мора да самостално креира како би их јасно представио деци. Боја тона представља специфичну карактеристику која не мора да се представља деци предшколског узраста специфичним методама. Она проистиче из општих карактеристика и деца ће је уочавати постепено са развојем слуха.

Методе реализације сарадње

Наставници солфеђа Музичке школе „Јосиф Маринковић“ и васпитачи предшколске установе из Вршца сарађивали су повремено на реализацији заједничких пројеката, који су се односили на припрему музичких тачака за свечаности у вртићима или музичкој школи. Заједничка комуникација наставника солфеђа и васпитача резултирала је идејом да се један број деце предшколског узраста укључи у хор нижих разреда музичке школе. Ова идеја је реализована школске 2010/11. године када је десеторо деце од пет и шест година било укључено у хор. Деца предшколског узраста су добро прихватила ову сарадњу и показала завидно интересовање за учешће у хорским пробама, а посебно у заједничким наступима, који су били уприличени у предшколској установи и музичкој школи. Ова позитивна искуства била су подстрек наставницима солфеђа и васпитачима да заједнички сарађују на формирању хора, чији би чланови била деца предшколског узраста. У протоколу који је сачињен дефинисани су задаци наставника солфеђа и задаци васпитача и постављен заједнички циљ - формирање хора, рад на савладавању техника певања и развијање слуха.

Заједнички задаци наставника солфеђа и васпитача:

- развијање мотивације деце да прихвате правила функционисања вокалног састава,
- упознавање са делима дечје музичке литературе,
- активно слушање музике.

Рад на мотивацији обављан је у предшколској установи. Наставник солфеђа је долазио у предшколску установу и са васпитачем подстицао децу да заједнички отпевају неку песму из њиховог програма. Васпитач је предлагао неку игру са певањем које су честе активности у предшколској установи. Игре са певањем су погодне за извођење, јер у њима могу да учествују сва деца у групи. Текст песме прати покрет, а васпитач прати правилно ритмичко текстуално, мелодијско и динамичко извођење. Током извођења музичке игре наставник солфеђа прати игру и песму на инструменту (пијанино и гитара). После тога наставник солфеђа је предлагао деци да се упознају са инструментом и да пробају да нешто одсвирају. Деца која су прихватала предлог су са подједнаким интересовањем покушавали да произведу тон на оба инструмента. Наставник солфеђа је пратио рад дечјих руку и емотивно изражавање док су производила тонове. Ова активност је имала циљ да међу децом одвоје она која показују већи степен интересовања и више смисла за ритам. После упознавања са инструментом наставник солфеђа и васпитач су деци представљали познате песме из дечје музичке литературе.

Представљање је најпре било аудио-визуелно, а после тога су васпитач и наставник солфеђа изводили неку од песама коју су одабрала деца. Наставник и васпитач су више пута понављали једну строфу песме, а посебно су се задржавали на рефрену. После неколико пута поновљеног сегмента песме васпитач је позивао децу да се укључе и да сви заједно отпевају рефрен. Заједничка активност је закључивана слушањем неке дечје песме и дечјом анализом њеног садржаја. Наставник и васпитач су пратили емотивну експресивност деце, степен њихове пажње и могућности вербалне експресивности. Овакве активности су спровођене једанпут недељно и у њима су учествовале две групе средњег предшколског узраста (деца од пет година) Укупно је било ангажовано четрдесет петоро деце. Рад на развијању мотивације трајао је два месеца. Током овог периода деца су прихватила наставника солфеђа, динамику реализације музичких активности и научила текстове и ритам две дечје песме.

Активности које је са децом реализовао наставник солфеђа:

- вежбе дисања и правилног држања тела,
- вежбе вокализе,
- вежбе парланда и кантабила.

Вежбе дисања и правилног држања тела неопходно је континуирано спроводити код све деце предшколског узраста, а посебно код деце која треба да постану чланови вокалног састава. Посебну пажњу наставник солфеђа је обраћао на држање тела, јер деца нису могла дуго да стоје нити су могла током стајања да прате инструкције наставника. Деца су чешће седала на столицама или на поду. Током вежби наставник је дозвољавао промену положаја тела према дечјем нахођењу, али их је и усмеравао да се покрећу у ритму мелодије и да ритам прате покретима руку и ногу. Вежбе дисања су подразумевале правилан удисај и издисај. Ове вежбе наставник је практично спроводио са децом, учећи их да дубоко удахну ваздух, а затим да га постепено испуштају. Деца су лако прихватала ове вежбе, посебно ако су биле праћене имитацијом активности које она изводе (дување свећица на рођенданској торти, дување у латице прецветалог маслачка). Када деца савладају технику удисаја и издисаја, следе вежбе задржавања ваздуха (Чинч, 2015). Ова вежба се реализује преко различитих игара скривања, током којих се дају инструкције деци да задрже ваздух неко време како их дете које је у улози трагача не би открило. Када трагач прође покрај њих и не открије их деца треба да нагло испусте ваздух из плућа. Ове вежбе наставник солфеђа спроводи како би децу научио да правилно „дозирају“ ваздух, односно да постану свесна значаја равномерног присуства ваздуха у плућима, без обзира какав је мелодијски ритам.

Током вежби вокализе ради се на правилном извођењу вокала. Вежбе вокализе служе развијању амбитуса гласа, развијању прецизне интонације, развијању вештине правилне употребе ваздуха и вештине повезивања тонова (Роману, 1973). Наставник солфеђа није користио готове обрасце вокализе, већ је вежбе креирао сам водећи рачуна о узрасту деце и њиховим

способностима да разумеју задатак. Коришћени су најједноставнији облици вокализа због опсега дечјих гласова. Вокализе које су коришћене базирале су се на неколико тонова лествице, а почињале су тоном до, јер је уочено да већина деце са којом је рађено могу без тешкоћа да га отпевају. Примењиване су и вежбе појединачног извођења вокала који су се комбиновали у истој вокализи (сваки тон други вокал или исти тон више вокала). Наставник солфеђа је поставио циљ да сви гласови буду уједначени и да деца науче да слушају сама себе. Када су били обрађени сви вокали додавани су сугласници на тоновима скале. После бројних комбинација вокализа коришћене су различите мелодијске комбинације, уз често понављање једноставнијих мотива.

Циљ наставника солфеђа приликом примене парланда био је увежбавање прецизног извођења текста који прати мелодију. Текстови дечјих песама су једноставни и лако се памте, јер се римују, тако да увежбавање парланда није представљало већи проблем. Вежбе су се обично изводиле тако да су на различитим тоновима лествице, навише и наниже певане кратке ноте (шеснаестине са слоговима ма-ме-ми-мо-му). Сваки слог је одговарао једној ноти. Супротан поступак од парланда је кантабиле и подразумева дуге музичке фразе, које захтевају употребу више ваздуха и дозвољавају краће паузе између њих. Код деце која су се припремала за хорско певање кантабиле је примењиван у краћим музичким фразама које су се постепено продужавале. Музички даровита деца су брзо схватала вокализе, а парландо и кантабиле су примењивала са мање грешака. Наставник солфеђа је на основу ових вежби могао јасно да одреди која деца поседују музичку даровитост и да са њима формира вокалну групу. Следећа група вежби које је реализовао наставник солфеђа односила се на дикцију у говору и певању. Ове вежбе су биле подједнако важне деци предшколског узраста, јер су упоредо са певањем учила да обрате пажњу и на свакодневни говор.

Дикција која је превалентно апострофирана у раду наставника солфеђа односила се на дисање, формирање гласова и изговор. Понављање вежби је представљао проблем деци са слабијом пажњом и деци која су испољавала симптоме хиперактивности. Наставник солфеђа је због тога спроводио краће вежбе (око 5 минута), а затим је са децом и васпитачем који се бавио децом која нису желела да певају или нису имала гласовне предиспозиције, изводио ритмичко-музичке вежбе које су деци која су се припремала за хор, деловале лакше и забавније.

Наставник солфеђа и васпитач су заједно обавили разговоре са дечјим родитељима, пренели им идеју о формирању вокалног састава и затражили сагласност за учешће њихове деце. Уз сагласност родитеља настављен је рад са децом уз активну сарадњу васпитача. Група деце са којом је започет рад бројила је четрдесет и пет чланова. После два месеца једнонедељних вежби, наставник солфеђа је одабрао двадесеторо деце са којима је наставио рад. Новоформирана група је са наставником солфеђа посећивала музичку школу и присуствовала пробама школског хора. Деца предшколског узраста су

успоставила добар контакт са ученицима музичке школе и заједнички активно учествовали на пробама. Пробе вокалног састава одвијале су се у предшколској установи, уз повремене посете музичкој школи које су имале циљ да се деца упознају са инструменталном музиком. Наставник солфеђа је уз помоћ наставника инструмената деци представио поједине инструмента (клавир, виолину, харфу и гитару). Наставници инструмената су деци извели кратке музичке саставе на инструментима. Ове активности су имале циљ да развијају мотивацију код деце предшколског узраста да наставе музичко образовање и развијају своје музичке способности. Посебну важност за развијање дечје мотивације представљали су јавни наступи, који су се одвијали на крају школске године у вртићу и на приредбама, које је организовала музичка школа.

Закључак

Пројекат који је започео 2010. године показао је да је сарадња између предшколске установе и музичке школе показивао је да оваквим начином могу да се рано открију музички даровита деца и подстакну да своје потенцијале континуирано развијају. Оваквим активностима се мотивишу музички даровита деца и њихови родитељи да успоставе сарадњу са музичком школом и да стекну позитивно искуство, неопходно за развој талента деце. Сарадња између музичке школе и предшколске установе има циљ да популарише музику и приближи је што већем броју деце предшколског узраста. Прихватање начина рада у вокалном саставу помаже деци предшколског узраста у социјализацији, развијајући осећања за заједништво и одговорност.

Јавни наступи деце предшколског узраста помажу да деца стичу самопоуздање и адекватно превазилазе евентуалне симптоме развојних сметњу, као што су инхибованост и анксиозност. Учешће у вокалном саставу утиче на правилан развој говора, правилно држање тела и дисање. Сва деца која су била чланови дечјег хора наставила су да развијају музичке способности уписом у музичку школу. Деца која су била чланови хора у музичку школу су се уписивала одмах по поласку у први разред основне школе, иако нису савладала основе писмености. Истовремено похађање основне и музичке школе није им представљало тешкоћу, јер су се била упозната са правилима рада школе, док су долазила у посету музичкој школи, а учешће у вокалном саставу омогућио им је да се упознају са тоновима и акордима, па су једноставније савладала програм солфеђа. Интерактивни однос остварен кроз непосредну комуникацију наставника солфеђа и васпитача утицао је на унапређивање професионалног искуства.

Наставници солфеђа су се упознали са карактеристикама личности деце предшколског узраста и своје професионално знање прилагодили овој категорији деце. Развијајући дечју мотивацију да прихвате задатке које намећу пробе у хору, наставници солфеђа су тестирали сопствену умешност, стрпљење и професионалну етику. Сарадња је обогатила и професионална искуства васпитача. Могли су да обогате сопствено знање из музике и да га

примене у дидактичким вежбама. Ова сарадња је добро примљена међу родитељима предшколске деце као и код представника локалне самоуправе који су оснивачи предшколске установе. Заједничко ангажовање наставника солфеђа и васпитача може да представља подстрек другим образовним установама да истражују и иновирају своје наставне програме. Ово саопштење је допринос таквим покушајима.

Литература

Андреис, Ј. (1976). *Повјест глазбе*, Загреб: Либер младост.

Волгар, М. (1957). *Како музику приближити деци*, Загреб: Слога.

Гојков, Г. (2003). *Приступи способности*. У: *Даровити и шта са њима*. (Уредник Гојков, Г.): Вршац: Виша школа за образовање васпитача, стр.3-45.

Деспић, Д. (1997). *Теорија музике*, Београд: ЗУНС.

Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитање деце предшколског узраста,* Шабац: Виша школа за образовање васпитача.

Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом,* Нови Сад - Београд: Одсек за педагогију филозофског факултета у Новом Саду и Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.

Лелеа, Ј. (2003). *Музичка култура*, У: Даровити и шта са њима (уредник Гојков, Г.): Вршац, Виша школа за образовање васпитача, стр.173-188.

Марјановић, А.(1987). *Дечји вртић као отворени систем*, Предшколско дете, бр. 1-4, стр. 57-67.

Миљанић, В. (1980). *Први кораци у музици*, Београд: ЗУНС.

Станчић, Б. (1978). *Нота за нотом, песма за песмом*, Књажевац: Нота.

Стефановић, Д. Б. (1958). *Методика музичког васпитања предшколске деце*, Београд: Нолит.

Чинч, Е. (2012). *Музичка хрестоматија*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача "Михаило Палов".

Чинч, Е. (2013). Музичко васпитање са методиком, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов".

Чинч, Е. Столић, Ј. (2015). *Организовање и рад са дечјим музичким саставом*, Вршац: Истраживачко-едукативни центар, Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов".

Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Anica Arsić

PARTNERSHIP OF MUSIC SCHOOL AND PRESCHOOL INSTITUTION IN DEVELOPING MUSIC ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The cooperation between musical school and preschool institution in the development of musical abilities of preschool children The Elementary musical school „Josif Marinkovic“ from Vrsac has achived good cooperation with a preschool institution in this town in the area of cooperation to develop musical abilities of preschol children. The aim of this cooperation is that preschool children learn mode at the musical school and gain motivation to get involved in children's choir. The musical school theachers and preschool theachers show musical instruments to shildren and represent a simple example basic tones and chords that produce instruments. During the next visit children attend rehearsals the choir of musical school. This activity develops the motivation of children to express their wish to try choral singing. The children's choir include children four, five and six years old, with parantal consent. This cooperation enables preschool children learn working in groups under different conditions then in the kindergarten and to reveal a 2 inclination for music. Theachers and preschool theachers can discover gifted children and direct them to continue their musical education. The cooperation between theachers of musical school and preschool theachers to gain new experiance and improve their professional competence. In this paper will be present methods of common work of theachers and preschool theachers and realization of choral activities.

Key words: music school, preschool institution, choral singing, motivation, gifted children.

Милош Насковић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 37.036-053.4:73/76

ЛИКОВНА УМЕТНОСТ И ЊЕН ЗНАЧАЈ ЗА ПРЕДШКОЛСКО ДЕТЕ

Резиме: Ликовна уметност је комплексна и сложена област која подразумева изражавање и стварање једног уметничког дела ликовним медијима. Идеје и истраживања Херберта Рида (Herbert Read) средином XX века, формулисане и изнете под називом „Васпитање путем уметности“, донеле су новине и унапредиле процес васпитања и образовања уз помоћ ликовне уметности. Овај рад истражује важност ликовних активности за предшколско дете, дефинише опште циљеве и компоненте васпитања и образовања путем тих активности, а у циљу развоја чула, физичког развоја, социо–емоционалног развоја и развоја опште стваралачке комуникације и креативне интелигенције. Рад, такође, и анализира различите аспекте дечјег ликовног дела - попут социјалног, педагошког, естетског и психолошког. Развој технологије, појава савремених медија, потреба за равнотежом интелектуалног и емоционалног развоја детета, обогатиле су процес ликовног васпитавања деце и јавили су се као рефлекси нових достигнућа у васпитно–образовном раду са децом предшколског узраста.

Кључне речи: ликовна уметност, савремени медији, естетско васпитање, аспекти развоја, предшколско дете.

Увод

Истраживања везана за ликовну уметност и њен значај за предшколско дете почињу да добијају на значају у XIX веку, тачније у другој половини века, а први истраживачи који су се бавили законитостима у стваралачком процесу деце ликовним медијумима и средствима били су Корнаро Ричи и Георг Кершерштајнер. У почетку су циљеви и захтеви били повезани са тачним, верним и прецизним преношењем карактеристика и особина предмета и форми из спољњег света, док су се касније, током година и са развојем друштва и његових потреба, ти исходи и крајњи циљеви ликовног изражавања деце мењали и модификовали комплексним прожимањем различитих области савременог живота.

У концепту саме поставке ликовног васпитања деце предшколског узраста долазило је до промена и од краја XIX века до данас може се разликовати пет фаза у оквиру саме методике ликовног васпитања (Карлаварис, 1986, 8-9): техничко–имитативна, покрет за уметничко

васпитање (естетска фаза), психолошка фаза, педагошка фаза и социолошка фаза. Као што то Б. Карлаварис наводи, све ове фазе карактеристичне су за развој школског система, па су самим тим утицале на постављање и формирање концепта васпитања и предшколске деце. Свакако да је основни фундаментални аспект ликовних уметности подређен крајњем циљу васпитања – формирање свестране, креативне и слободне личности и без обзира на ликовне захтеве који су се формирали у оквиру ових стадијума и били дефинисани као крајњи циљеви васпитног процеса у бити сваког од њих је ликовно–стваралачки процес и његов утицај на васпитање и формирање дететове личности.

Док су у почетку вештине верног преношења облика и предмета постављање као основни задатак (као што то сам назив техничко–имитативна фаза казује), ти задаци су се током времена мењали, усложњавали и изискивали ангажовање целокупне личности детета и бивали подређени неким општим циљевима васпитања и образовања. Несумњиво је да се акценат тумачења ликовног стваралаштва деце мењао и кретао кроз концепт механичког, естетског и психолошког ка општем и свеобухватнијем моделу, који је у себи садржао све ове степене дефинисања личног и креативног. Без обзира на разлике у тим фазама, као и саме улоге ликовне уметности за предшколско дете, она се не дефинише као изолована област и не представља посебан део општег, културног хедонизма, већ временом постаје интегрисан део комплексног васпитно-образовног процеса.

Управо са почетком убрзаног развоја савременог друштва, средином XX века, јављају се бројна истраживања која су се базирала на уверењу да је уметност, у ствари, облик специфичног међуљудског комуницирања. Ова стремљења поклапају се са почетком последње, већ наведене фазе, тзв. социолошке фазе. Савремена концепција ликовне уметности енглеског естетичара Херберта Рида изнета у његовом делу „Васпитање путем уметности“ подржава овакав вид сагледавања и дефинисања, не само улоге ликовне уметности, већ и свих осталих уметности.

Ликовна уметност са овим истраживањима добија једну сасвим нову улогу. Она постаје средство васпитања, а неговање естетских способности и активности појединца имају круцијалну улогу у развоју личности.

Рид наводи како је савремени човек изгубио психичку равнотежу и у недостатку сопствених импулсивних осећања попут маште и емоција. У исти мах он указује на васпитање као средство које уједињује чулно, емоционално и интелектуално и замера васпитању на неговању рационализма, који спутава и онеспособљава савременог човека и кога једино васпитање путем уметности (или уз помоћ ње) доводи у хармоничан однос унутрашњих емоција. Он као основни облик дечјег израза узима дечји цртеж који тумачи као синергију несвесног и свесног, и као поље у коме егзистирају различите особине дететове личности. Херберт Рид повезује и закључује да неговање естетских активности и слободног изражавања има огроман значај за нормалан развој индивидуе. Естетско васпитање треба да буде усмерено на

васпитавање дечјих чула и њихове маште, а не на репродукцију визуелних перцепција. Његова истраживања се умногоме ослањају на тумачења психолога Ж. Пијажеа који тврди да одрасли својим утицајем спречавају развој дечје креативне интелигенције. Херберт Рид даље истиче да је слободно изражавање од фундаменталне важности за развој креативности и стваралачког потенцијала, а под слободном стваралачком активношћу подразумева активности у којима дете исказује лична осећања, распожења и емоције. Спонтано и слободно изражавање је, према Риду, основа општег когнитивног дечјег развоја.

Ридова истраживања бацају потпуно ново светло на значај ликовне уметности за васпитање и формирање предшколског детета. Она представљају почетак савремених трагања и дефинисања токова естетских васпитања и значаја ликовне уметности за предшколско дете.

„Дечје ликовне способности делимо према врсти активности: у сфери сензитивних нерава могу се разликовати две врсте тих способности – тачно запажање и осетљиво запажање (сензивитет). У сфери интелектуалних запажања – визуелно памћење и креативно мишљење“ (Карлаварис, 1986, 9). Без обзира на различиту опсервацију и визуелну перцепцију, дечји ликовни радови су од изузетног значаја за развој комплекних копмонента личности. **Естетских** – које подразумевају ангажовање интелектуалних способности и развој креативног потенцијала детета и које су у директној вези са потребама савременог друштва, **физичких** – значајних за развој моторичких спретности, **социолошких** способности важних за развој детета као дела социјалне средине, **когнитивних** које утичу на стварање интелектуалних способности, емоционалног става и маште, али и **педагошких** који поспешују сам процес васпитања и директно утичу на њега.

И док се развој естетских потенцијала предшколског детета везује за сам креативни развој и флексибилне покушаје комуницирања са околином и светом око себе, кроз игру и кроз поступке упознавања са различитим ликовним медијима, физички аспект развоја тог истог детета везује се за употребу и примену тих истих средстава и материјала. Примена различитих техника (цртачких, сликарских, вајарских, комбинованих) доприноси развоју графомоторике, односно фиих мишића руку, шаке, али и рамена.

Социолошка фаза методике ликовног васпитања почиње средином XX века. Њен почетак се поклапа са развојем савременог друштва у коме се као примарни циљ дечјег васпитања поставља стварање и формирање слободне, креативне и свестране личности. Ова фаза подразумева посматрање личности детета кроз призму његовог односа са средином и начина на који дете ликовно приказује. Међутим, треба напоменути да је управо и развој технологије и материјала, као и средстава за ликовно изражавање, ликовних медијума у целини допринео повећању значаја ликовних уметности и чвршћем повезивању ликовне уметности и естетске компоненте васпитања. Технолошки и индустријски развој унапредио је сам стваралачки процес, а различити ликовни медији, ликовна средства и материјали, омогућавају

исказивања аутентичног ликовног и креативног рукописа. Стварање и дефинисање једног новог појма визуелно комуницирање настаје као директна последица уплива савремене технологије у ликовно–стваралачки процес и у вези је са савременом технологијом и савременим медијима.

Бројни истраживачи су истраживали и трагали за непосредном везом ликовне уметности и естетског васпитања, указујући при том на значајну и важну улогу ликовног изражавања и ликовног стваралаштва на формирање свестране и креативне личности.

„Ликовна уметност може да обезбеди шансу за раст неколико виталних подручја – перцептуални раст кроз сва чула, креативни развој кроз флексибилност, машту, оригиналност, флуентност у мишљењу, емоционални раст, односно способност да се суочи са новим ситуацијама, као и да изрази лепа и ружна осећања, интелектуални, друштвени и естетски развој“ (V. Lofenfeld, 1975, 182). Предмет његових истраживања представља компаративну анализу међусобних односа општег развоја и развоја стварала-чких потенцијала, који се могу поспешити ликовним изражавањем и ства-рањем. Лофенфилд истиче значај дечје креативности са ликовном уметношћу и важност естетског васпитања деце предшколског узраста у исти мах.

Д. Митровић напомиње да „уметност учи да се животу и свету прилази естетски, да се са естетског гледишта оцењују предмети и појаве свакодневног живота, да се разликују права уметност од квази–уметности. Она, дакле, развија естетски укус који прелази границе уметности и манифестује се у најразносврснијим доменима људског живота и рада“ (Д. Митровић, 1969: 80).

Савремено друштво, развој технологије и увођење и постављање нових циљева и крајњих исхода у васпитању предшколске деце, довеле су до снажнијег прожимања ликовне уметности са различитим областима васпитно–образовног рада. Потреба за креативношћу и флексибилношћу мишљења намеће се као крајња потреба и аутентичан пут који негује индивидуалност и доприноси промоцији хуманистичких вредности. Различити аспекти ликовне уметности и ликовног дела требало би да буду у међусобној корелацији како би друштвени, естетски, психолошки и педагошки аспект тог истог дела представљали основу хуманистичког садржаја ликовног васпитања и доводили до равнотеже интелектуалног, емоционалног развоја, као и креативног развоја, а свакако да су нови покрети у ликовним уметностима инспирисани новим медијима и могућностима допринели обогаћивању ликовног и креативног израза деце предшколског узраста.

„Развој ликовне културе је сталан процес који започиње већ у предшколском добу и траје целог живота. Бавећи се различитим ликовним активностима стичу се елементи ликовне културе, али томе доприносе и многе друге активности. Међу њима се нарочито истичу разне врсте практичног деловања и рада, које ангажују техничка знања и стваралачке способности, рационалну и емоционалну сферу личности, тежњу да се

направи нешто корисно, али и лепо, дакле – све што потпомаже процес развоја ликовне културе, односно личности у целини“ (С. Филиповић, 2011: 17).

Закључак

Несумњиво да је Херберт Рид, анализирајући савремено друштво, постојеће циљеве и крајње исходе васпитања, умногоме допринео промени улоге ликовне уметности али и уметности уопште и њеног значаја за предшколско дете. Узимајући у обзир и савремену структуру личности, аспекте њеног развоја и садржаје ликовног изражавања, Рид поставља као основне задатке савременог васпитања проширивање облика мишљења посредством маште и визуелног језика, дефинишући у том процесу ликовну уметност као најделотворније средство које поспешује и олакшава васпитно–образовне процесе. Ликовна уметност је од изузетног значаја за предшколско дете.

Она не само да утиче на креативни и естетски развој, већ и директно учествује у васпитном процесу и поспешује целокупни развој деце предшколског узраста. Али, да би васпитање путем ликовне уметности омогућило јединство развоја и различитих компоненти дечје личности, оно мора да буде засновано на основним принципима модерне естетике. Еволуација развоја значаја ликовне уметности мењала се током времена – од почетно имитативних захтева, преко чисто естетичких, па све до формулисања ликовне уметности као савременог средства комуникације и поља које омогућава сву аутентичност личног, мануелног и подсвесног директно утичући на њено дефинисање као области која омогућава равномеран развој свих компоненти дететове личности и задовољавајући при том све циљеве савременог васпитања.

Литература

Арнхајм, Р. (1981): *Уметност и визуелно опажање*, Београд: Универзитет уметности у Београду.

Карлаварис, Б. (2007): *Феномен дечијег цртежа,* Нови Сад: ВАНУ.

Карлаварис, Б. (1986): *Методика ликовног васпитања* III део, Београд: Универзитет уметности у Београду.

Митровић, Д. (1969): *Савремени проблеми естетског васпитања*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Панић, В. (2005): *Психологија и уметност*, Београд: ЗУНС.

Филиповић, С. (2011): *Методика ликовног васпитања и образовања,* Београд: Универзитет уметности у Београду, Клет.

Herbert, R. (1953): *Education through art*, Paris: Unesco.

Lofenfeld, W. (1975): *Creative and mental growth*, New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Miloš Nasković

ART AND HER SIGNIFICANCE FOR PRE-SCHOOL CHILD

Summary: The art of painting is a complex and elaborate field which means expressing and creating a work of art using artistic media. The ideas and research of Herbert Read in the middle XX century, formulated and published under the title "Education Through Art", induced a new way of thinking and encouraged the processes of upbringing and education through art. This piece of work examines the importance of artistic activities for a preschooler, defines general goals and components of upbringing and education through these activities, and all this with the aim of developing the senses, physical growth, socio-emotional development as well as the development of the overall creative communication and creative intelligence. Read also analyses various aspects of children's art, such as social, pedagogical, aesthetic and psychological. The advance of technology, the rise of modern media, the need for balance between the intellectual and psychological growth of a child, have enriched the process of artistic education of children and have appeared as reflexes of new achievements in the process of educational work with preschoolers.

Key words: the art of painting, modern media, aesthetic education, the aspects of development, preschooler.

Мирјана Чутовић
Учитељски факултет
Ужице

УДК 373.32:37.036

ЗНАЧАЈ ПРИМЕНЕ КРЕАТИВНИХ РАДИОНИЦА У НАСТАВИ

Апстракт: У оквиру овог рада говорићемо о значају примене креативих радионица у настави, ради постизања квалитетнијег образовног процеса. Увођењем иновативних приступа методама представљања и подучавања различитих наставних јединица ученицима, постиже се делотворан ефекат који се рефлектује на повећање њихове заинтересованости за испрва незанимљиво и тешко градиво, а потом и на њихово боље разумевање и схватање. Пажња је концентрисана на ученике млађих разреда основне школе и креативне радионице које укључују музику, језик и ликовну културу.

Кључне речи: креативност детета, повезивање градива, креативне радионице.

Увод

Васпитни рад увек има оријентацију и тежи ка неком идеалу, квалитету који називамо циљем. То значи да је неопходно да поступци наставника, као и садржаји и активности буду у функцији развоја како креативних способности, тако и личности детета у целини, што је дефинисано општим и специфичним циљевима наставе у основној школи. Нема правог рада у васпитно-образовном раду, ако он не доприноси развоју личности и њеним квалитетима, тако да свака таква активност треба да поседује своју васпитну усмереност.

У данашњим школама још увек се недовољно подстиче развој дечје креативности и развојних могућности детета. Маслов (1976) предлаже да би се настава свих предмета требала угледати на уметничке предмете који у знатној мери подстичу креативност. Многи дидактичари, психолози и педагози су мишљења да је данас потребно планирати разноврсне активности и сценарије који ће бити „дјелотворнији од класичног наставног часа“ (Radovanović, Matijević, 2009: 52), и да је подстицање креативности један од најважнијих задатака наставног процеса (Branković, 2010; Maksić, 2006; Stojaković, 2000). На наставнику је како ће и на који начин ученицима представити садржај, како ће их заинтересовати да оно што је важно усвоје са лакоћом и мотивацијом.

Једно од важних питања је шта све утиче на развој креативности детета у раним фазама детињства и какав је значај и улога наставника у

васпитно-образовном раду? Детињство, као што је познато, има пресудан значај на развој дечје личности, као и укупан развој сваког човека (Brković, Bjekić 2006). Од многих се може чути мишљење како је креативност врлина подарена само срећним појединцима. Међутим, креативност, као општељудски потенцијал и потреба, природно је присутна у сваком детету и она заправо представља вештину којом се може служити свако уз доста изучавања, вежбе и храбрости. Сва деца, а посебно деца млађих разреда основне школе, поседују невероватну машту, а самим тим и склоност ка неспутаној креативности, коју слободно исказују.

Како би се код њих покренуле креативне, стваралачке могућности, неопходна је мотивација која је покретач и свесног и несвесног (Чутовић, 2012). Визек Видовић (2014) истиче да бити креативан значи пронаћи ново, оригинално решење неког проблема, видети необичан одговор тамо где га други не виде. Галагер (Gallager) је дефинисао креативност као ментални процес којим особа ствара нове идеје или продукте, или комбинује постојеће идеје и продукте на начин који је за њу нов“ (Gallager, 1986, према: Визек Видовић, 2014: 92). Један од највећих познавалаца дечјег креативног стваралаштва, енглески филозоф и естетичар и филозоф Х. Рид (Read), дефинисао је васпитање као неговање начина изражавања, односно – оспособљавање деце да стварају звуке, слике, покрете у које су укључени и процеси мишљења, памћења, сензибилитета и интелекта. Најизразитија и свеобухватна стваралачка активност у детињству је игра коју, ради њених развојних ефеката, треба усмерити у четири правца, који одговарају основним менталним функцијама: осећања – драма, чулне; перцепције – ликовно изражавање; интуиција – плес и музика; мишљење – конструктивна активност (*Pedagoška enciklopedija,* 1989: 99).

Креативан наставник

Подстицање креативности ученика зависи пре свега од тога колико су учитељи креативни, колико разумеју њену важност за развој детета и колико познају начине на које то могу остварити. Од велике важности за креативног учитеља је и да прати трендове из различитих области васпитања и образовања, да анализира своја искуства и упознаје искуства других и ослушкује потребе ученика. По речима Матијевића, креативан учитељ је „стално у неком акцијском истраживању. Он схвата свој рад као стално истраживање и креирање нових педагошких сценарија у којима ће активно учествовати заједно са својим ученицима у некој искуственој ситуацији“ (Matijević, 2009: 18).

Табела 1. Стилови понашања креативних учитеља

КРЕАТИВАН УЧИТЕЉ
За сваки сусрет с ученицима долази са новим наставним материјалом
Чита најновије књиге из подручја методике, педагогије, психологије
Прати стручне и научне текстове у часописима
Истражује, проверава властите идеје
Користи научно-популарне текстове за креативне активности ученика
Увек има нове идеје за заједничке активности са ученицима
Презентује властите методичке сценарије, материјале и пројекте на стручним сусретима
Такв учитељ је знатижељан – све га занима, има широк спектар интереса
Сарађује са другим креативним учитељима
Преферира активне облике учења као што су пројектна, истраживачка настава, радионице, односно реализацију програма схвата као учешће ученика у разним креативним ситуацијама

(Матијевић, 2009: 19)

Неопходно је, пре свега, да учитељ поседује одређене способности помоћу којих ће успети да препозна интелектуалне могућности ученика и зналачком применом примерених метода подстакне њихову машту, а самим тим и жељу за креативним стварањем (Маринковић, 2000). Рад на овој вештини и на њеном континуираном развоју и усавршавању је једна од кључних компоненти која ће ученике мотивисати да раде и кроз рад стварају. Најважнија особина доброг и квалитетног учитеља, наставника, педагога, јесте спремност и способост да упозна и разуме дете и да с њим кроз игру учи, даје му слободу да буде креативно, али све са циљем како би оно што лакше и боље савладало и усвојило предвиђено градиво. Кроз игру је потребно повезивати различите области при представљању новог градива деци. Кроз музику се примера ради, може много боље и квалитетније представити и предавати један страни језик. Путем слике и боје, може се много једноставније схватити одређена тема из природе и друштва, с тим што се замишљена намера мора пажљиво испланирати и спровести (Филиповић, 2011).

Игре речима су врло корисне за продирање у сферу креативности код деце. Њихови одговори на овакве игре у појединим телевизијским емисијама служе као духовите досетке које за циљ имају да насмеју гледаоце. Али, њихова права улога јесте тестирање и даље подстицање проницљивости, маште и повезивања ствари. Таква је, рецимо, игра оригиналних одговора, у којој би се сваки учитељ изненадио виспреношћу и проницљивошћу својих ученика. Затим повезивање речи, склапање реченица, асоцијације, настављање приче, проналажење веза између различитих ствари и појмова, као и њихова различита употреба. Све ове методе учења се могу успешно примењивати не само кроз реч, већ и кроз цртеж и управо се овај начин показао као изузетно делотворан код повучените деце. Када се говори о креативности, описује се способност детета да створи нешто оригинално,

корисно и ново. Већи део креативног размишљања подразумева комбиновање претходно неповезаних идеја или предмета зарад стварања оригиналног и јединственог продукта. Овај процес многи стручњаци сматрају и суштином креативности. Креативни процес поред тога подразумева и машту, оригиналност и продуктивност, али и решење проблема применом маште и знања. На крају не сме да мањка и способност да се, као производ креативног мишљења, створи нешто ново. Зато је неопходно подстицати децу да увиђају и решавају проблеме на нов и другачији начин и да неспутано постављају питања која их занимају (Čutović, Savčić, 2013). На овај начин ученици се ослобађају и оспособљавају да створе необичан и изненађујући приступ новој области и градиву.

Дете има потребу и право да буде оно што јесте, да расте и да се развија. Оно је вредност само по себи, носи позитивне развојне потенцијале и само је чинилац сопственог развоја, социјализације и васпитања. Дете је активно, интерактивно и креативно биће. За даљи развитак и подстицање тог креативног и комплексног, али суштински једноставног бића, потребно је осигурати пре свега пуно времена за игру и експериментисање са материјалима и идејама и допустити му да истражује изван оквира које други сматрају важним. Дететове идеје никада не треба исмевати, али ни изричито захтевати креативност, јер она треба да се јави спонтано. Сфере развоја, васпитања и учења код деце млађих разреда основне школе јесу откривање и упознавање самога себе, стицање искуства као и уважавање етичких односа у друштву у коме се развија.

Креативне радионице у настави музичке, ликовне културе и српског језика

Музика се најчешће везује за задовољство. Међутим, њена образовна улога је веома значајна с обзиром на то да подстицајно делује на укупан развој детета. Студије су доказале да се човек рађа музикалан и да музика утиче на његово мишљење и понашање. Највећу моћ показује у свом утицају на процес учења, развој организационих способности, као и на целокупни нервни систем. Пошто је музика интегрални део културе, детету је лакше да уз њену помоћ разуме себе и свој однос према другима, као и да успостави везу између дома, школе и околине. Слушање музике у било ком узрасту директно утиче на осећања и активира делове мозга. Због својих комплексних структура које се понављају, она повезује и развија моторни систем мозга, развија чуло вида и слуха, снажи координацију, концентрацију и меморију. Истраживања су показала да студенти који слушају класичну музику док уче боље „упијају“, задржавају и репродукују знање од оних који уче у тишини. Музика, такође, подстиче развој једне врло важне социјалне вештине, а то је емпатија или саосећање. Уз музику деца боље развијају самопуздање. Као вид изражавања, музика може пренети комплексност емоција, и на тај начин, посебно стидљивом или плашљивом детету, коме је тешко да комуницира говором, помогне да се изрази.

Зато је препорука стручњака да се детету узраста од три до пет година живота пружи широк спектар музичких искустава, од слушања уличних свирача и одласка на музичке догађаје, до тога да има самосталан приступ музичким инструментима и могућност да само бира и пушта омиљене мелодије. Музички укус се развија од седме до једанаесте године.

С обзиром на то да ученици млађег школског узраста, не могу дуго да одрже пажњу на оптималном нивоу, потребно је одабрати и интерпретирати музичка дела која не трају дуже од четири или пет минута. Ако има пуно кратких делова, деци ће бити интересантније да их слушају. Моцарт (Wolfgang Amadeus Mozart) је одличан избор. Његова „Г-мол симфонија“ (први став), серенада „Мала ноћна музика“, увертире опера „Фигарова женидба“ и „Чаробна фрула“, позитивно утичу на емоције. Увертира из опере „Руслан и Људмила“ Михаила Глинке (Михаи́л Ива́нович Гли́нка) може да разбуди емоције и поправи расположење. Исти ефекат постиже се и слушањем „Болера“ Мориса Равела (Joseph Maurice Ravel), атрактивних фрагмената из разних балета и оперета, попут „Кан-кан“ Жака Офенбаха (Jacques Offenbach). Расположење у сваком тренутку могу да поправе, чак увеличају валцери Јохана Штрауса (Johann Strauss). Зато је идеја да се деци приближи класична музика организовањем својеврсних радионица изван оквира искључиво наставе музичког образовања, нешто чему би требало да се посвети више времена и пажње.

Интересантан је још и податак да слушање управо Моцартових композиција утиче на пораст коефицијента интелигенције .У једној концертној сезони, од октобра до маја, у Америци су рађена истраживања[1] (1993) колико музика чувеног аустријског композитора може утицати на људску памет. Љубитељи музике који су били претплаћени на концерте, тестирани су на почетку и на крају сезоне, у којој су извођена искључиво дела Моцарта. Резултат истраживања је показао да је током неколико месеци свим слушаоцима коефицијент интелигенције значајно порастао.

Кроз музику се, такође, прожимају и плес и покрет у оквиру којих деца треба да имају слободу да осмисле или додају нешто ново и своје. Ова метода се показала као јако добра у психолошко креативним радионицама. Деца кроз игру и забаву развијају своје вештине и креативност. Кроз психолошко креативне радионице постиже се развој емоционалних вештина које помажу детету у његовом општем функционисању. Деци се може помоћи да отпевају мелодију, осмисле кореографију, дочарају и опонашају музику коју слушају и сл. Деца с развијеним емоционалним животом спознају своја осећања и њима успешно владају, а самим тим су у великој предности у многим подручјима живота.

Настава књижевности се заснива на читању, слушању и доживљавању уметничког текста. Уметнички доживљаји су основни покретачи ученичког

[1] Истраживање под називом „*The Mozart Effect*“ (Моцартов ефекат), чији су резултати објављени на универзитету у Калифорнији 1993.

интересовања за текстове и наставу књижевности. „Зато бројни елементи уметничког доживљавања: побуђени утисци, расположења, осећања,, маштања, асоцијације, мисли и ставови – треба да присуствују и као водеће вредности и као спонтани подстицаји током читаве интерпретације књижевног дела“ (Николић, 1992: 203). Осим подстицаја на пажљиво читање књижевноуметничког дела, настава треба да понуди и одређене мотивације које ученика доводе у ситуацију да стваралачки реагује, „да преображава и срећује раније стечена искуства, да безобличним стварима и појавама даје облик, да развија аналогије, да се отвара према властитом доживљавању, тј. да се потврђује као стваралачко биће“ (Росандић, 1986: 209).

Ученицима се могу дати подстицајни задаци да истраже, смисле, сазнају, напишу састав или песму, испричају причу, свој доживљај и сл. Креативне активности омогућавају ученицима да тумаче улоге, уживљавају се у њих, из различитих перспектива размишљају о истом проблему и саосећају с ликовима и деле њихове судбине. Уз наведено, креативност се може подстицати једноставним проширивањем речника, чија је основа флуентност, смишљањем нових речи и дефиниција којима се подстиче оригиналност. Измишљањем необичних и нових прича, проналажењем другачијих завршетака познатих прича или додавањем ликова и др. Безброј је могућности за креативност.

Ликовно стваралаштво ученика долази до изражаја након тумачења дела, нарочито након свестраног проучавања ликова у тексту и анализирања његових дијалошких делова. Ученици могу илустровати текстове, њене најзанимљивије делове, главне јунаке, затим могу цртати и бојити маске за драматизацију, припремати различите костиме, пано, позорницу за драматизацију или представу.

Слика 1. Ученички ликовни рад настао током активности

Дечје ликовно стваралаштво омогућава да се прате развојни процеси детета, али и шансу да се овај развој подржи кроз систематичан васпитно-образовни рад у овој области. Оно што је важније у овом раду од

приказивања спољашње форме и цртежа по себи свакако јесте укупни процес креирања. Ликовно стваралаштво игра круцијалну улогу у дечјем развоју, па је самим тим и веома значајна и улога васпитно-образовног рада на свим узрастима у овој области.

Најчешће заблуде о креативности и креативним радионицама

Мада је често повезана с различитим уметничким садржајима, креативност није ограничена на уметност. Она представља стил размишљања и начин на који се приступа решавању проблема. Свет без креативности би постао предвидљив и мање узбудљив, а иновативност и њена продуктивност знатно утичу и на развој науке. Још једна од заблуда јесте да је креативни процес само велика забава, па га зато не би требало схватати исувише озбиљно, јер самим тим не дозвољава озбиљан рад у учионици. Али баш напротив, креативност представља један врло озбиљан изазов, који изискује концентрацију, истрајност и одлучност како би уложени труд уродио плодом.

Мит о креативности као урођеној особини која је ограничена на малобројне талентоване људе се дуго задржао на пиједесталу. Али, последњих деценија, након бројних истраживања, дошло је до промена у приступу и закључцима у овој области. Данас се верује како сви људи поседују способност креативног размишљања и стварања и да би њихов допринос у одређеној области, био од великог значаја уз услов да поседују потребна знања и вештине којима се зналачки служе. Дакле, доказано је да је креативност врлина коју свако поседује и коју је могуће бесконачно развијати. Постојање знања у свету, самим тим и постојање знања и вештина у оквиру посебних области су почетна тачка и основ за изражавање креативности. Књижевник мора добро да влада језиком и да познаје литературу, музичар мора бити одличан познавалац различитих стилова кроз историју музике и партитуре, научник не може ни увидети решење неког одређеног проблема ни осмислити иновацију, ако није врсни познавалац истраживане области. На крају, како уопште спознати да је дело специфично и оригинално без подробног познавања и разумевања те области. Истина је да генетика има великог утицаја на то да ли ће дете бити више или мање креативно. Ипак, креативност је попут многих талената, ако се не подстиче, неће бити од озбиљног значаја ни за појединца, ни за друштво.

Закључак

Значај креативности очитује се у стварању нових идеја, појмова и решења која су од пресудне важности за бољу и светлију будућност појединаца, али и целог друштва. Без креативности данас не би постојали изуми као што су: интернет, рачунари, мобилни телефони, струја и бројни други, без којих данас готово да и не можемо замислити наш живот. Школа не би требала само образовати, него и васпитавати, развијати и подстицати ослобађање креативних потенцијала свих студената, развијати међусобну повезаност, охрабривати и подстицати, стварати позитивну разредну и школску климу, те подстицати учитеље на развој својих креативних

потенцијала. Једино на такав начи ће ученици бити продуктивнији, задовољнији и радо ће ићи у школу.

Врло је важно деци дати простора да експериментишу, постављају питања, исказују мишљење и откривају своје идеје. Треба им представити постојање различитих ствари у свету, а затим им допустити да сами одаберу музику коју желе да слушају, да на свој начин тумаче ликове и догађаје из прича и да сами процењују шта је за њих добро и лепо, а шта не. У случају да је потребно усмерење као додатни подстицај, треба то чинити без прекора и наводити их да властитим размишљањем и закључивањем дођу до решења. Тако ученици неће стећи утисак да им је нешто наметнуто, биће сигурни у себе и имаће пуно поверење да са наставником поново поделе своје мисли и креативне идеје.

Литература

Branković, N. (2010). Guiding students through the research-based learning in nature study instruction. *Norma*, *15*(1), 79 – 92.

Brković, A., Bjekić, D. (2006). *Psihološke osnove razvoja tehničke pismenosti*. u: Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji, Konferencija Čačak 13-16. april 2006. (str. 65-82). Čačak: Tehnički fakultet, Čačak.

Визек Видовић, В. и сар. (2014). *Психологија образовања*. Београд: Klett.

Dubovicki, S. (2012). Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), 205 – 221.

Каменов, Е. (1991). *Игре опажања*, Београд: Нова просвета.

Campbell, D. (1997). *The Mozart Effect*: Tapping the Power of Music to Heal the Body, Strengthen the Mind, and Unlock the Creative Spirit.

Мајл, А. (1968). *Креативност у настави.* Сарајево: Свјетлост.

Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.

Maslow, A. H. (1976). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York. Penguin Books.

Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U: Krešimir Munk (ured.): *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, 1. izdanje, str. 17-24. Zagreb: Profil International.

Миел, А. (1968). *Креативност у настави.* Сарајево: Свјетлост.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: „Školska knjiga“, Sarajevo: „Svjetlost“ Titograd: Republički zavod za unapredjivanje vaspitanja i obrazovanja, Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.

Pirto, J. (1992). *Understanding those who create*, 1st ed. Dayton, Ohio. Ohio Psychology Press.

Radovanović, D., Matijević, M. (2009). Pripremanje učitelja za nastavu: dileme i pristupi. U: Dejana Bouillet i Milan Matijević (ured.): *Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja*, str. 51-63. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.
Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. & Husain, G, (2001). Mood, arousal, and the Mozart effect. Psychological Science.
Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног образовања и васпитања*, Београд: Клетт.
Чутовић, М. (2012). Књижевноуметничко дело као подстицај дечјег стваралаштва. *Учитељ*, XXX, 80, стр. 68–73.
Čutović, M. i Savčić, S. (2013). *Kreativne radionice u nastavi,* U: Veljovic, A. (ured.): Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem „Reinženjering poslovnih procesa u RPPO13“, str. 329-335. Čačak: Fakultet tehničkih nauka.

Mirjana Ćutović

THE IMPORTANCE OF APPLYING CREATIVE WORKSHOPS IN TEACHING

Abstract: In this paper we will talk about the importance of creative workshops in teaching, in order to achieve a higher quality of the educational process. With the use of innovative approaches and methods in teaching different lessons to children, there comes to an increase in their interest within the difficult material to them at first, and to their better understanding and comprehension. We will be based on students of lower grades of Elementary School and creative workshops that include music, language and art.

Keywords: innovative teaching, connecting material, creative workshops.

Милица Петрић
ОШ „Јован Јовановић Змај“
Обреновац

УДК 373.3.543

О ПРИМЕНИ ВАСПИТНО-ДИСЦИПЛИНСКИХ МЕРА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: У овом раду разматраће се примена васпитно-дисциплинских мера у основној школи. Примена разноврсних мера у данашњој школи подразумева примену бројних поступака у циљу прихватљивог и одговорног понашања ученика. Разматрање поступака кажњавања, као једног од битних елемената за остваривање школске дисциплине поставља у фокус питање примене и ефеката кажњавања ученика основне школе. Казна, као најчешће примењивана мера предузима се са унапред предвиђеном намером са основним циљем да се промени понашање ученика како би оно успешније учествовало у школском животу.

Кључне речи: школа, васпитно-дисциплинске мере, казна, ученици, наставници.

Увод

Васпитно–образовни рад у школи је делатност која подразумева примену разно-врсних, правилно одабраних и самим тим одмерених поступака, који треба да допринесе и подстиче прихватљиве облике понашања, односно да спречава и “кажњава” појаве неприхватљивог понашања. У садашњој основној школи у примени су разноврсни поступци који, у ствари, представљају васпитно-образовне мере.

Гледајући у назад, с временског аспекта примена васпитно-образовних мера задире дубоко у прошлост и тада је, углавном, подразумевала казнене мере. Оваквом стању у тадашњој школи веома много је допринела дуго присутна и доминантна “педагогија укалупљивања” Хербартова педагогија, која је подразумевала веома строгу дисциплину, као и примену репресивних мера да би се, по мишљењу заговарача ове педагогије, спутала и савладала немирна дечја природа, самоволја детета, а оно само се држало у послушности и покорности, као пасивна личност. Основни циљ свега тога јесте да се дете доведе до самосталности, до свесности својих поступака, као и последица које из тога произилазе, тј. до одговорности за своје поступке и понашања.

Треба рећи да су данас другачија и доминантнија схватања савремене педагогије потиснула тзв. традиционалну педагогију, јер се репресивним мерама само спутава развој детета и не представљала прави пут у развоју самосталне и одговорне, тј. морално аутономне личности. У вези с наведеним

јављају се захтеви за примену, пре свега, подстицајних мера које је и законом регулисано, као и за укидањем свих других видова репресивних мера.

Теоријски приступ проблему истраживања

Чињеница је да се дисциплинованост ученика у школи постиже применом различитих васпитно-дисциплинских мера. У литератури се ретко среће термин васпитно-дисциплинске мере, већ се пре говори о дисциплинским мерама и средствима или о методама и средствима васпитања као начинима којима се остварује циљ васпитања.

Појам васпитно-дисциплинске мере је "законодавни појам" који "предвиђа само мере казнене природе тј. са негативном конотацијом..." (Трнавац, 1998:17).

У Педагошкој енциклопедији за мере спречавања и кажњавања које се примењују у раду у основној школи каже се да служе за, између осталог, "онемогућавање и отежавање испољавања, појављивања и устаљивања одређених знања, убеђења, ставова и понашања који су супротни циљу васпитања" (П. енциклопедија, 1989: 32).

Јовановић (1956) сматра да је ,,дисциплина – резултат општег васпитног рада: правилног односа наставника, његове вештине у предавању предмета и целисходног садејства ваншколских фактора", те стога примена посебних васпитно-дисциплинских мера није потребна. Раскин (1945) сматра да ,,Васпитање дисциплине захтева разноврсне системе мера који се мењају у складу са променама у самом детету и приликама које га окружују".

О васпитно-дисциплинским мерама Трнавац износи мишљење да "преусмеравање васпитаника ка позитивним облицима понашања" (Трнавац и сарадници, 1998: 141) био би основни циљ мера спречавања и кажњавања, иако се Гашић-Павишић не слаже баш у целости око тога шта је општи циљ кажњавања. У зависности од тога шта је циљ кажњавања поменута ауторка наводи неколико теорија кажњавања: Теорија одмазде, Теорија застрашивања, Теорија васпитавања, Теорија организације.

- По теорији одмазде циљ казне јесте освета и то по принципу "око за око, зуб за зуб!"
- Теорија застрашивања има веома јасан и једноставан циљ, а то је циљ казне застрашивање прекршиоца.
- Теорија поправљања има за циљ казне поправљање људи.
- Теорија васпитавања као основни циљ казне ставља мењање нежељеног понашања појединца.
- Теорија организације износи да је циљ казне спречавање дезинтеграције колектива која се јавља у одсуству контроле (1988: 9).

Према неким ауторима, васпитно-дисциплинске мере могуће је чак и поделити, тј. класификовати их на: мере предусретања, превенције и на мере присиљавања. Врло често говори се о мери спречавања, прецизније о њене две функције: превентивној и корективној. У вези с тим Д. Трстењак каже: "Тко хоће мање да кажњава, треба више да спречава" (Трстењак, 1951: 80).

У основној школи наставници могу окарактерисати различите облике понашања ученика као неприхватљиве. Неки од њих су: причање на часу, прављење буке, једење на часу, гледање кроз прозор, бацање папирића, шапутање док други ученик одговара, клаћење у столици, тражење по ранцу, жвакање жваке, коришћење телефона, излажење из учионице без питања, агресивно понашање, вулгарно изражавање, кашњење у школу и многи други облици непримереног понашања. Свакако, треба истаћи да данас и инклузивна настава, односно, укљученост деце са тешкоћама у раду може да допринесе неприхватљивом понашању. Да би се успоставио ред, а поменута недозвољена понашања свела на минимум, наставник је принуђен да коригује таква понашања ученика. Закон о основној школи наводи неке од тежих облика неприхватљивог понашања: крађа школске имовине или имовине ученика, употреба алкохола или наркотика, преправка података у школској документацији, уношење опасног оружја, оруђа и слично. Гашић-Павишић у вези са овим истичу да наставници имају веће тешкоће са физичком агресивношћу, која представља најозбиљнији дисциплински проблем. Оваква неприхватљива понашања сусрећу се у школи, а узроци могу бити бројни почев од породице, друштва, школе...

Пошто је сваки наставник индивидуа са различитим ставовима, мишљењима и убеђењима, он према личној и професионалној вредности и својствима има своје критеријуме, по којима ће одређено понашање окарактерисати и оценити као прихватљиво или не, као адекватно или неадекватно понашање које одудара од утврђених правила понашања у школи.

И наставник својим стилом рада, или руковођењем, односно стилом утицаја на понашање ученика, нетолерантношћу, те личним и професионалним својствима (недовољно педагошко-психолошким образовањем, нестручношћу...), као и тиме како схвата своју улогу и улогу ученика у васпитно-образовном процесу може допринети развоју неприхватљивог понашања. Веома често се дешава да се усред незнања наставника нормално понашање ученика за одређени развојни период окарактерише као проблематично и као такво се кажњава што само доводи до тога да се такво понашање и испољи и даље појављује.

Услед оваквог наставниковог понашања ствара се негативна, непријатна атмосфера у разреду, развијају се негативни односи између самих ученика, између наставника и ученика, што веома често доводи између осталог, и до бежања са часова како би се избегла непријатна атмосфера и пронашло пријатније место за боравак.

“Ако ученик атмосферу на неком часу сматра непријатном, расте његова аверзија према таквој настави и он на крају одлучује да што мање буде изложен таквој атмосфери... Ученик не жели да се излаже подсмеху, неправичном односу, потцењивању, понижавању, малтретирању, егзибицији наставникове самозаљубљености или самоувереності... претераним захтевима... неинтересантном начину рада, монотонија, досади...” (Хавелка, 1994: 348).

Школа као установа у којој се образују и васпитавају ученици и сама може да допринесе развоју неприхватљивог понашања неким својим ограничењима: својом масовношћу, а самим тим и анонимношћу ученика, слабом повезаношћу са социјалним окружењем, недовољном индивидуализацијом и диференцијацијом, застарелом организацијом и томе слично, јер између осталог дисциплина је и "последица правилне организације рада" (Јовичић, 1984: 748). Уколико су лоше организоване активности ученика оне могу изазвати досаду и нерад што повећава могућности за појаву неприхватљивог понашања у неком виду.

Треба рећи да поједини аутори класификују недисциплиновано понашање према узроцима који су га изазвали (туче, грубост, ометање рада, нарушавање школских правила, непокоравање захтевима одраслих и слично). У циљу побољшања понашања ученика наводи се низ сугестија наставницима у раду са недисциплинованим ученицима: добро познавање ученика, пажљивост, пружање нових (ваншколских, ваннаставних) интересовања, рад на формирању правилног односа према учењу, а као најважније спомиње се откривање узрока недисциплинованог понашања па онда разрада мера педагошког деловања да би се отклонили ти узроци, а тиме и недисциплиновано понашање (С. Л. Славина, 1963: 27). Тако постоје две основне групе недисциплинованог понашања и неколико подгрупа:

Недисциплиновано понашање услед непознавања правила понашања, слабе контроле сопственог понашања (импулсивни ученици).

Недисциплиновано понашање које је проистекло из неправилно формираног односа према људима, школи, учењу; неправилно развијених мотива понашања (жеља да се стекне ауторитет по сваку цену, да се привуче пажња и слично).

Данас постоје различите класификације мера спречавања и кажњавања. У Педагошкој енциклопедији као мере наводе се: приговор, замерка, критика, контрола, забрана, заповест, наређење, а као средство спречавања и казна исмевање, физичко кажњавање и давање погрдних имена као казнена мера (1989: 32).

Неки други аутори наводе и другачије класификације, па тако Гашић-Павишић наводи следеће: вербалне казне, физичке казне, ускраћивање материјалних поткрепљивача, ускраћивање наклоности, "тајм-аут" казне и слично.

Класификација васпитно-дисциплинских мера Трнавца и Ђорђевића је исцрпна и обухвата: знаке неодобравања и неслагања (са током и начином рада и понашања ученика); примедбе, приговори, замерке, покуде, и опомене; супституција, тј. замена мотива; критика; претња, захтев, осуда, заповест, забрана, наређење; оцене; оцене владања; казне; (дозвољене – прим. аут.); забрањене казне – телесне казне, казне засноване на страху; кажњавање радом; одузимање ствари; казне које омаловажавају и понижавају ученикову личност (1998: 139-140).

Доста слична овој је и класификација, тј. преглед васпитно-дисциплинских мера професора Трнавца у књизи *Фрагменти и дисциплина ученика*, али много прегледнија и срећенија од претходне. Навешћу само неке од мера из сваке категорије:

- *Средства предусретања* (превентивна): примедба, опомена, неодобравање, саветовање, пример...
- *Средства присиљавања* (репресије): осуда, забране, наредбе, заповести, критика, снижавање оцене, стајање у клупи, удаљавање из учионице, записивање у дневник, упућивање на разговор директору школе...
- *Казне* (дозвољене - прим. аут): опомена, укор, строги укор, премештај из одељења у одељење, у другу школу, искључење из школе, надокнада материјалне штете...
- *Забрањене казне* које су некада практиковане и данас можемо срести у појединим школама. Казне које су данас забрањене јесу : телесне казне (стајање на једној нози, клечање на кукурузу, ударање "пацки", вучење за косу, уши, ударање школским прибором по рукама, телу, шибање...); кажњавање радом (казнени домаћи задаци, рад у школском дворишту и слично); казне засноване на страху (затварање у учионицу, у тамне просторије и слично); вређање личности (погрдна звања, имена, јавно исмевање ученика и слично); лишавање хране; одузимање предмета; казне природних последица (излагање ветру и киши поред разбијеног прозора и слично) (1996: 57-58).

Према Стрмчниковој класификацији која се чини најсрећенијом, мада су одређене категорије прешироке, тј. и поред прегледности и срећености класификације чини се да недостаје издиференцираност појединих казни (на пример, физичко кажњавање могло би се ставити у посебну категорију и слично). Његова класификација изгледа овако:

- Управно-административне казне – записивање у дневник, укор, смањивање оцене из владања и слично.
- Казне моралне осуде – критика, игнорисање...
- Казне материјалне надокнаде.
- Казне ограничавања – забране, "притвор" после наставе, казнени домаћи и слично.
- Казне профанисања ученика – стајање у клупи, избацивање из разреда, физичко кажњавање... (1965: 252-253).

Сагледали се класификација васпитно-дисциплинских мера може се уочити разноврсност мера спречавања и кажњавања, али и оскудност и сиромаштво подстицајних мера, што поткрепљује и иде у прилог тези да се за појам дисциплине и васпитно-дисциплински мера најчешће везују казнене мере, тј. мере негативног поткрепљења. Свакако да поменута постојећа разноврсност и разрађеност казнених мера указује на то да су оне често биле у употреби посебно у прошлој васпитно-образовној пракси, а да ли је то и случај садашње школе остаје да се утврди.

Мере спречавања и кажњавања у васпитању

Узимајући у обзир хијерархију као критеријум за утврђивање "снаге и јачине" мера, прва и најблажа мера недозвољеног понашања били би знаци неслагања и неодобравања са током и начином рада и понашања ученика. У школи то се најчешће исказује мимиком, покретом и слично. Тада наставник интервенише, али при томе не омета рад осталих ученика.

Средства предусретања при чему се мисли на приговоре, примедбе, замерке, опомене и покуде, садрже у себи подсећање на дужности, на упућивање правог начина рада и понашања, на објашњење како нешто "треба, а како не радити" (Трнавац и сарадници, 1998). Средства предусретања могу бити индивидуална или колективна, те директно или индиректно изречена.

Скретање или супституција је таква мера где се врши замена мотива и ученици се наводе на неку другу кориснију активност од оне којом се тренутно баве, а која би била штетна по њихов развој.

Веома моћна, а можда чак једна од најмоћнијих мера јесте *критика.* Она може бити лична, индивидуална, јавна, али и критика колектива. Критика је јавна и управо то даје јој снагу и ефикасност, али треба бити опрезан због могућих негативних ефеката.

Средства присиљавања (претња, захтев, осуда, заповест, забрана, наређење) представљају јаче и оштрије мере спречавања. Средствима присиљавања инсистира се на промени понашања.

Приликом изрицања захтева, заповести, забрана и слично треба се придржавати одређених правила: она треба да су јасна, кратка и изводљива, треба да их прати одлучност и доследност, као и одређена доза оштрине.

Оцене (из предмета и владања) могу бити и подстицајна мера, али и мера спречавања и кажњавања. Ова мера захтева обазривост, јер негативне оцене (као казнена мера) могу различито деловати на различите ученике, у зависности од успеха и амбиција, али и од личних својстава. Често имају и упозоравајућу функцију, тј. средство опомене. Оцене могу бити, а често у пракси и јесу, узрок изостајања ученика са часова, управо зато што не испуњавају своје основне функције.

Казне представљају најјачу меру спречавања. Оне ограничавају и спутавају нежељено понашање, тј. „представљају спољашње средство приморавања ученика и намеру да осети одређену непријатност због неприхватљивог начина понашања" (Трнавац и сарадници, 1998: 140). Да би била делотворна казна, васпаник мора бити свестан свог пресупа. Казна се предузима са унапред одређеним циљем, при чему је општи и крајњи циљ примене казне покушај да ученик промени своје понашање и успешно учествује у разредном и школском животу. (Гашић-Павишић). Казне које се примењују у школи данас најчешће јесу вербалне казне, док су се у прошлости примењивале физичке казне. Телесно кажњавање је најједноставније, али и најнеефикаснија васпитна мера" (Тешић, 1956: 5).

Вербалне казне, као врста кажњавања примењују се у различитим облицима, почев од најблажих до оштријих: критика, укор, подсмех, грдња, приговарање, застрашивање , викање. Гласно опомињање, показала су истраживања, наставници користе код опомињања дечака и то много чешће од похваљивања (Parke, 1977). Разматрање кажњавања, као елемента школске дисциплине, покреће и питање њене примене и ефеката кажњавања.

Физичке казне су се највише примењивале у прошлости, а данас су законом забрањене.

Међутим, пракса показује да децу физички кажњавају и родитељи као израз своје љутње, беса и безнадежности, а не као васпитно-образовни поступак.

Желимо ли применом казне доћи до одређеног исхода, неопходно је осмислити критеријуме кажњавања, доследно их се придржавати, водити рачуна о образложености и правовремености реакције. Велики значај за успешност васпитних поступака јесте њихова доследност у примењивању. Када кажемо доследност, сасвим је јасно да се она односи на степен, врсту и начин кажњавања и околности које ће бити примењене. Доследност подразумева одређен степен, врсту, начин кажњавања и околности када ће се казна применити. Доследност казне подразумева да се исти поступак у свакој ситуацији кажњава, без обзира на друге субјективне околности, личне симпатије наставника, његово расположење и сл. Међутим, пошто је сваки ученик индивидуа за себе, то се намеће питање и различитости у начину кажњавања, односно да ли све ученике треба кажњавати на исти начин. Дилема се може јавити ако се у настави користе различите казне за различите ученике, што ученици могу доживети као прављење разлике међу њима. Слична ситуација је када су у питању исти прекршаји, а извршавају их недисциплиновани ученици у односу на оне ученике којима се то не дешава или сасвим ретко.

Овакве ситуације захтевају опрез од стране наставника, те уважавање индивидуалних разлика међу ученицима у односу на то како реагују на казну. Неким ученицима је довољна блага опомена, док је другој деци потребно строжије прићи. Међутим, поједина истраживања су показала да строжија казна не мора бити и ефикаснија од блаже. Вербалне казне слабог интензитета, у експерименталним условима, показало се да имају боље ефекте на опадање учесталости немирног понашања од „гласних опомена“ (Heitzman, 2001). Гласним опоменама скреће се пажња на ученика и на тај начин она представља и служи као поткрепљивач његовог немирног понашања, а дејство казне се знатно умањује.

Веома често казне не дају задовољавајуће резултате, нису делотворне, а неретко ученици их доживљавају као награду. Пример томе је удаљавања ученика са часа, које се доживљава као награда, јер се избегава досадно и непријатно место попут учионице (Katz, 1971).

Све казне су показатељи непоштовања ученика , оне руше поверење између наставника и ученика, вређају његову личност, понижавају и отежавају успостављање сарадничких и партнерских односа.

Постоје разни принципи којих се сваки наставник треба придржавати приликом кажњавања да би оно било делотворно, а то су: поступност, доследност, прилагођеност узрасту, правичност, прилагођеност полу, темпераменту и другим индивидуалним карактеристикама ученика. Поред ових постоје и општи принципи у кажњавању: не кажњавати групе криваца (заједничка кривица снажно везује људе); располагати чињеницама пре кажњавања; после издржане казне не треба је спомињати ђаку; казне не треба да буду честе, јер губе васпитни смисао (Јовановић, 1956: 220).

Приликом примене казни истичу се и захтеви који траже да казна позитивно делује, да особу чини бољом, успешнијом... У примени казне, у њеној одмерености, не сме постојати пристрасност, не сме доћи до повреде дечје личности, неодмерености у односу на узраст, пол, навике детета, особености и слично.

Неодговарајућа примена казнених мера може изазвати непожељне последице, као што су инат, отпор, угрожавање социјалних односа са једне стране, али и повлачење у себе, затварање, агресивност, апатију, демотивисаност ученика са друге стране.

Аутори Ђорђевић Јован и Босиљка дошли су до закључка да су наставници, како би спречили нежељено понашање ученика у разреду, најчешће примењивали директне методе, као што су казне или одмазде, док су ретко коришћене индиректне методе као што је, на пример, "промена организације ситуације у разреду да би се спречило понављање проблема" (1988: 53).

На крају овог рада, уместо закључка, о значају и примени васпитно-дисциплинских мера у основној школи најбоље ће нам показати њихова велика заступљеност: упућивање примедбе ученицима, опомињање погледом, речима, хладнијим држањем, прекоревање, наређивање, прекоревање и јавно критиковање ученика, остајање после наставе ради разговора са наставником, забрањивање, кажњавање, јавно забрањивање и кажњавање, упућивање на разговор педагошко-психолошкој служби, позивање родитеља у школу, записивање у дневник, снижавање оцене из наставног предмета, укор одељењског старешине, укор Наставничког већа, смањење оцене из владања, упућивање на разговор директору школе, називање ученика увредљивим именима, ироничне и циничне примедбе наставника, одузимање предмета којим се ученик игра, стајање у клупи, премештање у другу клупу, стајање у углу учионице, удаљавање из учионице, забрана наставе физичког васпитања, накнада материјалне штете, повлачење за косу, ухо; ударање прутем, школским прибором по длановима и телу, шамарање, ћушкање, притисак на неки део тела...

Литература

Гашић-Павишић, С. (1988): *Кажњавање и дете*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.
Ђорђевић, Ј. и Ђорђевић, Б. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд: Просвета.
Јовановић, П. (1956): *Подстицај и казна у школи*, Савремена школа: Београд, бр.3-4
Јовичић, И. (1984): Повезаност и узајамност дисциплине ученика и рада наставника, *Педагошка стварност,* Нови Сад, бр. 9.
Katz, R.C. (1971): *Interactions between the facilitative and inhibitory effects of a punishing stimulus in the control of children's hitting behavior,* Child Development, Vol. 42, No. 5, 1433–14.
Parke, R.D. (1977): *Punishment in children: effects, side effects, and alternative strategies*; in H. L. Hom & P. A. Robinson (eds.): *Psychological processes in early education* (71–97). New York: Academic Press.
Педагошка енциклопедија 1*,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1989.
Раскин, Л. Е. (1945): *Дисциплина и култура понашања код ученика*, Београд.
Славина. С. Л. (1963): *Изучавање недисциплинованих ученика и индивидуално прилажење у раду са њима*, Ревија школства, Београд, бр. 1.
Стрмчник, Ф. (1965): *Ефикасност и примјена казни у основној школи,* Педагогија, Београд, бр. 1-2.
Тешић, В. (1956)*: Да ли смемо да примењујемо телесне казне*, Београд: Рад.
Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј.(1998): *Педагогија*, Београд: Научна књига.
Трнавац, Н. (1996): *Фрагменти о дисциплини ученика*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
Трстењак, Д. (1951): *О одгоју дјеце, наградама и казнама*, Загреб: Педагошко књижевни збор.
Хавелка, Н. (1994): *Изостајање ученика са наставе-показатељ узајамног односа школе и ученика*, Зборник Института за педагогију и андрагогију, Београд, бр. 26,
Heitzman, A.J. (2001): *Discipline and the use of punishment*, Education, Vol. 104, No. 1.

Milica Petrić

ON THE APPLICATION OF EDUCATIONAL-DISCIPLINARY MEASUTES AT PRIMARY SCHOOL

Summary: This paper will discuss the application of educational-disciplinary measures at primary school. The application of various measures in today's schools involves the use of a number of procedures to an acceptable and responsible behavior of students. Consideration of procedures punishment, one of the essential elements for the realization of the school disciplinepo brings into sharp focus the issue of implementation and effects of punishing elementary school students. Punishment, as well as frequently used measures undertaken to advance the planned intent with the aim to change the behavior of students so that it successfullyu take part in school life.

Key words: school, education disciplinary measures, punishment, students, teachers.

2.

СТАНДАРДИЗАЦИЈА РАДА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Фадиљ Еминовић, Радмила Никић,
Мариенка Золњан, Санела Пацић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

УДК 376.1-056.266-053.4/.6:371.382

ИГРА КАО ОБЛИК ПАРТИЦИПАЦИЈЕ ДЕЦЕ СА ЦЕРЕБРАЛНОМ ПАРАЛИЗОМ

Резиме: Игра покреће укупан потенцијал људског бића за промену, на основу којег људско биће аутономно и компетентно делује у променљивим условима и при томе мења себе. Потенцијал за промену у игри представља акцију, и на основу тога, игра постаје важна животна функција. У игри се дете ангажује као целовито биће и интегрише све аспекте развоја, претходна искуства и сазнања, а тиме обезбеђује јединство физичког, интелектуалног и социо-емоционалног развоја. Партиципација уводи слику детета као субјекта, односно, уводи појам компетенција које детету омогућавају да буде активни учесник у свом развоју. Партиципација деце путем игре доприноси њиховом личном развоју, подизању њиховог самопоуздања, сазнајних способности, друштвених вештина, а тиме се стиче и поштовање других. Због тога је циљ нашег ра да ревијалним прегледом литературе испитамо ниво партиципације у игри код деце са церебралном парализом. Прегледом недавних студија наилазимо на показатеље да деца и адолесценти са церебралном парализом имају ограничено искуство учешћа у партиципацији и ограничене физичке активности због моторичких оштећења, смањених когнитивних способности и социјалних вештина. Ниво социјалне партиципације деце са церебралном парализом директно зависи од индивидуалних детерминанти, а посебно се издваја ниво моторичког функционисања, моторичке дисфункције у смислу испада и интензитета, интелектуални статус, ниво образовања, присутност сензорних и говорно-језичких тешкоћа, мануелне способности и узраста, док пол као чиниоц варира зависно од студије до студије. Са циљем да се укључе у партиципацију, децу треба подстицати на активно учешће у играма, као и лично одабраним активностима на начин који би их оспособио да развију и прилагоде потребне вештине и прилагоде своје активности околини.

Кључне речи: игра, партиципација, церебрална парализа.

Увод

Игра је активност својствена детету. Игра покреће укупан потенцијал људског бића за промену, на основу којег људско биће аутономно и компетентно делује у променљивим условима и при томе мења себе. Потенцијал за промену у игри представља акцију, и на основу тога, игра постаје важна животна функција. У игри се дете ангажује као целовито биће и интегрише све аспекте развоја, претходна искуства и сазнања, а тиме

обезбеђује јединство физичког, интелектуалног и социо-емоционалног развоја.

Указујући на значај игре за развој дечјих способности Валон (Wallon, 1959) наглашава да је свака развојна фаза детета обележена „експлозијом активности“, у којима дете испробава све могућности одређене функције и на такав начин усложњава своје способности. Деца раних узраста кроз разноврсне активности желе да овладају својим окружењем, а тиме и инструментима властитог развоја (Монтесори, 2003). Према Стошљевић и сар. (1997), кроз игру дете доживљава однос према стварности, садржини и осталим учесницима у игри. На тај начин упознаје људе и свет око себе, схвата и усваја одређена правила понашања, прихвата норме, социјализује се и хуманизује.

WHO (2001) дефинише социјалну партиципацију, као учешће у животној ситуацији у односу на степен у којем се особа активно укључује, а не у односу на то колико особа може или жели да се укључи. Кинг и сар. (2003) социјалну партиципацију описују као учешће у формалним и неформалним свакодневним активностима током живота, где укључују и окружења за спорт, игру, забаву, учење и друго.

Циљ истраживања

Циљ нашег рада је да ревијалним прегледом литературе испитамо ниво партиципације у игри код деце са церебралном парализом.

Партиципација деце са церебралном парализом кроз игру

Партиципација деце путем игре доприноси њиховом личном развоју, подизању њиховог самопоуздања, сазнајних способности, друштвених вештина, а тиме се стиче и поштовање других. Због моторичких проблема, деца и адолесценти са церебралном парализом имају ограничено искуство учешћа у партиципацији и ограничене физичке активности. Деца са церебралном парализом своје искуство и социјалне изазове манифестују на различит и другачији начин у току свог живота, као што је нижа партиципација у слободним активностима када се врши посматрање (Cadman, Boyle, Szatmari, & Offord, 1987). Квалитет живота и учешће у друштву, посебно у мери у којој деца и адолесценти са инвалидитетом имају могућност да буду укључени и да уживају у слободним активностима код куће и у заједници, представљају потребу за истраживање (Adamsom, 2003; Majnemer, Shevell, Law, Rosenbaum, & Poulin, 2006; Specht, King, Brown, & Carey, 2002). Иако се игра често користи као модалитет у терапијским интервенцијама код деце са инвалидитетом (Poulsen & Ziviani, 2004), рехабилитационе интервенције обично стављају већи акценат на домен само неге и продуктивности.

Телесно инвалидно дете може и треба да се игра онолико колико му дозвољавају његове способности, јер на тај начин развија своје психофизичке потенцијале. Активно учешће телесно инвалидног детета у игри има значајан психички ефекат, јер доводи до сазнања да и оно може учествовати у игри са другом децом потпуно равноправно, без фрустрирајућих осећања о личној неспособности или пак о мањој вредности у односу на другу децу. Поред

индивидуалне игре, телесно инвалидно дете учествује и у колективним играма, чиме се развија осећај социјализације и задовољства, као и потреба за афирмацијом.

Партиципација деце са церебралном парализом утиче на промоцију личног развоја, пошто деца развијају своје компетенције кроз активност. Пружање могућности деци да буду активни учесници свог развоја доводи до развоја компетенција, која онда омогућују сложеније облике партиципације и доводе до развоја, нових, сложенијих компетенција. На тај начин, партиципација није само средство путем којег дете уноси промене, већ је и начин да се развије аутономија, независност и нове социјалне компетенције (Richman & Bowen, 1997).

Многобројни фактори утичу на учешће у партиципацију деце и младих са инвалидитетом, што има велики утицај на њихово здравље и задовољство животом (Law et al., 2006). У ревијалном прегледу наилазимо на студије које показују да деца са сметњама у развоју учествују претежно у неформалним активностима, нарочито у активностима које се организоване у оквиру домаћег и породичног окружења и која су организована од стране одраслих. Ова деца доживљавају мање разноврсне активности и мање друштвене обавезе него њихови вршњаци без инвалидитета, такође, више времена проводе у изолованим активностима, као што су гледање телевизије и коришћење компјутера (Aitchison, 2003; Law et al., 2006; Margalit, 1981, 1984). Типично, деца са сметњама у развоју спроводе активности у слободно време сами, изоловано или са родитељима, а не са пријатељима (Aitchison, 2003).

Унутрашњи фактори, као што су ограничења у активностима, моторне функције, вештина мотивације и других особина личности, избор животног стила, старост и пол могу заједно да утичу на учешће у друштву и на учешће у слободним активностима, иако недостају емпиријски докази за то (Allison et al., 2005; Beckung & Hagberg, 2002; Braun, Yeargin-Allsopp, & Lollar, 2006). Године старости су се показале као важна детерминанта која утиче на учешће у активностима у слободно време, нарочито у вези са неформалним активностима (Law et al., 2006). Неколико студија описују различите аспекте породице као утицај на учешће у слободним активностима деце са телесном инвалидношћу. McTavish i Schelein (1997) утврдили су да породице које имају дете са телесним инвалидитетом, које је укључено у слободне активности у слободно имају смањен ниво стреса у породици. Осим тога, за породице са децом и младима са телесним инвалидитетом, смањење могућности забаве су у корелацији са временским ограничењима, финансијским теретом, као и недостатком подршке у виду механизама подршке (нпр. школско окружење). Докази указују на то да очекивања појединих породица и рекреативне склоности, виши ниво породичне кохезије, већи приход, бољи породични склад, као и нижи ниво стреса могу бити важни чиниоци учешћа деце са телесним инавлидитетом у партиципацији (Heah,

Case, McGuire, & Law, 2007; King et al., 2006; Law et al., 2006; Mactavish & Schleien, 1997; Majnemer et al., 2006).

Баријере у окружењу директно утичу на учешће у слободно време, јер оне могу да ограниче приступ активностима и простору. Наиме, физички дизајн, као и културолошки и друштвени ставови су фактори који доприносе развоју профила и искуства деце и младих са сметњама у развоју (Aitchison, 2003; Wilhite, 1999). Карактеристике програма заједнице који могу или не могу да задовоље потребе ове деце су, такође, идентификовани као битни фактори за учешће у партиципацији (Heah et al., 2007).

Неке студије указују на то да детерминанте за учешће су сличне код деце и омладине са инвалидитетом када се упореде у односу на децу са церебралном парализом. Могуће је издвојити неколико фактора, који утичу на децу са различитим типовима и нивоима инвалидитета. Међутим, може постојати „специфично-инвалидни“ фактор који директно или индиректно утиче на ниво учешћа. На пример, у ставовима да баријере у окружењу могу да буду општи фактор, утиче на сву децу са сметњама у развоју, док се физичка баријера гледа као битан фактор за децу са церебралном парализом као вид ограничења кретања.

Закључак

Учешће у слободно време у виду игре, физичких, социјалних и рекреативних активности је битно за успостављање здравствене користи у смислу како физичког, тако и социо-емоционалног добра. Многе студије о деци са телесним инвалидитетом стављају нагласак на личне склоности деце, које директно утичу и предвиђају ниво учешћа у овим активностима. Међутим, неколико студија описују преференце за слободне активности деце са церебралном парализом. Схватање интереса деце са церебралном парализом је важан у развоју иницијативе за промоцију здравља које оптимализује учешће у слободно време.

Деца са церебралном парализом показују висок ниво интересовања у рекреативним активностима, посебно у активностима које су и социјалне и рекреативне. Обраћајући пажњу на личне, као и препреке из окружења за учешће у активностима у којој дете воли да учествује, као и идентификовање фактора који ограничавају њихове интересе и већу склоност ка физичким и друштвеним активностима, од суштинског су значаја за побољшање општег здравља и добробити деце са церебралном парализом.

Литература

Valon A. (1999). *Psihički razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Marjanović A. (1975). *Igra i stvaralaštvo* (Teze za jednu teoriju), Beograd. Predškolsko dete, br.1, str. 1-13.
Baucal A. (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Longo E., Badra M., Orgaz M. B. (2013). *Patterns and predictors of participation in leisure activities outside of school in children and adolescents with Cerebral Palsy.* Research in Developmental Disabilities 34 (2013) 266-275.
Shikako-Thomas K., Mejnemer A., Law M., Lach L. (2008). *Determitans of Participation in Leisure Activities in Children and Youth with Cerebral Palsy:Systematic Review*. Physical &Occupational Therapy in Pediatrics, Vol. 28 (2), 2008.
Vranješević D. J. (2008). *Razvojne kompetencije kao osnova prava deteta na participaciju* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
Milićević M., Potić S., Nedović G., Medenica V. (2012). *Prediktori socijalne participacije djece sa cerebralnom paralizom u školskom okruženju.* Croatian Journal of Education, Vol: 14 (1/2012), pages 49-72.
Deeb Mahmoud Ahmed Bani Odeh (2013). *Uticaj okoline na socijalnu participaciju dece sa cerebralnom paralizom*. Beograd: Beogradska defektološka škola. Vol. 19 (3), br. 57, 497-504, 2013.
Kaljača S., Cvijetić M., Dučić B (2014). *Participacija osoba sa intelektualnom ometenošću u rekreativnim i socijalnim aktivnostima*. Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd), Vol. 13, br. 2. 173-193, 2014.
Stošljević L., Rapaić D., Stošljević M., Nikolić S (1997). *Somatopedija.* Beograd: Naučna knjiga.
Majnemer A., Shikako-Thomas K., Schmitz N., Shevell M., Lach L. (2015). *Stability of leisure participation from school-age to adolescence in individuals with cerebral palsy.* Research in Developmental disabilities 47(2015) 73-79.
Klaas S., Kelly E., Gorzkowski J., Homko E., Vogel L. (2009). *Assessing patterns of participation and anjoyment in children with spinal cord injury.* Developmental medicine & child neurology. DOI: 10.1111/j. 1469- 8749.2009.03552.

Fadilj Eminović, Radmila Nikić,
Marienka Zolnjan, Sanela Pacić

GAME AS A FORM OF PARTICIPATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Summary: The game runs total potential of human beings to change, on the basis of which the human being autonomously and competently operate in changing conditions, thereby changing yourself. The potential for change in the game represents action, and based on that, the game becomes an important life function. In the game, the child will engage as comprehensive and integrates all aspects of development, previous experience and knowledge, thereby ensuring unity of the physical, intellectual and socio-emotional development. Participation introduces the image of the child as a subject, introduces the concept of competencies that permit the child to be an active participant in its development. Participation of children through play contributes to their personal development, raising their self-esteem, cognitive abilities, social skills, and time is acquired and respect for others. Therefore, the aim of our article is that review the literature examining the level of participation in the game children with cerebral palsy. A review of recent studies on the indicators we find that children and adolescents with cerebral palsy have limited experience in participation and limited physical activity due to motor impairments, reduced cognitive abilities and social skills.

The level of social participation of children with cerebral palsy is directly dependent on individual determinants and stands out level of motor functioning, motor dysfunction and failure in terms of intensity, intellectual status, level of education, the presence of sensory and speech and language impairments, manual skills and age, while half as factors varies depending on the study to study. With a view to engage in participation, children should be encouraged to actively participate in the games as well as personally selected activities in a manner that would enable them to develop the necessary skills and adapt and adjust their activity environment.

Keywords: game, participation, cerebral palsy.

Радмила Никић, Јелица Аничић, Санела Пацић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд
УДК 376.1-056.26-053.5:51-028.31

УСВАЈАЊЕ ПОЈМА БРОЈА КОД ДЕЦЕ СА МОТОРИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА

Резиме: Ученици са моторичким поремећајима било да прате наставну по редовном било по измењеном Наставном плану сусрећу се на раном школском узрасту са елементарном математиком за коју морају имати већ добро утемељен појам броја. Мишљење као део когнитивних способности је нужно за разумевање математике. Код деце са моторичким поремећајима услед примарног оштећења долази до дефицита у области моторичког и когнитивног функционисања, као и дефицита у оквиру перцептивних, вербалних, нумеричких, аналитичких способности које све скупа утичу на развој мишљења, математичког мишљења, а најпре и усвајање и формирање појмова, дакле и појма броја. Циљ нашег рада је да ревијалним прегледом литературе прикажемо како примарно церебрално оштећење утиче на формирање појма броја код деце са моторичким поремећајима. У раду су приказана анализа садржаја истраживања из области неурокогнитивне психологије која са једне стране показују да примарно церебрално оштећење утиче на развој способности потребних у праћењу и савлађивању садржаја из предмета математика, попут задатака из аритметике, а са друге стране истраживања указују да и срединski утицаји имају велики утицај на на развој способности и савлађивање предметних садржаја. Било да је реч о само једном фактору или оба која утичу на развој способности, акценат је стављен на потребу да се благовремено установи да ли постоје дефицити у знању из области вештине бројања и усвојености појма броја као услова за даље усвајање садржаја математике код деце са моторичким поремећајима како би се благовремено могло реаговати у оквиру додатне едукације.
Кључне речи: математика, моторички поремећаји, појам броја.

Увод

Ученици са моторичким поремећајима, било да прате наставу по измењеном било по редовном наставном плану морају да прођу као и ученици свих нивоа школовања елементарно математичко образовање. Да би истом приступио и развио математичко мишљење, ученик мора у складу са узрастом да етапно усваја одређене појмове и да их разумева на одговарајућем нивоу.

Неуспехе у настави математике код деце са моторичким поремећајима, као и код деце типичне популације можемо наћи у недовољној ученичковој интелектуалној спремности, недостатку предзнања као основу за каснију математичку надградњу, али и недовољно методичко-дидактичком

образовању наставника (Марковац, 1978.) Према Шарма (Sharma, 2001) тешкоће у математици можемо тражити у неуролошкој дисфункцији, дакле, самом примарном оштећењу, недовољном ступњу когнитивног развоја, неразвијености вештина као предуслова за усвајање математичког знања, постојање језичких потешкоћа и тешкоћа у читању и писању.

Специфичност математичког мишљења лежи у самим математичким појмовима лишеним свих материјалних карактеристика које се одликују просторним, структуралним и квантитативним релацијама. (Јаблан и сар., 2010). У развоју мишљења у психолошкој теорији когнитивне епистемологије, Пијаже разликује четири фазе: сензомоторна фаза, преоперативна фаза, фаза конкретних операција и фаза формалних операција.[2] (Матејић-Ђуричић и Стојковић, 2011). За математичко мишљење и уопштено математику од кључног значаја су друга и трећа фаза, јер у њима долази до првог развоја мишљења са својим карактеристикама, и значајне су за фазу формалних операција која надаље воде до апстрактног мишљења, баратања појмовима, закључивања и зрелог мишљења уопште.

У раном детињству деца схватају само неколико првих бројева, а то су интуитивни бројеви који коренспондирају са опажљивим објектима. Појам броја је сложај операција класификације и серијације и неопходно је да се ове две операције претходно образују. Сам број садржи инклузију која је особина класа, низ бројева је уређен низ у ком је сваки елемент већи од претходног, а мањи од наредних. Овде је присутна серијација. Процена количине и бројање не откривају исту појаву, све док дете не савлада доживљај и препознавање конзервације и операцију адиције. Адиција је мисаона активност којом се обавља додавање јединице низу при чему свака задржава свој идентитет, али и гради нову вредност коју место у редоследу даје збиру јединица које су се груписале на том месту.

Циљ истраживања

Циљ нашег рада је да ревијалним прегледом литературе прикажемо како примарно церебрално оштећење утиче на формирање појма броја код деце са моторичким поремећајима.

Усвајање математичких појмова и аритметика код деце са моторичким поремећајима

Истраживања су показала да висок проценат деце са церебралном парализом која треба да се укључе у редовно образовање имају потешкоће у учењу, у којима највећу преваленцу имају тешкоће у учењу математике. Са једне стране узрок томе може лежати у самом примарном оштећењу, посебно неуро-когнитивним оштећењима односно самим можданим озледама, а са друге стране средински услови у којој деца можда не добијају довољно математичког знања.

[2] Савремена психологија разликује четири фазе, а у литератури се наводе три фазе, јер је некад тешко стриктно одвојити фазе когнитивног развоја. Никић (2008) наводи три фазе: преоперативна, ниво конкретних операција и ниво формалних операција.

Истраживања Арпа и сар. (Arp et al., 2006) post hoc анализом показано је да деца са лезијама на десној хемисфери или са билатералним озледама имају нижа постигнућа на тестовима раних математичким задатака, као што су задаци серијације, конзервације, коренспонденције у односу на децу која имају присутне лезије на само левој хемисфери. Исти аутори наводе утицај моторичких и когнитивних способности на развој аритметичких вештина.

Развојни проблеми и проблеми у усвајању математике код деце са спином бифидом и хидроцефалусом без можданих озледа и истраживању на тој популацији показала су да постоје математички дефицити нарочито у решавању задатака из математике и то основних, попут бројања и аритметичких задатака. Дефицити су присутни у оквиру когнитивних способности које служе у сврху решавања математичких операција између осталих и радна меморија (Dennis & Barnes, 2002.)

Када је реч о хемиплегијама и параплегијама, као и квадриплегијама код деце са церебралном парализом, али исто тако и код деце код којих су присутне конгениталне ампутације горњих екстремитета код којих долази до агнозије прстију истих, а прсти имају велику улогу у почетном савлађивању математике као помагало, истраживања Лафаја и сар. (Lafay et al., 2013) је покушао да објасни релацију између употребе прстију и бројања. Истраживање је показало да на задацима деца која су користила прсте су чешће давала тачније одговоре од деце која нису користила ову технику.

Џенкс са сар. (Jenks et al., 2007) истраживала је да деца са церебралном парализом у просеку проведу само 60% времена у обучавању математике од времена која проведу деца типичне популације и која се едукују по редовном наставном плану. За операцију одузимања као и сабирања претходно је потребно добро савлађивање чина бројања и усвојеност појма броја. Количина времена за обучавање ових области је код деце на предшколском и раном школском узрасту значајно смањена, не долази до утемељења истих што касније утиче и на савлађивање задатака из аритметике и њихову тачност. Поред мало времена које проводе у едукацији области елементарне математике, а пре тога и чина бројања и усвајања појма броја, деца са церебралном парализом често показују и когнитивне дефиците или ризик за постојање когнитивних дефицита услед примарног оштећења што знатно доприноси мањим постугнућима из ових области (Jenks et al., 2012).

Позитивне импликације ових студија говоре да децу када се укључују на било који ниво школског система најпре треба тестирати из области бројања, усвојености појма броја и елементарне математике, односно математичких вештина и уколико се дефицити открију потребно је посветити више времена подучавању из ових области како би деца могла касније савладати нове нивое математичког знања. Истраживања на одраслима са спином бифидом и хидроцефалусом код којих је и у одраслом добу присутан математички дефицит показала су да узрок лежи управо у потешкоћама усвајања математичких основа још у детињству (Dennis & Barnes, 2002.)

Са једне стране досадашња истраживања су показивала да је тачност у извођењу аритемтичких задатака из области елементарне математике била повезана са невербалном интелигенцијом, визуоспацијалним способностима, егзекутивним функцијама, времену проведеном у обучавању ове области, равијеним вештинама бројања и усвојеним појмом броја. Са друге стране, чињеница је да деца са церебралном парализом касне у односу на вршњаке типичне популације у чину бројања, савлађивању појма броја и касније елементарне математике. Узроци потешкоћа у усвајању основних математичких способности код деце са церебралном парализом се условно могу поделити у две групе: когнитивни наспрам физичких. Од когнитивних способности издваја се интелигенција, али се као битне компоненте истичу и егзекутивне функције, пре свега, радна меморија. Од физичких фактора аутори истичу значај коришћења прстију у почетној математици, посебно у почетном рачунању.

Закључак

Можемо дакле рећи да код деце са моторичким поремећајима, код којих није присутна интелектуална ометеност, често услед срединских фактора, презаштићујућег односа и недовољне стимулације она остају, а гледајући на Пијажеову теорију стадијума често само на стадијуму конкретних операција. Уколико деца са моторичким поремећајима без интелектуалне ометености у преоперационом стадијуму, али и стадијуму конкретних операција нису савладили задатке из класификације, серијације, потом инклузије класа и адиције често, на периоду предшколског и раног школског узраста, показују лоша постигнућа из области елементарне математике, као што је једноставан чин бројања, усвајање појма броја и након тога, операције на бројевима, као што су сабирање и одузимање. Када су укључени поред примарног моторног дефицита и дефицити памћења усвајање елементарне математике је још теже, што се одражава и на постигнућа у одраслом периоду. Наиме, очигледно је да оно што је у кључном периоду пропуштено, а то је предшколски узраст, и рани школски, када деца на задацима серијације и класификације, потом инклузије класа и адиције долазе до сазнања о појму броја, ако апстрактног појма лишеног сваког својства сем својства бројности, ништа касније не може надокнадити такав пропуст.

Литература

Arp, S., Taranne, P., & Fagard, J. (2006). Global perception of small numerosities (subitizing) in cerebral-palsied children. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, *28*(3), 405-419.

Dennis, M., & Barnes, M. (2002). Math and numeracy in young adults with spina bifida and hydrocephalus. *Developmental neuropsychology*, *21*(2), 141-155.

Jenks, K. M., de Moor, J., van Lieshout, E. C., Maathuis, K. G., Keus, I., & Gorter, J. W. (2007).

The effect of cerebral palsy on arithmetic accuracy is mediated by working memory, intelligence, early numeracy, and instruction time. *Developmental neuropsychology*, *32*(3), 861-879.
Jenks, K. M., van Lieshout, E. C., & de Moor, J. M. (2012). Cognitive correlates of mathematical achievement in children with cerebral palsy and typically developing children. *British Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 120-135.
Lafay, A., Thevenot, C., Castel, C. and Fayol, M. (2013). The role of fingers in number processing in young children, 48 *Front. in Psychol.* 4:488
Sharma, M. C. (2001). Matematika bez suza. *Ostvarenje, Buševec*.
Јаблан, Б., Ковачевић, Ј., & Вујачић, М. (2010). Специфичности почетне наставе математике за децу са тешкоћама у развоју у редовним основним школама 1. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 165-184.
Nikić, R. (2008). *Metodika razredne nastave sa telesno invalidnim licima I*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
Марковац, Ј. (1978). Неуспех у настави математике од 1. разреда основне школе– узроци и сузбијање. Загреб: Школска књига.
Матејић-Ђуричић, З., Стојковић, И. (2011). *Психологија интелигенције*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Radmila Nikić, Jelica Aničić
Sanela Pacić

ADOPTION OF THE CONCEPT OF NUMBER OF CHILDREN WITH MOTOR DISORDERS

Summary: Students with physical disabilities were to follow after regular classes have been altered by the Educational plan to meet early school age with elementary mathematics which should have already been well established concept of number. Opinion as part of the cognitive abilities necessary for an understanding of mathematics. In children with motor disorders caused by primary damage comes to deficits in motor and cognitive functioning and deficits in the context of perceptual, verbal, numerical and analytical skills that altogether affect the development of thinking, mathematical thinking, and the adoption of a first and forming concepts, and therefore the concept of number. The aim of our study is to review literature revue show that primary cerebral damage affects the formation of the concept of the number of children with the disorder of motor. The paper presents the analysis of the content of research in the field of neurocognitive psychology that on the one hand shows that primary cerebral damage affects the development of skills needed in monitoring and mastering the content of mathematics, such as arithmetic tasks, and on the other studies suggest that environmental impacts are great influence on the development of skills and mastering course content. Whether it's on only one factor or both of which affect the development of skills, emphasis is placed on the need to promptly determine whether there are gaps in knowledge in the field of training and adoption of the concept of counting the number as a condition for its approval of mathematics content in children with motor disorders in order to respond in a timely manner could within the further education.

Key words: mathematics, motor disorders, the concept of number.

Зорица Савковић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

УДК 614.258:615.851.4-056.262-053.2

САВЕТОВАЛИШТЕ ЗА СЛЕПУ И СЛАБОВИДУ ДЕЦУ И ЊИХОВЕ РОДИТЕЉЕ

Резиме: Имајући у виду тешку социјалну, материјалну и здравствену ситуацију у нашој земљи, стопу сиромаштва која бележи неславне рекорде и климу у којој се много пажње не посвећује деци са посебним потребама и родитељима те деце, после безброј урађених студија намеће се потреба за оснивањем Саветовалишта за слепу и слабовиду децу и њихове родитеље.

Кључне речи: саветовалиште, слабовида деца, родитељи.

УВОД

Саветовалиште има неколико једнако важних циљева. Један од њих је што боља адаптација деце са том врстом развојног проблема на средину, и рад на преосталим очуваним капацитетима, како би се дете што боље прилагодило школском, вршњачком, у будућности радном окружењу. Мултидисциплинарни тим стручњака кроз континуирани рад са децом и њиховим родитељима ради на томе. Реализовало би се кроз суочавање проблема ускраћене визуелне информације (више од 80% свих информација потичу од ока), с једне стране и последичног проблема комуникације са друге стране, остваривањем интеракције са природном средином – мајком (родитељ, старалац, породица) и простором, примереном стимулацијом раста и развоја (психомоторике), као ослобођења пута ка себи – другим – себи.

Живот и рад у Саветовалишту би се одвијао у виду дневног боравка са дететом и родитељима, за допуну и едукацију за што сврсисходнији континуитет природног живљења детета, у даљем временском, социо-емоционалном и едукативном – у породичном и шире просторном амбијенту.

Стручно особље

Саветовалиште би радило 5 дана у недељи, 6 сати дневно, са радним временом које је прилагођено савременим условима живота и рада родитеља – од 15 часова до 21 час.

Рад са клијентима био би професионалан, интердисциплинаран, састављен од тима стручњака разних профила.

Запослени би били високо (факултетски) образовани, искусни и афирмисани стручњаци у различитим сегментима овог поља рада. Факултетски образовани стручњаци били би из дечије офталмологије,

педијатри, дефектолози: (тифлопедагози) – стручњаци за рад са слепом децом, соматопеди: стручњаци за рад на телесно-моторној шеми, олигофренолози, психолози (клинички, социјални терапеути), и волонтери Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Према индивидуално сачињеним програмима за свако дете и узраст, реализовао би се план што хармоничнијег раста и развоја – социјализације и препознавање особених потенцијала и потреба.

Рад би се заснивао на примени декларације о правима детета.

Следствено томе, школско образовање, на достигнути праг социјалног, емоционалног и бихејвиоралног досега (оптимални развој) елиминише «острвски» облик образовања, социјалну и кулутролошку омеђеност, међуупућеност. То је у друштву и корак кулутуролошког помака, заинтересованости средине за све јединке подједнако.

Овај програм настаје као одговор на дугогодишње изостајање програма превенције и организованог рада са децом која имају неку врсту оштећења вида.

Не постоји права и систематска брига о деци са поремећајем вида у најосетљивијем добу – та деца су остављена у биопсихосоцијалном вакуму, тј. од рођења до поласка у школу они, углавном, време проводе у кругу породице или у институцијама за незбринуту децу, без адекватног третмана.

ЦИЉЕВИ

• Свеобухватна брига и рад са слепорођеном децом (и тешко слабовидом; без/са комбинованим сметњама).

• Остваривање интеракције детета са околином (мајком, стараоцем) и простором и прихватање слепорођених у друштву.

• Дневни боравак и здравствена заштита слепих.

• Заштита вида.

• Едукација родитеља слепорођене деце.

• Успостављање и развијање међународне сарадње и усвајање нових стручних сазнања, техника и метода рада из ове области.

• Стварање референтне базе података о слепилу код деце у Београду / Србији.

• Побољшање услова живота слепе и слабодиде деце и уопште деце са посебним потребама.

• Буђење локалне заједнице и њено ангажовање на решавању проблема искључености особа са посебним потребама.

• Промоција инклузије и залагање за њено имплементирање.

ПРОЈЕКТНЕ АКТИВНОСТИ

1. Пројектне активности се одвијају у фазама и континуирано. У првој фази, која траје месец дана, проналази се простор који ће се користити за потребе Саветовалишта, као и опремање ентеријера. Намештај који ће се поставити у просторије Саветовалишта биће скроман, по децу безбедан и функционалан.

У првој фази предвиђена је изградња мреже подршке, тј. мрежа партнера који ће са тимом Саветовалишта сарађивати на овом пројекту:

• Градски центар за социјални рад,

• Школа за ученике оштећеног вида „Вељко Радмановић“ из Земуна,

• Домови здравља са територије Београда (посебно значајно за особе ромске националности који намају лична документа у остваривању права на здравствену заштиту).

2. Друга фаза траје девет месеци и она подразумева прави и ефективан рад на терену и рад са клијентима. Саветовалиште има широк спектар пројектних активности, које су креиране тако да обухвате што већи број деце са проблемима вида. Под тиме подразумевамо:

• Теренски рад, који ће спроводити студенти Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију и студенти психологије под надзором стручних профила, који ће се смењивати на недељном нивоу (дефектолози различитих профила, психолози). Циљ теренског рада је обилазак новонасталих и старих ромских насеља и њихових становника, њихова едукација на тему заштите вида и пружање основног сета информација о раду Саветовалишта.

• Рад стручњака различитих профила у самим просторијама Саветовалишта (терапеутски, клинички, едукативни).

3. Трећа фаза пројекта траје упоредо са другом, а она подразумева креирање базе података о дечијем слепилу и слабовидости у Србији.

Операционализација ове фазе подразумева:

• Вођење посебног досијеа за свако дете/ клијента Саветовалишта. Досије је сачињен из неколико поглавља и попуњавају га стручњаци различитих профила. Прво поглавље досијеа односи се на социо-демографске податке о детету и родитељима. Друга поглавља попуњава сваки стручни профил засебно. Месечно, родитељи попуњавају евалуацију која треба да покаже ниво задовољства рада Саветовалишта. Досијеи и подаци добијени кроз њих користиће се искључиво научне сврхе и сврхе креирања бољих грађанских политика за особе са специјалним потребама:

Запослени у Саветовалишту морају поштовати новине у раду.

• Принцип безбедности клијента – посматрајући га као био-психо-социјалну целину, чија је добробит наш приоритет, поступајући и усмеравајући своју професионалну делатност тако да се она може посматрати као клијентов најбољи интерес.

• Принцип поверљивости – сви подаци, искази, записници и докумети који се односе на клијента и у којима се помиње његово лично име и подаци везани за њега, строго су поверљиви и не могу се користити без његовог знања и одобрења.

• Принцип индивидуалности – особље Саветовалишта поштује сваког клијента понаособ са свим његовим особеностима и карактеристикама, не правећи разлике ни према полу, годинама, расној, верској или националној припадности, врсти или степену оштећења. Прилагођава свој рад индивидуално.

• Принцип добровољности – клијент сам одлучује о доласку у Саветовалиште и конзумацији услуга које оно нуди. Уласком у програм Саветовалишта он добија сва права која су предвиђена правима клијента и преузима обавезу да активно и савесно учествује у животу Саветовалишта. Програм може напустити у било ком тренутку, након разговора са координатором или асистентом пројекта у циљу разоткривања разлога прекидања учествовања у пројекту.

• Принцип партиципације – клијент од самог уласка у пројекат утиче на његов коначан дизајн. Редовним евалуацијама и сугестијама клијент мења, побољшава рад Саветовалишта.

• Принцип међусобног помагања и самопомагања – развијање квалитетног односа између клијената и особља саветовалишта, заснованог на поштовању, преносу знања зарад бољег функционисања и помагања у превазилажењу проблема. Такође, такав однос није сам вертикалан клијент – запослени, већ иде и у хоризонталном правцу родитељ – родитељ.

ЕВАЛУАЦИЈА

Евалуација, као процес прикупљања и анализу података у смислу успешности и оправданости пројектног предлога, вршиће се тромесечно, на почетку, у току извршења и на крају пројекта. Са друге стране, постоји још фактора који утичу на њену имплементацију:

• Идентификовање проблема и рада на терену, писање извештаја са теренске посете, обраћајући пажњу на број деце са проблемима вида, језичке баријере, условима у којима деца живе

• Донаторска помоћ и њена функционална прерасподела.

• Информације везане за спровођење планираних активности И евентуална просторно временска одступања.

• Праћење планираног буџета и контрола трошкова.

• Доношење закључака и предлога за нове активности и ефикасније деловање.

• Успешности евалуације допринеће разне анкете, упитници, дискусије, јавни наступи, као и предвиђени извештаји рада.

ПЛАНИРАНИ БУЏЕТ (период од годину дана).

1	Osnovna sredstva - prostor			
a	Zakup stana	400	4800	
b	Infostan	100	1200	
c	Struja	25	300	
Ukupno za 12 meseci 6.300				
2	Osnovna sredstva - komunikacija			
a	Telefon	25	300	
b	Internet	15	180	
c	Pošta	10	120	
Ukupno za 12 meseci 600				

3	Osnovna sredstva - oprema			
a	Televizor	200	200	
b	DVD	100	100	
c	Muzička linija	150	150	
d	Radni sto/kompjuterski	60	60	
e	kompjuterska stolica	30	30	
f	polica	100	100	
g	Stolica	12*20	240	
Ukupno za 12 meseci **880**				
4	**Osnovna sredstva - pokućstvo**			
a	Rešo	50	50	
b	Ketl	30	30	
c	Aparat za kafu	50	50	
d	Čaše 12 kom	1.5*12	18	
e	Šolje (komplet 6 kom)	10	10	
f	Kopmet (kasike)			
g	Solje za caj	10*2	20	
h	Kuhiljske krpe 10 kom	10*2	20	
Ukupno za 12 meseci **198**				
5	**Angažovano osoblje**			
a	Koordinator projekta	450	5.400	6 sati * 5 dana u nedelji
b	Asistent	250	3.000	6 sati * 5 dana u nedelji
c	Higijeničar	150	1.800	2 sata * 3 dana u nedelji
d	knjigovodja	20	240	10% vremena
e	psiholog	250	3.000	2 sata * 2 nedeljno
f	oligofrenolog	125	1.500	2 sata * 1 nedeljno
g	tiflopedagog	125	1.500	2 sata * 1 nedeljno
h	10 volontera	15	1.800	za kupovinu markice
Ukupno za 12 meseci **18.240**				
6	**Ostalo**			
	Kancelarijski materijal	200	2.400	
	Kafa,čaj, sokovi	100	1.200	
	Sredstva za održavanje	50	600	
	Info materijali	100	1.200	
Ukupno za 12 meseci **5.400**				

ЗАКЉУЧАК

Из напред наведеног лако је закључити да се ради о значајној и вредној установи, који ће бити од општег добра за нашу земљу као и младу популацију - потенцијалне родитеље.

Из више разлога сматрамо да ће Саветовалисте бити прихваћено од стране родитеља, будући да се ради о чврсто заснованом и основаном подухвату, са јасним стручним и хуманитарним циљевима од ширег значаја.

Ваља напоменути да се до сада у Републици Србији није у оволикој мери водила организована, стручна и брига и акција, у смислу комплетно организоване бриге и заштите слепорођене деце и њихових породица као борбе за обезбеђивање здравог потомства и ширењу наталитета.

Саветовалиште је од јавног интереса, реално примењиво, у складу са законским и стручним регулативама надлежних органа.

Слика 1.
Dg: Anophthalmos cong. bill

Слика 2
Dg: Retinopathia praematurorum (ROP, RLF)

Zorica Savković

COUNSELLING CENTER FOR BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILDREN AND THEIR PARENTS

Summary: Having in mind the difficult social, financial and health situation in our country, the poverty rate which peaks the infamous record so far and the situation where not much attention is given to the children with disabilities and their parents, after countless studies done about it, there is a need to establish a Counselling center for blind and visually impaired children and their parents.

Key words: counselling, visually impaired children, parents.

Vesna Žigić, Branka Eškirović, Zorica Savković
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Beograd

УДК 371.214:376-056.262-053.5

PROŠIRENI KURIKULUM ZA UČENIKE SA OŠTEĆENJEM VIDA

Rezime: U radu smo analizirali prošireni kurikulum, odnosno znanja i veštine potrebne učenicima sa oštećenjem vida od kojih se očekuje da prate isti nastavni plan i program kao i njihovi vršnjaci tipične populacije. Prvi deo rada posvećen je analizi devet oblasti i veština proširenog kurikuluma, u kojima su ovim učenicima potrebne specifične instrukcije zbog nedostatka vida, a koje se odnose na: razvijanje kompenzatornih veština, veštine samostalnog života, orijentaciju i kretanje, senzornu efikasnost, podsticanje i razvijanje veština socijalnih interakcija, veštine samoodređenja, pomoćne tehnologije, stručno obrazovanje, rekreaciju i razonodu. Razmatra se i uloga neophodnih stručnjaka u realizaciji ovih veština u aktuelnoj nastavnoj i edukaciono rehabilitacionoj praksi – specijalnog edukatora, nastavnika tiflologa, učitelja, paraedukatora. Posebna pažnja posvećena je sagledavanju problema realizacije proširenog kurikuluma: nedostatku razumevanja da prošireni kurikulum i redovni nastavni plan i program mogu da budu povezani, nedostatku nastavnog vremena, nedostatku obučenih nastavnika, nerazumevanju vizuelnog oštećenja i potreba ovih učenika, socijalnim faktorima. U završnom delu rada dat je prikaz ideje budućeg razvoja kurikuluma na bazi univerzalnog dizajna, kao i razvijanje novih metoda i stratrgija za prevazilaženje barijera za učenike sa oštećenjem vida u okruženju inkluzivnog obrazovanja.

Ključne reči: učenik, oštećenje vida, prošireni kurikulum.

Uvod

Obrazovne potrebe za decu sa oštećenjem vida su se menjale na prelazu iz specijalne u redovnu školu. Istorijski gledano, mnogi edukatori su se ponašali tako kao da nisu verovali da ova deca imaju pravo "da budu drugačija" (Frampton, 2004). Zatim se javlja era verovanja da je ovim učenicima dovoljna adaptacija akademskih materijala za učenje, kako bi mogli da uče u redovnom odeljenju. Međutim, pravo na različitost ukazuje na značaj činjenice da se ovaj proces ne realizuje samo korišćenjem istog nastavnog plana i programa za decu tipične populacije. Zajedničko obrazovanje sa decom tipične populacije ne predstavlja samo stavljanje slepog deteta u redovnu učionicu, već i pružanje stalne pomoći i podrške. Deca sa oštećenjem vida lako mogu da asimiluju više od 80% nastave i iskustava u regularnoj učionici ako imaju podsticajno i prilagođeno obrazovno okruženje (Harrower, 2009). Stoga se uvodi prošireni ili suštinski kurikulum, koji predstavlja znanje i veštine koje se očekuju od učenika po završetku školovanja (Fisher, Frey, 2001).

Postoje mnoge definicije *kurikuluma*, u zavisnosti od toga ko ga definiše. Kurikulum je ono što se realno dešava u učionici, to je stalni socijalni proces koji čine interakcije učenika, nastavnika, znanja i okruženja (Smith, 2000).

Termin „prošireno jezgro nastavnog plana i programa“ ili „prošireni kurikulum“ koristi se za definisanje pojmova i veština koje često zahtevaju specijalizovane instrukcije i nastavu sa učenicima koji su slepi ili imaju oštećenje vida, kako bi se zadovoljile njihove specifične potrebe zbog smanjenih mogućnosti da uzgredno uče posmatranjem drugih (Fisher, Frey, 2001). Prošireni program se označavao različitim terminima: specijalizovani nastavni program, jedinstveni nastavni plan i program, neakademski ili suštinski program, itd. Termin „prošireni program“ definiše obrazovne potrebe dece sa oštećenjem vida koje se ostvaruju planom i razvojem dodatnih veština specifičnih za učenike sa smetnjama vida. Svaki učenik sa oštećenjem vida je jedinstven, tako da će svakom učeniku biti potrebne dodatne veštine da bi postigao uspeh u obrazovnom okruženju. Kompenzatorne veštine koje je potrebno razviti u okviru proširenog kurikuluma za učenike sa oštećenjem vida su specifične veštine, koje se odnose na korišćenje strategija, tehnika i prilagođene materijale neophodne ovim učenicima da bi mogli da pristupe opštem obrazovnom jezgru nastavnih planova i programa. Jezgro proširenog kurikuluma je osnova za celokupno učenje, od obdaništa do srednje škole. Neki edukatori smatraju da je slepo dete koje ima pristup svim nastavnim materijalima, potpuno spremno kao i njegovi vršnjaci, ali većina profesionalaca, ipak, smatra da prošireni plan i program za učenike sa oštećenjem vida zahteva dodatne oblasti učenja (Danielson, 2003).

Oblasti proširenog kurikuluma

U skladu sa aktuelnom nastavnom i edukaciono–rehabilitacionom praksom može se izdvojiti devet oblasti proširenog nastavnog plana: razvijanje kompenzatornih veština, veštine samostalnog života, orijentacija i kretanje, senzorna efikasnost, podsticanje i razvijanje veština socijalnih interakcija, veštine samoodređenja, pomoćne tehnologije, stručno obrazovanje, rekreacija i razonoda (Hatlen, 1996).

Kompenzatorne veštine

To su kritična umeća koja su potrebna učenicima da bi bili uspešni u školi, kao što je: razvoj koncepata, organizacione sposobnosti i potrebna prilagođavanja, govor i slušanje, veštine komunikacije, kalendarski sistemi, Brajevo pismo za slepe ili uvećana štampa za slabovide učenike. Mora se praviti razlika između kompenzatornih veština i funkcionalnih sposobnosti. Kompenzatorne veštine su neophodne kako bi učenici pristupili svim oblastima osnovnog plana i programa. Funkcionalne veštine se odnose na veštine koje ovoj deci daju mogućnost da rade, igraju se, socijalizuju se, vode računa o ličnim potrebama do najvećeg mogućeg nivoa. I jedne i druge veštine uključuju iskustva potrebna za pristup svim oblastima postojećeg plana nastave.

Veštine samostalnog života

Ova oblast proširenog kurikuluma često se naziva „svakodnevne životne veštine“. Sastoji se od svih zadataka i funkcija koje osobe obavljaju u skladu sa

svojim mogućnostima, kako bi postale što samostalnije. Ove potrebe u okviru kurikuluma su različite i uključuju: sposobnosti lične higijene, brigu o odeći, pripremu i upotrebu hrane, upravljanje novcem i vremenom, tj. lični menadžment, organizaciju, itd. Neke veštine samostalnog življenja se pojavljuju u redovnom programu, ali često samo kao sadržaji gradiva, zatim nestaju, pa se opet pojavljuju (Geyer et al.,1998). Takav pasivan i nesistematičan pristup ne priprema adekvatno slepo dete za buduću ulogu odrasle osobe. Potrebne su direktne i uzastopne instrukcije do stepena savladavanja.

Ovoj deci je uskraćena prilika da vizuelno posmatraju druge u širokom spektru aktivnosti ličnog upravljanja. Sem toga, dobijaju mnogo "pomoći" od dobronamernih odraslih i vršnjaka koji se brinu o njima, umesto da ulože odgovarajuće vreme i da ih nauče potrebne veštine. Njima su potrebne eksplicitne instrukcije u mnogim oblastima svakodnevnog života. Kako možemo pružiti podršku ovim učenicima u školama? Fokusiranje na akademska znanja ostavlja ove učenike bez kritičke tranzicije veština: da se osposobe da kupe namirnice, održavaju svoju odeću, samostalno se kreću, itd. U suštini, moramo ih pripremiti da budu u stanju da žive sami ili samostalno, da dobiju i održavaju posao kada odrastu. Konačno, nastavnici bi trebalo da prilagode nastavne strategije i materijale koji zadovoljavaju individualne potrebe svojih učenika sa oštećenjem vida.

Orijentacija i kretanje

Kao deo proširenog kurikuluma, orijentacija i kretanje u prostoru je vitalna oblast učenja. Ovo područje se fokusira na dve široko međusobno povezane komponente: orijentaciju, odnosno znanje nečije pozicije u odnosu na druge predmete u okruženju i praćenje promene pozicija u kretanju kroz životnu sredinu: i kretanje, odnosno fizički čin prelaska sa jednog mesta na drugo (Jacobson, 1993). Razvoj konceptualnog razumevanja životne sredine, uključujući i fizički izgled i prostorne odnose među ljudima, mestima i stvarima, je temelj za orijentaciju.

Razvoj motorike, koordinacije, fizičke izdržljivosti, kao i korišćenje odgovarajućih sredstava za kretanje, kao što je beli štap, pradstavljaju osnovu za samostalno kretanje (Dikić, Žigić, 2008). Uputstva se fokusiraju na razvoj koncepata i razumevanje fizičkog okruženja, kao i namenske pokrete koji obezbeđuju sigurno, efikasno i nezavisno kretanje za svako dete u njegovoj kući, školi, ili zajednici.

Najbolja praksa preporučuje da se sa uputstvima i instrukcijama počne u neposrednom okruženju deteta i proširuje ka spolja. Kada se dete upozna sa svojim domom, lekcije se šire na područje oko kuće. U školi učenici treba da se upozna-ju sa rasporedom učionica i ostalih prostorija, kao i unutrašnjošću učionice. Instruktor takođe radi na identifikovanju auditivnih, taktilnih, vizuelnih ili drugih oznaka i orijentira u okruženju tako da mogu da identifikuju svoju lokaciju i dalje se orijentišu. Taktilne mape su od koristi u sticanju većeg razumevanja odnosa u okolini. Štap povećava bezbednost učenika podizanjem svesti javnosti da je učenik slep.

Koncepti prostornog razumevanja treba da budu rano naučeni da bi obezbedili osnovna znanja za kasnija iskustva. Učenik koji ima solidno razu-

mevanje ovih koncepata i odnos objekata u okruženju prema sopstvenom telu, biće u stanju sa prati uputstva i kreće se samostalno u kući, školi, igralištu i nepoznatim sredinama. Prostorni razumevanje je, takođe, od presudnog značaja za obavljanje zadataka u svim oblastima opšteg nastavnog plana i programa; u čitanju se koriste pojmovi s leva na desno,u matematici: linearne jednačine, nizovi; u geometriji: tabele, grafikoni za prikaz podataka.

Kako možemo pružiti podršku nastavi orijentacije i kretanja u školama?

Obezbediti kvalifikovanog instruktora koji može da proceni individualne potrebe svakog učenika i da razvije ciljeve individualnog edukacionog programa kako bi se odgovorilo na te potrebe. Pored toga, treba obezbediti dovoljno vremena za rad na ovim veštinama koje su učenicima sa oštećenjem vida presudne za njihovu dalju nezavisnost i uspeh.

Instruktor, takođe, treba da se pozabavi pitanjima kao što su pristupačni pešački signali, orijentiri, zvučni semafori blizu škole. Porodice i ostali nastavnici treba da podrže napore instruktora tako što će voditi računa o tome da njihova deca koriste štap prilikom kretanja u školi i zajednici.

Senzorna efikasnost

Senzorna efikasnost podrazumeva sposobnosti koje pomažu detetu da koristi čula, uključujući funkcionalni vid, sluh, dodir, miris i ukus (Dhemba, 2015). Sposobnosti senzorne efikasnosti mogu uključivati: korišćenje optičkih sredstava, korišćenje dodira i vida za identifikaciju ličnih stvari, korišćenje čula mirisa kada se dete približava kuhinji ili kafiću. Oštrina vida ove dece veoma varira i zato im je potreban sistematski trening koji će ih naučiti da iskoriste vizuelne ostatke što efikasnije. Vizuelna efikasnost, odnosno procena funkcionalnog vida, planiranje odgovarajućih aktivnosti učenja, upućivanje dece na korišćenje svog funkcionalnog vida je obavezna oblast proširenog plana nastave. Obrazovni tim će odlučiti na koju od ovih veština se treba usredsrediti u kom trenutku.

Ove veštine su vredan celoživotni alat i podrazumevaju učenje pravilnog korišćenja preostalog vida. Učenici treba da dobiju uputstva o tome kako i kada da upotrebe svoj koristan vid. Ove veštine se moraju praktikovati kroz smislene aktivnosti u kući i zajednici, a ne samo u školi. Potrebno je stimulisanje čula i relevantno okruženje. Na primer, deca sa ostacima vida mogu da koriste monokularni teleskop da bi pogledali neke udaljene objekte, a slepa deca da koriste svoj osećaj dodira da se upoznaju sa raznim predmetima i materijalima. Taktilne veštine su neophodne za razvoj temeljnih koncepata koji su preduslovi za korišćenje Brajevog pisma i taktilnih grafika u školi. Važno je da se deca sa oštećenjem vida oslanjaju na druge senzorne informacije umesto na često nepouzdan vid, što će povećati njihovu sposobnost da samostalno funkcionišu.

Postoji zabluda da slepi učenici imaju superioran sluh i veštine slušanja u odnosu na vršnjake tipične populacije, što nije tačno. Oni moraju da nauče da efikasno koriste auditivne veštine. Počev od ranog detinjstva, ova deca uče da povezuju zvukove sa značenjem, da bi kasnije u učionici mogli aktivno i kritički da slušaju (Berard, 1993). Veština slušanja je posebno važna kod čitanja ekrana pomoću govornog softvera, kao i kod audio opisa vizuelnih informacija

predstavljenih na času. Senzorna efikasnost povećava sposobnost učenika da istražuje i tumači životnu sredinu.

Veštine socijalnih interakcija

Skoro sve socijalne veštine koje koriste deca su naučene kroz vizuelno posmatranje životne sredine i drugih lica, kao i socijalno prihvatljivi načini ponašanja na osnovu tih informacija. Instrukcije socijalnih interakcija su neophodne, jer mogu da predstavljaju razliku između socijalne izolacije i ispunjenog života kad slepo dete odraste. Socijalne veštine su potrebne za adekvatno reagovanje i aktivno učestvovanje u društvenim situacijama, kao što su: rukovanje, adekvatno okretanje ka sagovorniku u toku razgovora, korišćenje govora da bi se iskazao zahtev, odbila pomoć ili izrazila potreba, izražavanje emocija i odgovarajuće privrženosti, adekvatno učestvovanje u razgovorima u različitim situacijama.

Na nižem uzrastu, razvoj socijalnih veštine kreće od izgradnje odnosa unutar porodice na razvoj odnosa sa drugima: drugovima iz razreda i prijateljima, kao i sa nastavnicima i odraslima u školi i okruženju u zajednici. U srednjoj školi, od slepog učenika se očekuje da zna najčešća društvena pravila zajednice u kojoj živi, što će mu omogućiti da ostvari svoje socijalne ciljeve. Treba da prepozna društvene izazove i rešava probleme.

Istraživanja pokazuju da mladi sa oštećenim vidom imaju manje mreže prijatelja i poznanika, ali isto tako pokazuju da oni koji se bave različitim društvenim aktivnostima, brže i lakše se kasnije zapošljavaju (Sacks et.al.,1992). Tokom srednje škole, mladi sa oštećenjem vida mogu imati koristi od strukturisanog učenja koji se fokusira na rešavanje problema socijalnih dilema. Adolescenti sa oštećenim vidom treba da se osećaju prijatno u toku razmatranja svog stanja vida sa drugima: nastavnicima, školskim drugovima, prijateljima, širom porodicom, poslodavcima i strancima.Takođe, moraju biti u stanju da utvrde ko treba da zna šta o njima i kako da odbiju nepotrebnu ili neželjenu pomoć.

Samoodređenje

Ova oblast u proširenom jezgru nastavnih planova i programa ističe značaj razvijanja poverenja. Samoopredeljenje podrazumeva učenikovu identifikaciju vlastitih interesa, vrednosti, motivaciju, kao i lično razumevanje sopstvenih sposobnosti i ograničenja. Slepi učenici znaju šta rade dobro i gde im je potrebna pomoć. Veštine koje dovode do pojačanog samoodređenja, uključujući postavljanje ciljeva, rešavanje problema i donošenje odluka, omogućavaju im da preuzmu veću odgovornost i kontrolu nad svojim životom od ranih razvojnih faza, tokom srednjoškolskih godina, kao i tokom tranzicije u visokoškolsko obrazovanje i karijeru. Istraživanja su pokazala da jače samoodređenje učenika sa oštećenjem vida i veće angažovanje dovodi do boljeg školskog postignuća (Agran et.al., 2007). Celokupno obrazovanje i zapošljavanje su takođe pod uticajem samoodređenja pojedinca.

Samoodređenje može biti osnova za donošenje odluka, ali, takođe, može da uključuje prihvatanje i manje pomoći, otkrivanjem oštećenja vida, na primer, školskim drugovima ili budućem poslodavcu. Kako nastavnici učenika sa

oštećenim vidom mogu da daju uputstva za razvoj veština samoodređenja? Mogu promovisati samoodređenje tako da se učenici aktivno uključe u svoje obrazovno planiranje i donošenja odluka. To uključuje iskustvo i praksu u podešavanju ličnih ciljeva i zastupanju sebe (može da traži od nastavnika da obezbedi materijal unapred, tako da ih ima u dostupnom formatu), planiranju akcija za ostvarenje ciljeva (određivanje rokova za zadatke) i u samoupravljanju akcijama u toku dana (ustajanje za školu, oblačenje, doručkovanje, prikupljanje svih potrebnih materijala za taj dan).

Pored toga, učenici sa oštećenjem vida mogu koristiti pomoćne tehnologije da bi pristupili digitalnoj verziji svojih kalendara. Pristupačan lični digitalni pomoćnik ili tablet sa ugrađenim čitačom ekrana može biti korisno sredstvo za učenika u praćenju napretka ka ciljevima, stvaranju akcionih planova i upravljanje dnevnim rutinama.

Pomoćne tehnologije

Tehnologija je alat koji otvara i omogućava proces učenja detetu sa oštećenjem vida. Dodaje se proširenom programu jer zauzima posebno mesto u obrazovanju slepih. Tehnologija omogućava slepom učeniku povratnu informaciju, bez obzira da li koristi Brajevo pismo, zvučni izlaz ili neki drugi medij, što mu omogućava da pripremi sebi materijale za ličnu upotrebu, a zatim da ih štampa za nastavnika, školske drugove ili roditelje. Ovaj proces olakšava efikasno funkcionisanje u školi ili kući. Dete sa oštećenjem vida će je koristiti u svim aspektima svog života, ali kako odrasta, njegove tehnološke potrebe će se menjati. Postoji puno različitih načina za kategorizaciju sredstava asistivne tehnologije. Jedan jednostavan način je da se odvoje sredstva koja koriste sočiva u poboljšanju vida, kao i ona koja ne koriste, kao i posebna kategorija uređaja visoke tehnologije.

Neoptička sredstva su najjednostavnija sredstva koja ne uključuju sočiva, računare ili elektroniku. Povećavaju mogućnost korišćenja dečjeg vida. Primeri neoptičkih sredstava su: stalak za čitanje koji omogućava približavanje materijala za čitanje bliže očima, bold markeri za pisanje, papir sa debelim crnim linijama kako bi se lakše videlo napisano, vodič za potpis, okvir u koji se potpisuje slepa osoba, kalkulator sa krupnom štampom za rešavanje matematičkih problema, šešir ili šilt za smanjenje blještanja.

Optička sredstva su sredstva sa sočivima koja omogućavaju maksimalno korišćenje ostataka vida. Jedan od poznatih optičkih uređaja je i zatvoren televizijski sistem koji je jako podesan za decu sa niskim ostacima vida (Corn, 2000). Lupa se može smatrati istovremeno i optičkim sredstvom i visoko tehnološkim delom asistivne tehnologije.

Sredstva koja će dete koristiti zavisiće pre svega od njegovih vizuelnih sposobnosti, kognitivnih, kao i potreba koje ima u kući, školi i zajednici. Slabovido dete može da koristi: naočare ili kontaktna sočiva, ručne ili stojeće lupe, kose table za približavanje materijala kada se radi, obojene folije koje se stavljaju preko štampanog materijala da bi se obezbedio bolji kontrast, papir sa debelim boldiranim linijama koji pomaže da se ostane na liniji kada se piše, pojačane markere za pisanje, kalkulator koji ima displej sa uvećanom štampom, digitalni

snimač, računar sa softverom za uvećanje ekrana, video lupu. Slepo dete može da koristi: šilo i tablu za pisanje, Brajev papir, vodič za potpis, kalkulator sa zvučnom komandom da govori ono što je na ekranu, digitalni snimač, rečnik koji govori, računar sa softverom za čitanje ekrana, zvučne knjige.

Međutim, istraživanja u svetu pokazuju da ogromna većina učenika sa oštećenjem vida u osnovnim i srednjim školama nisu koristili pomoćnu tehnologiju (Jackson, 2003). U stvari, samo 12% do 18% ovih učenika koristi neko sredstvo. Dok se slika poboljšava za srednjoškolce, istraživanja pokazuju da je samo 57% srednjoškolaca sa oštećenim vidom dobilo uslugu servisa za pomoćnu tehnologiju iz bilo kog izvora; manje od polovine (48,9%) dobilo je te usluge u svojim školama (Smith et al.,2009). U našim uslovima ne postoje servisi podrške u ovoj oblasti, a bez dovoljno kvalifikovanih nastavnika koji obezbeđuju procenu i uputstva, naši učenici neće naučiti kako da efikasno koriste tehnologiju. Nastavnicima je potrebno dovoljno vremena da direktno rade sa učenicima u cilju pružanja intenzivnih i detaljnih instrukcija koje su im potrebne da postanu istinski vešti u korišćenju širokog spektra uređaja.

Stručno obrazovanje ili obrazovanje za razvoj karijere

Stručno obrazovanje se odnosi na sposobnosti koje omogućavaju učenicima sa oštećenim vidom da se kreću ka svetu rada, uključujući: istraživanje i izražavanje prema svojoj budućoj radnoj ulozi, preuzimanje radnih obaveza u kući i školi, razumevanje koncepta nagrade za rad, učestvovanje u radnim iskustvima, učenje o poslovima i budućim radnim ulogama.

Postoji potreba za stručnim obrazovanjem, jer mnoga znanja i veštine koje se nude kroz ovo obrazovanje može biti od velike koristi slepim učenicima. Međutim, to neće biti dovoljno da pripremi učenika za život odraslih, jer takva nastava daje osnovna znanja o svetu rada bazirana prvenstveno na vizuelnim iskustvima učenika. Stručno obrazovanje kao priprema za budući poziv i karijeru daje mogućnost vizuelno oštećenim učenicima da uče direktno od osoba koje se bave tim zanimanjima. To će im obezbediti mogućnost da istraže prednosti i interese na sistematski, dobro planiran način. Nedostatak informacija o radu i različitim poslovima zbog nemogućnosti vizuelnog funkcionisanja rezultira visokom stopom nezaposlenosti, što predstavlja sve veći problem ove populacije. Stoga je ovaj deo proširenog programa od vitalnog značaja za slepo dete i treba da bude njegov deo čak i za najmlađe pojedince. Bez uključivanja sadržaja koji se odnose na profesionalni razvoj u nastavne programe, slepi mogu da imaju neuspešna iskustva u zapošljavanju i radu, nedostatak kontrole u donošenju profesionalnih odluka pri izboru radnog mesta, lošu procenu sopstvenih potencijala, kao i nedovoljno razvijene sposobnosti za svakodnevni život i funkcionisanje u zajednici sa osobama tipične populacije (Žigić, Šestić, 2006).

U predškolskim programima ovo obrazovanje se fokusira na osnovna znanja i veštine, kao i učenje o životnoj sredini. Ovo je vreme za uvođenje radnih navika i lične odgovornosti. Osnovna škola podrazumeva više organizacije i ličnu odgovornost. Deca uče da se brinu o sebi i svojoj imovini, preuzimaju odgovornosti (rade određene poslove), uče veštine za samostalan i grupni rad,

savladaju korišćenje osnovnih alata za kućne i školske zadatke, i istražuju svoje snage i izazove. Ovo je kritičan period za decu da počnu da istražuju svoje sposobnosti, osobine ličnosti i vrednosti u interesu karijere.

Srednja škola je vreme za adolescente da usavrše svoje akademske, društvene i rekreativne interese i sposobnosti. Takođe, vreme je da počnu da učestvuju u radnim aktivnostima, bilo kroz volonterski ili plaćeni rad. U ovom periodu bitno je fokusirati se na izgradnju radnih iskustava i usavršavanje talenata i sposobnosti koje će im biti potrebne u budućim karijerama.

Ako deca dobiju stručno obrazovanje i obuku u veštinama traženja posla dok su u školi, postojaće veće šanse nalaženja posla kada napuste školu. Ovo odražava očekivani ishod nastave stručnog obrazovanja, da će učenici sa oštećenim vidom naći posao. Osobe sa oštećenjem vida koje su pohađale nastavu sa proširenim osnovnim veštinama nastavnog plana i programa, trebale bi da budu konkurentna radna snaga. Međutim, prosečna stopa nezaposlenosti za ljude koji su slepi ili slabovidi je razočaravajuća u svetu i kod nas. Važno je imati na umu da upotreba asistivnih tehnologija za slepe ima šire implikacije izvan učionice. Ako očekujemo da slepi učenici nađu posao posle završetka školovanja i da se takmiče na globalnom tržištu, onda oni treba da imaju tehničke i informatičke veštine, koje će im omogućiti da pristupe informacijama i rade efikasno .

Rekreacija i razonoda

Veštine rekreacije i razonode su retko ponuđene kao sadržaji postojećeg jezgra nastavnih planova i programa. Umesto toga, fizičko vaspitanje u obliku timske igre i atletike je uobičajeni način na koji se stvara fizička spremnost učenika sa oštećenjem vida. Osobe koje vide biraju svoju rekreaciju i aktivnosti u toku slobodnog vremena posmatranjem i vizuelnim praćenjem i odabiranjem onih aktivnosti u kojima žele da učestvuju. Razvoj veština za rekreaciju i slobodno vreme mora biti planiran i usmeren na razvoj doživotnih veština. Za ove učenike potrebno je razviti sposobnosti koje omogućavaju uživanje u fizičkim aktivnostima i slobodnom vremenu: donošenje odluka o tome kako će provesti svoje slobodno vreme, aktivno učestvovanje u fizičkim i društveno rekreativnim aktivnostima, učenje novih rekreativnih aktivnosti, praćenje pravila u igrama i aktivnostima na odgovarajućem nivou, održavanje bezbednosti tokom rekreativnih aktivnosti.

Primeri aktivne rekreacije uključuju: hodanje, skijanje, ples, kuglanje, planinarenje, penjanje, veslanje, dizanje tegova, i drugo. Rekreacija je važan faktor u kvalitetu života osoba sa oštećenjem vida, ali i važan društveni fenomen organizovan oko prijateljstva ili porodičnih grupa, a ove društvene interakcije ublažavaju efekte stresa na zdravlje (Dunn, 1997).

Tokom direktne nastave, pored verbalnih opisa, taktilne mape i dijagrami mogu se koristiti za podučavanje raznih aktivnosti. Čak i ako mladi koji su slepi i slabovidi biraju da ne učestvuju u svakom sportu i nekim rekreativnim aktivnostima, oni treba da nauče šta su pravila i kako se igraju. Poznavanje pravila različitih igara i njihovo praćenje daje učenicima sa oštećenim vidom mogućnosti za društvene interakcije sa vršnjacima. Takođe treba da se upoznaju sa različitim hobijima koji im se čine zanimljivim. Čak i ako odluče da ne učestvuju u hobiju ,

imaće bolje razumevanje o tome kako drugi provode svoje slobodno vreme i biće u mogućnosti da učestvuju u razgovorima o ovim aktivnostima. U tom cilju, neophodno je prilagoditi niz rekreativnih aktivnosti za ovu decu i rad instruktora kako bi se osiguralo da ovi sadržaji budu uključeni u nastavu fizičkog vaspitanja.

Neophodni stručnjaci u realizaciji proširenog kurikuluma

Specijalni edukator

Specijalni edukator je centralna figura u obrazovnom timu, zato što ima iskustva o tome kako oštećenje vida utiče na razvoj i učenje, poznaje strategije i sredstva kojima može pomoći ovoj deci da savladaju uspešno nastavni plan i program i druge aktivnosti u školi. On treba da bude koordinator obrazovnog tima. Njegove konkretne odgovornosti će varirati u zavisnosti od starosti i potreba deteta: on uči dete specifične veštine, kao što su čitanje i pisanje na Brajevom pismu, korišćenje pomagala za slabovidu decu, ili veštine nezavisnog življenja; obavlja različite procene da bi se utvrdile sposobnosti i potrebe deteta sa oštećenjem vida; radi sa porodicom; izrađuje uputstva za dodatne usluge, kao što je orijentacija i kretanje u prostoru; organizuje sastanke sa članovima porodice, redovnim nastavnicima deteta i drugim članova obrazovnog tima; priprema materijale za učenje, udžbenike, ispite u odgovarajućem formatu za dete (Brajevo pismo, uvećana štampa, audio ili elektronski oblik); analizira prilagođenost učionice, školskog mesta i pristup drugim sredinama u skladu sa univerzalnim dizajnom; usmerava paraedukatora, ukoliko je dodeljen detetu ili njegovom razredu u pružanju podrške detetu.

Nastavnik tiflolog

Nastavnik tiflolog razvija veštine koje se mogu svrstati u dve glavne oblasti: veštine koje su potrebne za puno učešće u nastavnom planu i programu i veštine iz proširenog programa koje su neophodne za prilagođavanje obrazovnih potreba slepih učenika, koje su već pomenute u okviru proširenog programa. On, takođe, radi na proceni učenika sa oštećenjem vida. Procena je formalni proces koji omogućava da se saznaju snage, sposobnosti i potrebe dece sa oštećenjem vida, jer će se na osnovu procene planirati instrukcije i strategije za razvoj individualnog obrazovnog programa. Procena funkcionalnog vida će omogućiti da se odredi medij za učenje i najefikasniji načini za čitanje, korišćenje pomoćnih tehnologija i učenje drugih veština. Pri procedurama procene je bitno voditi računa o tome da instrumenti procene budu prilagođeni potrebama dece sa oštećenjem vida, kako bi dali validne rezultate. Nastavnici tiflolozi često rade kao putujući nastavnici što znači da putuju od škole do škole u određenoj oblasti ili školskom okrugu i rade sa učenicima koji su im dodeljeni. Nastavnik može da radi da detetom u redovnom razredu, u zasebnoj praznoj učionici ili u ovlašćenoj resurs sobi, sam ili sa grupom. Takođe, može da se sastaje sa detetom pre ili posle škole, ili može da pomaže detetu povremeno i konsultuje se sa redovnim učiteljem ili nastavnikom o napretku deteta. Koliko često će imati susrete zavisi od individualnog obrazovnog programa koji je dizajniran za svako dete.

Učitelj

Tiflolog koji radi sa detetom sa oštećenjem vida ima stalnu ulogu u realizaciji proširenog programa, ali nije odgovoran za realizaciju opšteg nastavnog programa. Ta uloga pripada učitelju koji obezbeđuje udžbenike i nastavne materijale, zajedno sa tiflologom, u formatu koji odgovara vizuelno oštećenom detetu, održava komunikaciju i redovne sastanke sa stručnjakom za rad sa slepom decom kako bi razgovarali o napretku i planovima za realizaciju obrazovnih i socijalnih potreba deteta.

Paraedukator

Paraedukator se naziva i pomoćnikom, asistentom, pomoćnim nastavnikom ili školskim saradnikom. Njegove konkretne odgovornosti mogu da variraju, kao i njegova formalna obuka za rad sa slepom decom. On je član obrazovnog tima koji može da radi sa detetom u učionici da bi pomagao učitelju ili nastavniku. Njegova osnovna uloga je da pruži podršku slepom detetu i daje mu odgovarajuća uputstva. Može, recimo, da daje verbalne opise pri vizuelnim prezentacijama, ili da razvija i objašnjava detetu određene pojmove. Uloga paraedukatora je da: priprema materijale, na primer, ako razred čita knjigu, on može da pripremi Brajev primerak knjige sa taktilnim ilustracijama, ili da pripremi taktilnu verziju teksta za dete koje čita Braja; pruža pomoć u praktičnim veštinama; kontroliše bezbednost u kretanju, pomaže detetu sa oštećenjem vida u razvoju navika samoposluživanja; pruža podršku u socijalnim interakcijama.

Bitno je balansiranje uloge paraedukatora zato što dete često najviše vremena provodi sa njim. Roditelji treba da shvate da on igra važnu ulogu za njihovo dete u učionici, ali da on nije učitelj. On je pod nadzorom učitelja u pitanjima opšteg obrazovanja, ali u pitanjima vezanim za oštećenje vida on sledi uputstva nastavnika tiflologa, ili instruktora za orijentaciju i kretanje. Paraedukator je zadužen za praksu, jačanje i praćenje veština, a ne za formalnu nastavu, ili za specijalizovane oblasti, kao što je čitanje Brajevog pisma. Nije dobro da se slepo dete suviše oslanja na paraedukatora iako sa njim provodi puno vremena, jer previše pomoći ili nadzora može da ometa razvoj nezavisnih veština. On mora da izbalansira svoje prisustvo tako da bude blizu deteta iz bezbedonosnih razloga, ali dovoljno udaljen da bi slepo dete moglo da se slobodno druži sa drugim učenicima.

Problemi u realizaciji proširenog kurikuluma

U realizaciji proširenog kurikuluma ima puno različitih problema: *Nedostatak razumevanja da proširenu kurikulum i redovni nastavni plan i program mogu da budu povezani.*

Značaj proširenog osnovnog nastavnog plana ne mogu shvatiti mnogi edukatori (Rosenblum, 2000). Umesto da prepoznaju potrebu povezivanja proširenog jezgra nastavnog plana i programa sa redovnim, i razumevanja da će veštine naučene iz proširenog pomoći učenicima sa oštećenjem vida da pristupe osnovnom kurikulumu, neki nastavnici ga odbacuju kao dodatnu obavezu za koju smatraju da su nespremni i nekvalifikovani. Palmer (2005) primećuje da neki nastavnici ne shvataju značaj proširenog jezgra nastavnih planova i programa. Prema Hatlen (1997), nastavnici ne priznaju da se učenici sa oštećenjem vida

razlikuju od svojih vršnjaka tipične populacije, ili ne žele da preuzmu odgovornost za učenje proširenog kurikuluma. Dok nastavnici u potpunosti ne budu informisani o značaju proširenog jezgra nastavnog plana i programa, oni će nastaviti da ga posmatraju kao nepotreban teret (Palmer, 2005).

Nedostatak nastavnog vremena

Lueck (1999) napominje da često nema dovoljno vremena u toku školskog dana da se efikasno predaje prošireno jezgro nastavnog plana i programa. Kamionka (2002) zaključuje da ovi učenici treba da ostaju u učionici što je više moguće, ali ne nudi bilo kakvo rešenje za učenje proširenog kurikuluma u tom vremenu. Blatch (1997) potvrđuje da prošireni kurikulum predstavlja izazov zbog vremenskog ograničenja, ali smatra da je ovaj problem previše važan da bi se ignorisao. On nudi predloge da se subotom ide u školu, letnje škole, ili obuku posle škole od strane putujućeg nastavnika kao rešenje za neadekvatno vreme za učenje proširenog kurikuluma.

Nedostatak obučenih nastavnika

Nastavnici često imaju minimalnu obuku u obrazovanju učenika sa oštećenjem vida . Kao rezultat, učenici mogu imati nastavnike koji nemaju odgovarajuće znanje i veštine u razumevanju njihovih ograničenja. Osim toga, postoji nedostatak stručnjaka za orijentaciju i kretanje, kao i kvalifikovanih putujućih nastavnika, što znači da često postoji nedostatak podrške odgovarajućih specijalista (Karger, 2006). Često, čak i ako postoji putujući učitelj, veliki broj predmeta i ograničeni vremenski okviri ne omogućavaju učeniku sa oštećenjem vida da primi intenzitet usluga potrebnih za učenje neophodnih akademskih veština u njihovoj lokalnoj školi (Hatlen, 2004).

Nerazumevanje vizuelnog oštećenja i potreba ovih učenika

Većina nastavnika ima ograničena iskustva sa slepim osobama i ne razume u potpunosti efekte gubitka vida i stoga ne znaju kako da im pomognu da realizuju svoje potrebe (Palmer, 2005). Hatlen (2004) navodi da mnogi nastavnici generalizuju sve invaliditete i ne prave razliku između njih, kao što je slepoća ili cerebralna paraliza. Levis (2002) smatra da obrazovni sistem koji radi na principu jedne veličine, koja odgovara svima ne može rešiti specifične i individualne potrebe učenika sa oštećenjem vida.

Socijalni faktori

Mnogim učenicima sa oštećenjem vida nedostaju odgovarajuće veštine socijalnih interakcija (Wagner, 2004), imaju slabu sliku o sebi i pate od niskog samopoštovanja što u kombinaciji sa nedostatkom socijalnih veština, često završava socijalnim odbacivanjem i izolacijom od vršnjaka tipične populacije (Jindal, Snape, 2005).

Učenici koji imaju probleme u uspostavljanju socijalnih kontakata sa svojim vršnjacima tipične populacije, mogu imati poteškoće sa socijalnom inkluzijom (Celeste, 2007), a učenici tipične populacije često imaju minimalno znanje o razlikama i teškoćama izazvanim oštećenjem vida. Nedostatak neverbalne komunikacijske veštine i ne održavanje kontakta očima, pojava blindizama, pritiskanje očiju rukama, sve su to pojave koje dodatno izoluju ove učenike od

vršnjaka koji vide (Shapiro et al.,2003). Hatlen (1997) navodi da učenici sa oštećenjem vida ne doživljavaju uspešnu socijalnu integraciju u inkluzivnom redovnom školskom okruženju, uprkos socijalnih veština koje su deo proširenog jezgra nastavnih planova i programa. Oni se ne uče socijalnim veštinama imitacijom ili posmatranjem i često nemaju dovoljno vremena u školskom danu za učenje potrebnih socijalnih veština.

Zaključak

Kao nova paradigma za nastavu, učenje, istraživanje i razvoj nastavnog plana i programa, univerzalni dizajn za učenje oslanja se i proteže na načela univerzalnog dizajna (Bowe, 2000) i planira razvoj budućeg nastavnog plana i programa u alternativnim formatima, sadržajima, aktivnostima, mrežama učenja. Dalja istraživanja o tome kako da se poboljša obuka nastavnika je od suštinskog značaja jer može da pomogne u oblastima kao što su stvaranje pozitivnog okruženja, fleksibilnost, saradnja i razumevanje potreba učenika. Rešenja za nedostatak specijalizovanih nastavnika su neophodna. Potreba za specijalizovanim materijalima, resursima i tehnologijama mora biti realizovana uz dobro finansiranje i podršku države. Otkrivanje novih metoda za uspešno ujedinjenje proširenog jezgra nastavnog plana i programa u okruženju inkluzivnog obrazovanja je imperativ. Istraživanje prednosti i izvodljivosti korišćenja škole za učenike sa oštećenjem vida može pomoći u rešavanju nekih potreba učenika u inkluzivnim uslovima kojima težimo. Učenici sa oštećenjem vida zaslužuju, kao i svi učenici, da pohađaju školu u kojima su sve njihove potrebe ostvarljive i gde oni imaju osećaj pripadnosti. Istraživanja pokazuju da je uglavnom prihvaćen značaj i neophodnost daljeg razvoja proširenog kurikuluma za učenike sa oštećenjem vida (Lohmeier et al., 2009). Stoga je neophodno posebnu pažnju usmeriti na poboljšavanje strategija nastave i ishoda proširenog kurikuluma, kao i dodatno istraživanje faktora razvoja pojedinih njegovih sadržinskih oblasti.

Literatura

Agran, M., Hong, S., & Blankenship, K. (2007). Promoting the self-determination of students with visual impairments: Reducing the gap between knowledge and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* Vol.101, No.3, 453-464.

Bina, M. (1999). Schools for the visually disabled: Dinosaurs or mainstays? *Education Leadership*. Vol. 56, No. 6, 78.

Blatch, P. (1997). Draft standards for the education of students with vision impairments [including those with multiple impairments]. *ANZAEVH Newsletter,* Vol. 31, No. 1,1-11.

Bowe, F. G. (2000). *Universal design in education: Teaching non-traditional students*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol 101, No.9, 134-156.

Corn, A. L. (2000). Overview, assistive devices and technology. In Silverstone, B., Lang, M., Rosenthal, B., & Faye, E. (Eds.), *The lighthouse handbook on visual impairments and vision rehabilitation*. 903-906. New York, NY: Oxford University Press, Inc.

Danielson, L. (2003). Universal design: Ensuring access to the general education curriculum. *Research Connections*, Vol. *5*, No. 2-3, 118-122.
Dhemba I. (2015): The Use of Auditory, Tactual, Olfactory and Kinaesthetic Senses In Developing Orientation and Mobility (O & M) Skills to Learners with Congenital Blindness *IOSR Journal Of Humanities And Social Science,* Vol. 20, No. 2, 58-73.
Dikić, S; Žigić,V. (2008). "*Orijentacija i kretanje lica oštećenog vida – Peripatologija*", Beograd, CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
Dunn, J. M. (1997). *Special physical education: Adapted, individualized, developmental.* (7th Ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
Fisher, D. & Frey, N. (2001). Access to the core curriculum: Critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education*, Vol. 22, No.3, 148-157.
Frampton, M. E. (2004). *Education of the blind: A study of teaching the blind*. NY, Yonkers-on-Hudson, World Book.
Geyer, L. A., Kurtz, L. A., & Byarm, L. E. (1998). *Promoting function in daily living skills.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
Hatlen, P. H. & Curry, S. A. (1996). In support of specialized programs for blind and visually impaired children: The impact of vision loss on learning. *Journal of Visual Impairment & Blindness*,Vol. 81,No. 1, 7-13.
Hatlen, P. (2004). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view,* Vol. 28, No. 1, 25-32.
Harrower, J. K. (2009). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 1, No. 4, 215-230.
Jackson, R. M. (2003). Early educational use of optical aids: A cautionary note. *Education of the Visually Handicapped*, Vol.15, No.5, 20-29.
Jacobson W. (1993). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments.* New York: American Foundation for the Blind.
Jindal-Snape, D. (2005). Self-evaluation and recruitment of feedback for enhanced social interaction by a student with visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 99, No. 8, 87-91.
Kamionka, M. (2002). 8 Report on theme 3: Classroom management. *3rd Workshop on Training of Teachers of the Visually Impaired in Europe*. ICEVI, Europe.Retrieved April 17, 2015 from "http://www.icevi-europe.org/tt/ttw3/topic8.html
Karger, J. (2006). *Access to the general curriculum for students with disabilities: The role of the IEP*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology, Inc.
Lewis, S. (2002). Some thoughts on inclusion, alienation, and meeting the needs of children with visual impairments. (Editorial). *RE:view* ,Vol. 34, No. 3, 99.
Lohmeier, K., Blankenship, K. E., & Hatlen, P. (2009). Expanded Core Curriculum: Twelve years later. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 103*,* No. 11, 103-112.
Lueck, A.H. (1999). Setting curricular priorities for students with visual impairments. *RE:view*, Vol. 31,No. 2, 54-66.
Palmer, C.D. (2005). Issues and challenges in the interface between the regular school curriculum and the Expanded Core Curriculum Vision 2005, London, *International Congress Series 1282* , 913-916.
Rosenblum. L. P. (2000). Perceptions of the impact of visual impairment on the lives of adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 94,No.7, 434-445.
Sacks, S. K., Kekelis, L. S., & Gaylord-Ross, R. J. (Eds.). (1992).*The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies*. New York: American Foundation for the Blind.

Shapiro, D.R., Lieberman, L.J. & Moffett, A. (2003). Strategies to improve perceived competence in children with visual impairments. *Re:view*; Vol. 35,No. 2, 28.
Smith, M. K. (2000): *Curriculum theory and practise,* The encyclopedia of informal education, Retrieved from World Wide Web,"http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm
Smith, D. W., Kelley, P., Maushak, N. J., Griffin-Shirley, N., & Lan, W. Y. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 103*,* No. 1, 457-469.
Wagner, E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. *Journal of Visual Impairment & Blindness,*Vol.98, No. 11, 280-295.
Žigić,V; Šestić, M. (2006): "*Zapošljavanje osoba oštećenog vida i oštećenog sluha*", Beograd, CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Vesna Žigić
Branka Eškirović
Zorica Savković

THE CORE CURRICULUM FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Summary: In this paper we analyzed the expanded core curriculum, the knowledge and skills needed for students with visual impairments are expected to follow the same curriculum as their peers of the typical population. The first part of paper we analyzed nine areas and skills for students with visual impairments is necessary to provide direct instruction in the expanded core curriculum, which relate to: compensatory academic skills, independent living skills, orientation and mobility, sensory efficiency skills, encouraging and developing social interaction skills, self-determination skills, use of assistive technology, career education, recreation and leisure skills. We considered the role of the necessary specialists in the implementation of these skills in current teaching practice, educational and rehabilitation practice - special educators, teachers tiphlologists, teachers, paraeducators. Special attention was paid to the analysis of the problem of implementation of the expanded core curriculum: a lack of understanding that an expanded core curriculum and the regular curriculum can be connected, a lack of: teaching time, trained teachers, understanding of visual damage and the needs of these students and social factors. In the final part of the paper presents the idea of the future development of the curriculum based on universal design, as well as developing a new methods and strategies to overcome barriers for students with visual impairments in an environment of inclusive education.

Keywords: student, visual impairment, extended core curriculum.

Анкица Симона Ковачевић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 371.135:[373.2:376

УЛОГА ВАСПИТАЧА У УСПОСТАВЉАЊУ ИНКЛУЗИВНИХ ВРЕДНОСТИ

Резиме: Однос према деци са сметњама у развоју, историјски посматрано, значајно се променио током времена. Одбијање деце са сметњама у развоју да се образују са својим типичним вршњацима до скоро је била пракса и код нас. Међутим, стварањем и развијањем инклузивне културе поставља се темељ за унапређење развоја инклузивности предшколских установа. Предрасуде према овој популацији деце најспорије се мењају, али значајно место у искорењивању истих заузимају васпитачи. Циљ овог рада јесте да прикаже улогу и значај васпитача у преношењу и успостављању заједничких инклузивних вредности. Позитивни ставови васпитача према инклузивном образовању услов су за успешну инклузију која полази од промене ставова да постоје индивидуалне разлике међу вршњацима. Улога васпитача је да развије и створи позитивну, подржавајућу и подстицајну атмосферу у групи од стране вршњака, као и да мотивише вршњаке да позитивно, кроз интеракцију подрже вршњаке са сметњама у развоју.

Кључне речи: васпитач, инклузија, деца, вртић.

Увод

Деца са сметњама у развоју, историјски посматрано дуго су била маргинализована друштвена група без права на једнаки приступ образовању. Када ово кажемо, не можемо изоставити чињеницу да је алтернативни вид кроз институционализовану и специјализовану форму образовања био и једини за ову популацију деце. Тек након конституисања и усвајања међународног документа, тј. Конвенције о дечјим правима (1989) подиже се свест о деци са сметњама у развоју у смислу једнаких могућности. Велику и значајну улогу у промени става према овој деци свакако имају васпитачи као први „учитељи“ у ланцу система образовања и васпитања. У овом раду жеља је да се прикажу улога и место васпитача у преношењу и успостављању заједничких инклузивних вредности.

Инклузивна култура

За развој инклузивне праксе начињен је још 2009. године први корак доношењем Закона о основама система образовања и васпитања[3] и постављен

[3] Закон о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013).

темељ за развој инклузивне политике. Како би се у пракси остварили постављени циљеви, нужно је преобликовати навике, обичаје и досадашњу праксу у третману деце са сметњама у развоју. Све ово подразумева развој инклузивне културе. Култура, у ширем смислу подразумева све оно, духовно и материјално, што је створио човек. Како је овако широко постављен појам незамисливо пренети и променити преко ноћи, тако је неопходно схватити инклузију као процес који би требало да се развија и усмерава ка променама система вредности. Очигледно да систем вредности који би требало да гајимо у школској култури дуги низ година био неафирмативан према деци са сметњама у развоју. Стварање инклузивне културе, поред креирања инклузивне политике и развоја инклузивне праксе чини неодвојиву димензију у инклузивном развоју школе.

„Ова димензија води стварању и развоју сигурне, подстицајне заједнице, у којој се свака личност уважава, и која је темељ за највиша постигнућа свих чланова заједнице. Она развија заједничке инклузивне вредности, које се преносе свим новим члановима колектива, ученицима, родитељима/старатељима и члановима школске управе. Принципи и вредности инклузивне школске културе усмеравају одлучивање о школској политици и о сваком тренутку праксе у учионицама, тако да школски развој постане континуиран процес.“ (Booth& Ainscow, 2002:14).

Усмереност ка уважавању личности сваког појединца, независно од његових особености, капацитета и других специфичности оријентисана је ка поштовању како људских тако и дечјих права. Свако дете би требало да у друштву ужива једнаки третман и на тај начин задовољава своје потребе. Да би то постигли требало би развити систем врдености који би промовисао толеранцију, човекољубље, правдољубље, искреност и др. Овде не можемо да изоставимо, а да не поменемо да су у дечјем развоју кроз процес социјализације средински фактори битни креатори ставова и развоја појединца. У средине факторе, поред вршњака, значајну улогу имају и васпитачи као агенси позитивних моралних и културних вредности.

Димензије инклузивне културе

Према ауторима Booth& Ainscow стварање инклузивне културе покрива две димензије, прва је *изградња заједнице*. У оквиру ове димензије имамо следеће показатеље:

- свако осећа да је добродошао;
- ученици помажу једни другима;
- запослени у школи међусобно добро сарађују;
- запослени у школи и ученици се опходе једни према другима с поштовањем;
- запослени у школи и родитељи/старатељи конструктивно сарађују;
- наставници и органи руковођења и управљања конструктивно сарађују;
- школа сарађује са различитим заједницама у локалној заједници;

Да бисмо одговорили на изазове и омогућили да у васпитно-образовној пракси поставимо основе за развој инклузивних вредности васпитач није „сам“. На основу приказаних параметара можемо закључити да читав макро и мезо систем око њега треба да претрпи промене у смислу поштовања и позитивних деловања на свим нивоима како би несметано обезбедио васпитачу (и другим запосленим) да развије и створи позитивну, подржавајућу и подстицајну атмосферу у групи од стране вршњака, као и да мотивише вршњаке да позитивно, кроз интеракцију подрже вршњаке са сметњама у развоју.

Друга димензија у стварању инклузивне културе јесте *успостављање инклузивних вредности.* Према поменутима ауторима наваедени су следећи параметри који указују на успостављање инклузивних вредности и то:

- од свих ученика се очекује да максимално развијају своје могућности;
- наставници, управа школе, родитељи/ старатељи и ученици разумеју и прихватају инклузивне принципе и вредности;
- постоји једнако уважавање свих ученика;
- запослени у школи и ученици се односе једни према другима са уважавањем и разумевањем значаја сваке личности;
- запослени у школи настоје да уклоне препреке за учење и учешће ученика у свим школским активностима;
- школа активно ради на смањивању свих видова дискриминације.

Улога васпитача у успостављању инклузивних вредности

У претходном поглављу јасно су постављене смернице које би требало поштовати на нивоу заједнице и васпитно-образовне установе. Оне су предуслов за успостављање инклузивних вредности у микро систему, у овом случају у предшколској групи. Место васпитача у овом процесу јесте да кроз две димензије: организацију активности и мобилизацију ресурса обезбеди развој инклузивних вредности.

У првој димензији *организацији активности* улога васпитача је да:

- активност планира тако да сва деца могу да учествују;
- подстиче учешће сваког детета;
- кроз активност развија разумевање различитости;
- укључује децу у организацију и планирање свог учења;
- примењује тимски рад;
- вреднује напредак деце према личном постигнућу;
- подстиче понашање у групи засновано на узајамном поштовању;
- размењује искуства са осталим васпитачима;
- сарађује са педагошким и персоналним асистентима;
- обезбеђује да сва деца учествују у ваншколским активностима.

Друга димензија, *мобилизација ресурса,* укључује следеће:

- различитости међу децом користи као ресурс за планирање и остваривање активности;

- стручност особља користи у потпуности (педагога, дефектолога, логопеда, психолога и сл.);
- са осталим васпитачима развија ресурсе за подршку учешћу и учењу деце;
- познаје ресурсе у локалној заједници и користи их;
- користи школска средства у функцији подржавања инклузије.

Обе поменуте димензије указују то да је место васпитача у инклузивном процесу да промовише недискриминацију, подстиче партиципацију деце, негује позитивне ставове према сваком облику различитости, примењује тимски рад и користи расположиве ресурсе. Уколико васпитач препознаје и користи све расположиве ресурсе на тај начин обезбеђује себи могућност да развија властите компетенције.

Закључак

Сумирајући све напред речено, можемо закључити да се васпитач у савременом добу, мора оријентисати ка познавању ресурса од макро до микросистема. На тај начин васпитач обезбеђује себи институционалну подршку како би пружио квалитетно образовање деци са сметњама у развоју. На макро плану васпитач би требало да мобилише ресурсе из окружења (на нивоу заједнице), где кроз тимски рад са стручњацима различитих профила (интерресорне комисије, педагоге, психологе, логопеде и сл.) заједнички искористи средства како би обезбедио себи, а самим тим и деци несметани рад.

На микроплану, у свом раду, васпитач би требало да промовише недискриминацију и то кроз активности које развијају разумевање различитости. Када говоримо о партиципацији, улога васпитача јесте да омогући сваком детету учешће у раду и на тај начин обезбеди и подстиче равноправну и подражавајућу атмосферу у групи вршњака. Применом различитих метода и облика рада, васпитач би требало да изгради афирмативан начин развмишљања код деце према сваком типу различитости. Предрасуде код деце би требало да ублажи, или чак искорени, тако што ће подстицати понашање у групи засновано на узајамном поштовању.

Литература

Booth, Tony& Ainscow Mel, *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, revised edition 2002. CSIE* – Centre for Studies on Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK.

Boot, T. (2000): *Progress in inclusive education.* Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality, Helsinki.*Закон о основама система образовања и васпитања* (Сл. гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013);

Ковачевић, А. С. (2015): Партиципација деце са сметњама у развоју у васпитно-образовном раду: могућности и ограничења, у: Зборнику радова *Наше стварање,* бр. 15, 402-407.

Ковачевић, А. С. (2014): Историјски однос друштва према особама са инвалидитетом, Зборник радова *Наше стварање* бр. 14, 402-407; Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
Ковачевић, А. С.(2013): Инклузија-терминолошка разноликост, у: Зборнику радова *Наше стварање,* бр. 13, 475-483. Алексинац: Висока школа за васпитача струковних студија.
Ujedinjene nacije (1989). *Konvencija o pravima deteta*. New York: UN.

Ankica Simona Kovačević

THE ROLE OF EDUCATORS IN ESTABLISHING INCLUSIVE VALUES

Summary: Attitudes towards children with disabilities, historically, have not changed significantly over time. Refusal of children with disabilities to be educated with their typical peers until recently was the practice in our country. However, creating and developing an inclusive culture sets the foundation for improving the inclusiveness of development of preschool institutions. Prejudice against this population of children slowest change, but a significant role in eradicating occupy the same teachers. The aim of this paper is to describe the role and importance of teachers in the transfer and establishment of joint inclusive values. Positive attitudes of teachers towards inclusive education, a requirement for the successful inclusion of the proceeds from the changing attitudes that there are individual differences among peers. The role of the teacher is to develop and create a positive, supportive and encouraging atmosphere in the group by peers, as well as to motivate their peers to positively support their peers through interaction with disabilities.

Key words: educator, inclusion, children, kindergarten.

Војислав Ћировић
Факултет спорта и физичког васпитања
Ниш
Бојан Бјелица
Факултет физичког васпитања и спорта
Пале (Реп. Српска)
Ненад Пивач
Гимназија Ехедору
Солун (Грчка)

УДК 613.71/.72::616.711-007.5-053.5
612.766:001.891(048.83)

ЕФЕКТИ ПРОГРАМИРАНОГ ВЕЖБАЊА НА ПОСТУРАЛНИ СТАТУС КИЧМЕНОГ СТУБА УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА

Резиме: Кичмени стуб формира најважнију везу између мозга и свих функција тела испод висине врата, те на тај начин представља стуб живота за сваког појединца. Коришћењем електронских база података, издвојено је шест оригиналних научних радова. Сви радови су задовољили проблематику и могли су да дају одговор на постављени циљ. Циљ истраживања је да се утврде ефекти програмираног вежбања на постурални статус кичменог стуба деце. Као метод узета је селекција радова од 2000. до 2013. године. Резултати истраживања јасно показују присуство једног или више деформитета, те њихов стални пораст узрокован хипокинезијом и осталим факторима. Проблем треба решавати тамо где се јавља и где је могуће рано откривање, праћење и спровођење специјалистичког лечења. Закључујемо да је потребан систематски клинички преглед деце, да би се утврдио степен деформитета и пратила њихова еволуција и конкретно, правовремено решавање од стране стручних лица како би се млад и још неразвијен организам несметано развијао.

Кључне речи: постурални статус деце, кичмени стуб, деца, физичке активности, спортске активности, деформитети кичме.

1. **УВОД**

Данашњи услови живота савременом човеку пружају мало могућности за коришћење благодети физичке активности и у све већој мери доводи до појаве хипокинезије. Ова савремена појава неминовно доводи до соматских промена квантитативне и квалитативне природе, а највише захвата популацију деце у карактеристичним сензитивним периодима њиховог развоја, изазивајући најпре постуралне поремећаје који често прелазе у фиксиране деформитете. Ови деформитети се код одраслих јављају као бројна соматска и психичка стања уз негативне појаве.

1. 2. Дефиниција појмова

Кифоза је девијација кичменог стуба у сагиталној равни најчешће у торакалном делу кичменог стуба, а ређе на осталим деловима, са конвекситетом пут назад.

Лордотичне кривине кичменог стуба у сагиталној равни постоје у вратном и слабинском делу. Физиолошке кривине кичменог стуба имају вредности од 3-4 cm у вратном делу, а 4-5 cm у слабинском делу са конвекситетом унапред. Одступање од ових физиолошких граница указује на поремећај нормалног става.

Сколиза је деформитет кичменог стуба који се, углавном, дешава у фронталној равни, а делом у хоризонталној равни. Прецизнија дефиниција сколиозе гласи: сколиоза је латерална кривина кичменог стуба или ангуларна девијација нормалног положаја једног или више кичмених сегмената.

1. 3. Држање тела и одступање од правилног става

Усправни став човека је једна од најмлађих тековина у природи, која ни до данас није завршена већ је сваки човек по рођењу, кроз свој индивидуални развој (онтогенезу), поново стиче и прилагођава јој се. Биолошка чињеница да је кичмени стуб филогенетски најмлађи део човековог тела и да још увек није прилагођен новонасталим условима живота, објашњава све чешћу појаву деформитета на кичменом стубу и доњим екстремитетима нарочито код деце у доба развоја.

1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања овог пројекта је ефекат програмираног вежбања на постурални статус кичменог стуба ученика нижих разреда.

2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу постављеног предмета истраживања постављени су и одговарајући циљ и задаци истраживања.

Циљ овог истраживања је утврдити ефекте програма вежбања који повољно делују на кичмени стуб деце,са циљем правилног раста и развоја а самим тим и функционални статус.

Задаци произилазе из циља истраживања и то су:

- превод прикупљене литературе са енглеског језика,
- анализа резултата истраживања,
- утврђивање ефеката програма вежбања на постурални статус кичменог стуба деце.

3. МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

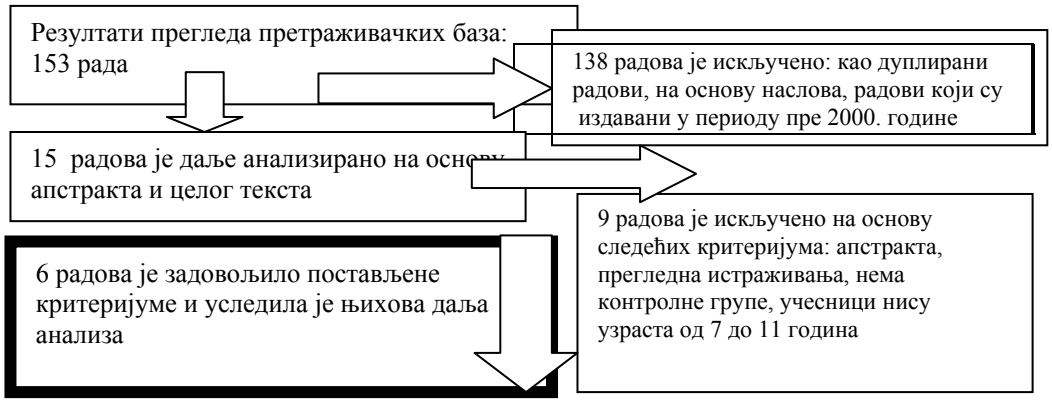
За прикупљање досадашњих истраживања о ефектима примене програма вежбања на постурални статус деце, претражене су следеће базе података: PubMed/Medline, PEDro, SCIndeks, DOAJ, SPONET, Српски цитатни индекс и *Хрчак*. Претраживани су радови објављени у периоду од 2000. до 2013. године. Приликом претраживања база података коришћене су следеће кључне речи: **postural status of children, spinal column, children, psyhical activity, sports activity, spine deformites.** Пронађени наслови истраживања, апстракти и цели текстови прочитани су и анализирани. Да би

истраживање било прихваћено за коначну анализу, морало је да задовољи два критеријума: да у истраживању постоје експериментална и контролна група и да су испитаници старости од 7 до 11 година. Истраживања која су задовољила постављене критеријуме анализирана су и представљена на основу следећих параметара: референца (прво слово имена аутора и година објављивања истраживања, узорак испитаника, програм физичког вежбања, трајање програма, резултати истраживања).

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Поступак прикупљања, анализе и елиминације пронађених радова је представљен у приказу број 1.

Приказ 1. *Поступак прикупљања, анализе и елиминације пронађених радова.*



Референце	Узраст	Патологија	Број испитаника	Карактеристике третмана	Резултати истраживања
Ilić et al., (2012)	7-11	Кифотично лоше држање	739 (362 дечака, 377 девојчица)	Вежбе корективне гимнастике 3 месеца по 45 мин. недељно	Постурални статус ↑↓
Đokić et., al (2010)	11+-6 месеци	Кифотично лоше држање	1523 (775 дечака, 748 девојчица)	Вежбе корективне гимнастике, 3 месеца, 2 пута недељно	Постурални статус ↑↓
Pathare N et al., (2013)	5-9	Спуштена рамена, кифотично лоше држање	70 (29 дечака, 41 девојчица)	Вежбе корективне гимнастике, 14 недеља, 3 пута недељно	Постурални статус ↑
Gojković et al., (2009)	11+-6 месеци	Кифотично лоше држање	111	Корективна гимастика 3 месеца, 2 пута недељно	Постурални статус ↔
Mihajlović et al., (2010)	7-9	Кифотично лоше држање	272 девојчице	Вежбе корективне гимнастике и одбојка, 3 месеца,	Постурални статус ↑↑

				2 пута недељно	
Obradović et al., (2008)	6-8	Кифотично и сколиотично лоше држање	242 (121 дечак, 121 девојчица)	Корективна гимнастика 3 месеца, 3 пута недељно	Постурални статус ↑ ↔

Табела 1.

Преглед добијених истраживања који задовољавају све критеријуме претраге

ЗАКЉУЧАК

Прегледом доступне литературе, како у облику монографских публикација тако у виду научних радова, може се закључити да постоји дефицит писаних речи о ефектима програмираног вежбања на постурални статус кичменог стуба деце.

Управо због савременог начина живота којем су подложна деца, а поготово она у градским срединама, услед хипокинетичког синдрома, долази до појаве лошег држања и телесних деформитета.

Сматрамо да у раду са децом млађег школског узраста треба укључити педагоге физичког васпитања, не само у IV разреду већ од I разреда, јер тако млад и још увек недеформисан дечији организам треба заштитити од негативних утицаја, правилно одабраним и организованом физичким активностама сходно њиховим психофизичким карактеристикама, а то једино могу учинити људи кадровски оспособљени за то.

Јер, ако не заштитимо најмлађи део популације од свих негативности, не можемо очекивати здраве и способне одрасле људе.

Литература

Bogdanović, Z., Milenković, S. (2008). Morfološki prostor i posturalni poremećaji kod mlađeg školskog uzrasta. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, br. 43, str. 371-378

Brower, E.W., Nash, C .L. (1979). *Evaluating growth and posture in school-age children*. Nursing, 9 (4): 58-63.

Graf, C., Koch, B., Kretschmann, E., Falkowski, G., Christ, H., Coburger, S., Lehmacher, W., Bjarnason, B., Platen, P., Tokarski, W., Predel, H.G., Dordel, S. (2004) Correlation between BMI, leisure habits and motor abilities in childhood (CHILT-project). *Int J Obes Relat Metab Disord*, 28(1): 22-6de Toia, D., Klein, D., Weber, S., Wessely, N., Koch, B., Tokarski, W., Dordel, S., Strüder, H., Graf, C. (2009). Relationship between Anthropometry and Motor Abilities at Pre-School Age. Obesity Facts. *European Journal of Obesity*, 2(4), str. 221-5

Đokić, Z. (2004). Morfološke karakteristike, motoričke i funkcionalne sposobnosti učenika osnovnih škola na teritoriji opštine Sremska Mitrovica. Skupština opštine Sremska Mitrovica

Đorđić, V., Bala, G., Popović, B., Sabo, E. (2006). Fizička aktivnost devojčica i dečaka predškolskog uzrasta. Novi Sad: Fakultet fizičke culture

Илић, Д. (2012). *Корективна гимнастика.* Практикум. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања. Београд
Mišković I. *Data to arouse the public*. [cited 2009 January 22]. Available from: www.roditeljportal.com/vest/opste/podaciza-opstu-uzbunu.htm (Serbian
Јеричевић Д., Котуровић Љ. (1996): *Корективна гимнастика.* Београд: Мис спорт.
Madić, D. (2006). *Relacije motoričkog i posturalnog statusa dece predškolskog uzrasta u Vojvodini* / Relations of motor and postural status in pre-school children in Vojvodina. u: Bala G. [ur.] *Proceedings of 'Anthropological status and physical activity of children and youth'*, Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education, vol. 40, (pp. 185-191).
Радисављевић, М. (1992). *Корективна гимнастика са основама кинезитерапије*. Факултет за физичку културу. Београд.
Sabo, E. (2006). *Posturalni status dece predškolskog uzrasta na teritoriji opštine Sombor*, Sremska Mitrovica i Bačka Palanka. u: Bala G. [ur.] Proceedings of 'Anthropological status and physical ‚activity of children and youth', Novi Sad: Faculty of Sport and Physical Education, vol. 40, (pp. 101-105).
Ulić, D. (1997). Osnove kineziterapije. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
Ulić, D. (1995). Čas fizičkog vaspitanja kao značajan faktor u prevenciji loših držanja tela dece od 10 do 11 godina. Fizička kultura, Podgorica, 16(1-2), str. 96-98
Живковић, Д.(1992). *Сколиоза – превенција и лечење,* Ниш: СИА.
Живковић, Д. (1998). *Теорија и методика корективне гимнастике*, Ниш: СИА.
Živković, D. (1987). *Uticaj programirane nastave fizičkog vaspitanja na poremećaje kičmenog stuba u frontalnoj ravni.* Niš: Filozofski fakultet, Doktorska disertacija.

Vojislav Cirovic, Bojan Bjelica, Nenad Pivac

EFFECTS PROGRAMMED EXERCISE ON POSTURAL STATUS OF THE SPINAL COLUMN STUDENTS IN LOWER GRADES

Summary: The spinal column forms the most important link between the brain and all body functions below the height of the door, and thus represents a pillar of life for every individual. Using electronic databases, the six original scientific papers. All works are to meet the issues and were able to give an answer to the set target. The aim of the research was to determine the effects of programmed exercise on postural status of the spinal column of children. As methods taken at the selection of works from 2000 to 2013. The research results clearly indicate the presence of one or more deformities, and their steady increase due to hypokinesia and other factors. The problem should be resolved where it occurs and where possible the early detection, monitoring and implementation of specialized treatment. We conclude that it needed a systematic clinical examination of children in order to determine the degree of deformity and monitor their evolution and concrete, timely resolve by supra-face to the young and unformed body unhindered.

Keywords: postural status of children, spine, children, physical activity, sports activities, deformities of the spine column.

Ненад Пивач
Гимназија Ехедору
Солун (Грчка)
Војислав Ћировић,
Александар Ђорђевић
Факултет спорта и физичког васпитања
Ниш

УДК 796.323.2:615.478.3

КОШАРКА У КОЛИЦИМА КАО ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ ОСОБА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ У ИНКЛУЗИЈИ

Резиме: Кошарка у колицима је један од најпопуларнијих спортова за особе са инвалидитетом. Настао је четрдесетих година пршлог века, а играо се још на првим Параолимпијским играма у Риму 1960. Овај спорт представља модификацију кошарке прилагођеног за особе које користе колица. Игра се са пет играча у пољу. Класификација у овом спорту је функционална. У раду ће се дати основне поставке овог спорта (организација, правила, класификација). Иако је то колективан спорт (захтева десет особа на тренингу који користе колица), неке програмске активности се могу одвијати и са мањим бројем људи, чак и индивидуално. Овај спорт може бити и инклузивног карактера, што значи да га могу играти и особе без инвалидитета. У школама постоји могућност инклузије кроз овај спорт, јер деца без инвалидитета могу да га лако науче и играју.

Кључне речи: кошарка у колицима, особе са инвалидитетом.

ПОЧЕЦИ И РАЗВОЈ КОШАРКЕ У КОЛИЦИМА

Пре више од 60 година настала је кошарка у колицима, ништа мање узбудљива него кошарка, која из дана у дан привлачи све више публике и присталица. Позицију особа са инвалидитетом у колицима у нашем друштву увек је пратило пуно предрасуда, недостатак правичности од околине са једне стране и сажаљење са друге. Спорт и спортска рекреација имају низ позитивних утицаја на човека, а за особе са инвалидитетом могу бити пресудне у превенцији болести и оптимизацији преосталих психофизичких способности.

Редовно вежбање омогућава низ повољних ефеката у оквиру психолошке заштите здравља. Са физичког аспекта повећава ниво општих способности и омогућава већу мобилност и самосталност. У социолошком смислу, живот у групи кроз спортске активности отклања осећај усамљености и изолованости, побољшавајући комуникацију, сарадњу и толеранцију међу учесницима. Једноставно речено, спорт и спортске активности су особама са инвалидитетом омогућиле да се испоље као личности без обзира на њихов

недостатак и да учествују у спорту подједнако као и здраве и физички способне особе.

Кошарка у колицима, као и спорт за особе са инвалидитетом уопште, почиње да оживљава након Другог светског рата, тачније од 1946. године у САД и Великој Британији. Главни разлог био је забава и узбуђење које игра доноси, уместо досадног болничког живота, где је појам везаности за колица означавао немоћ у свом најгорем облику. У то доба медицинском особљу је било непојмљиво да неко у инвалидским колицима може да се бави спортом који је био привилегија младих и здравих људи.

Године 1946. ПВА (*Paralysed Veterans of America*) почињу да се организују и да се формирају први кошаркашки болнички клубови. Мало касније кошаркашки „вирус“ се шири на болнице у Бостону, Чикагу, Мемфису, а затим прелазе границу Канаде. Године 1948. постојало је већ шест клубова сачињених од ратних ветерана. То су били клубови болница за ратне ветеране. Први цивилни клуб, односно прва цивилна болница која се прикључила била је болница из Канзас Ситија и клуб под именом *Kansas City Bulldozers*, касније *Rolling pioneers*. Први шампион била је екипа *Flying wheels of California*. Кошарка се у то време увелико играла у Америци и Енглеској, док су особе са инвалидитетом у другим деловима света још увек патиле и биле изоловани од јавности. Код играча, односно, кошаркаша примећен је велики напредак, како на психофизичком тако и на социолошком плану. То је био довољан разлог да се кошарка у колицима попут ветра пренесе у све делове света.

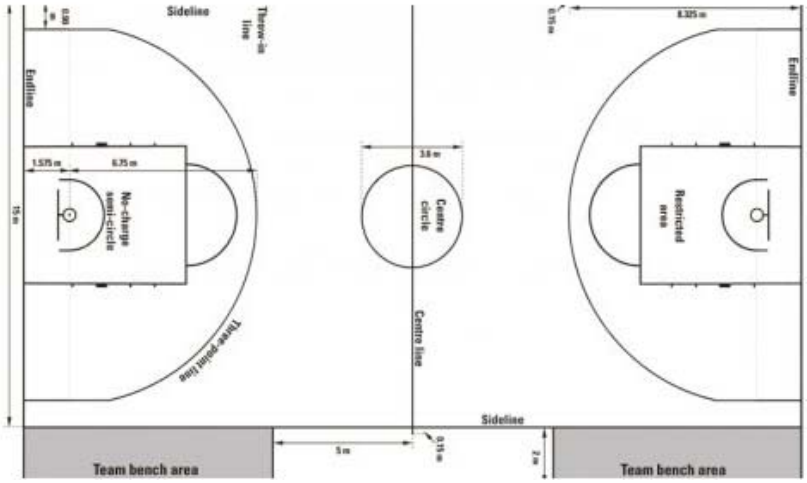
ОСНОВЕ КОШАРКЕ У КОЛИЦИМА

Када је кошарка у колицима почела да се игра на такмичарском нивоу правила у том периоду нису била јасно дефинисана и у почетку је то личило на комбинацију кошарке и америчког фудбала. Дуго се сматрало да седање „здравих“ у инвалидска колица представља богохуљење. Тек појавом градских тимова, у које су се укључивали и играчи са другим онеспособљењима као што су дечија парализа и ампутације, долази до промена. Параплегичари су се нашли у мањини и донета је одлука да се направи класификација играча ради равноправности учествовања свих појединаца на терену.

IWBF (*International wheelchair basketball federation*), као организација која је млађа сестра ФИБА организације настаје 1993. године и њен први генерални секретар био је Филип Кравен. Тренутно има 57 чланица из целог света, подељено у четри зоне. IWBF Афро-Араб, IWBF Америка, IWBF Азија, IWBF, Океанија и IWBF Европа. Председница IWBF је Маурин Орчард из Канаде, док је председник IWBF Европа Јан Бертелинг из Холандије, иначе, на функцији благајника ФИБЕ. Само европска зона има 27 чланица где је репрезентација Србије примљена 2003. године (као Србија и Црна Гора).

Данас су правила кошарке у колицима званична и дефинисана до детаља и скоро идентична правилима кошарке.

ТЕРЕН ЗА ИГРУ



Димензије терена

Терен за игру има равну, тврду површину без препрека са диманзијама 28 метара по дужини и 15 метара по ширини, мерено од унутрашње ивице граничене линије, исто као и у кошарци.

Обруч се налази на висини од 3.05 метара, од основне линије удаљен 1.575 метара, као и у кошарци. Линија слободних бацања је паралелна основним линијама . Постигнут кош из слободног бацања важи један поен. Постигнут кош из игре важи два поена. Кош важи три поена када се постигне ван линије 6.75 метара од тачке на поду којасе налази на нормали спуштеној од центра обруча.

ИГРАЧИ

Знање и анализа механичких способности параплегичара у седећем положају као и посматрање њихових способноси да изводе техничке покрете кошарке у колицима су показали да постоје две категорије играча (А и Б), а свака од њих се дели на две групе. Ово води формирању четири класе, карактерисане од 1-4.

1=А1 2=А2 3=Б1 4=Б2

У складу са класификацијом сваки играч добија одређени број бодова који им се уписује у такмичарски картон који делегат на такмичењу држи испред себе. Бодови се добијају на основу висине повреде и способности вршења покрета. Екипа на такмичењима може имати на терену пет играча чији је збир бодова максимално 14.

Табела 1. *Класификација кошаркаша у колицима*

Класа	**Физичка способност**
Играч класе 1	Може бити само квадри или параплегичар. Висина повреде је Тх7 са тоталним одсуством абдоминалних мишића. Уколико постоји спазам дозвољено је фиксирање ради ометања безвољних активности.
Играч више класе 1-1.5 бодова	По дефиницији његов потенцијал и обим активности су једнак оном максималном из класе 1. Повреда у нивоу кичменог пршљена Тх8, Тх9.
Играч класе 2	Ова група је представљена од Тх8 до Л1 параплегичарима. Највише што могу обавити је једнострано или двострано савијање бедара.
Играч више класе 2-2.5 бода	Ова група укључује играче са значајном и готово перманентном лордозом. Играчи могу узимати лопту са пода, али треба им огроман напор да се врате у усправан положај, снагом леђне мускулатуре и кретањем лаката уназад.
Играч класе 3	Играчи класе 3 су представљени по дефиницији са Л2 до Л4 параплегијом који већином имају медијалне прегибаче зглоба колена, а немају бедрене мишиће одмицаче или бочне прегибаче колена. Ова група укључује дупле натколене ампутације чија дужина батаљка је пола дужине размака између лакта и најдужег прста руке. Овако бодован играч се не може нагињати бочно ни на једну страну без придржавања отпозади уз помоћ бар једног држача.
Играч више класе 3-3.5 бодова	Ова група укључује играче који користе помагала за повећање обима активности, посебно бочног кретања.
Играч класе 4	У ову групу спадају: Једностране натколене ампутације Дупле дуге натколене ампутације Дупле коленичне ампутације без протезе Бутна или коленична артродеза Играч се може нагињати бочно на једну или другу страну и може се враћати у усправан положај без коришћења руку.
Играч више класе 4-4.5 бодова	Повреда овако бодовног играча: Једна натколена ампутација са дужином батаљка Л Дупла потколена ампутација која користи помагала Играч који има минимум оштећења (повреде лигамената, тетива)

ПРАВИЛА ИГРЕ

Утакмица се састоји од четири периода по десет минута. Напад, односно посед лопте једне екипе траје 24 секунде. Време за преношење лопте из свог поља у противничко поље је 8 секунди. Уколико истекне време за напад и пренос лопте, судија додељује лопту противнику. Погодак је постигнут када лопта уђе одозго у кош и остане унутар или прође кроз њега.

Победник је она екипа која убаци више поена у противнички кош. Играч има право да два пута да́ себи одгурај током свог дриблинга, након чега играч има право да шутне, дода лопту или је држи у рукама. Уколико играч жели да направи још један дриблинг онда мора да испусти лопту која мора да додирне под (тапне) и тада може да настави са дриблингом. Уколико

исти играч три пута направи себи одгурај сматра се да је у предности и то се санкционише као кораци.

Екипе су сачињене од дванаест играча, од којих су пет на терену и за време једне утакмциа смеју да направе највише 5 прекршаја сваки. Кад играч добије пети прекршај мора да напусти игру. Уколико дође до превртања колица и пада играча, судија процењује да ли треба да прекине игру или допусти да се напад реализује уколико играч на поду није у опасности. Чеони удар у бочни део колица нападача свира се као прекршај.

Правило три секунде је идентично као и у кошарци осим што постоји степен толеранције за играча који покушава да напусти поље ограничења, а није у могућности, јер је блокиран од стране противничких играча.

На званичним такмичињима екипе морају бити једнообразно обучене. На дресовима морају бити одштампани бројеви са предње и задње стране. Бројеви морају бити јасно видљиви. На леђима велики најмање 20 центиметара и са предње стране најмање 10 центиметара.

ОСНОВНЕ ТЕХНИКЕ КОШАРКЕ У КОЛИЦИМА

Контрола колица

У одбрани играч одбране мора да додирује играча напада, постоље за ноге мора да буде око десет центиметара испред постоља за ноге играча напада како би га спречавао да се креће и смањио му простор за маневрисање. У нападу увек направи финту ка једном правцу, па онда крени у другом правцu. Кошарка се игра главом, а не мишићима. Уколико играч крене са намером да свом саиграчу направи блок, онда играч који дочекује свог саиграча обавезно треба да направи финту у једном правцу, а да онда крене у други правац како би „навукао“ свог одбрамбеног играча на блок свог саиграча.

Дриблинг

Два одгураја, једно тапкање – Треба бити сигуран да:

- лопта се тапка на углу држача за ноге и точкића тако да кад се лопта врати она не буде иза играча,

• лопта се удари довољно јако како би се лопта вратила у руке или у крило.

• не гледа се у лопту.

Континуални дриблинг – треба бити сигуран да:

• вежбање дриблинга увек почне из непокретног положаја. Разлог за то је што је континуирани дриблинг готово увек коришћен за излазак из неке неугодне ситације када играч није у могућности да се ослободи играча, дода или шутне. Када сте у таквој ситуацији увек ћете се налазити у непокретном положају,

• играчи са три и четри бода улазећи у дриблинг морају да буду сигурни да им се колица крећу тамо где то они желе,

• играчи са једним или два бода требају да седе што исправније и да крену из непокретног положаја дриблајући лопту испред колена са брзом променом одгураја левог и десног точка и обратно.

Додавање

• Груди су најсигурније место где можемо да сачувамо лопту и место одакле најјаче можемо да пошаљемо лопту даље,

• када ухватимо лопту у одбрани или нападу, прислонимо лопту грудима и онда је јако проследимо даље,

• играч треба да испружи руке као да хоће да додирне груди свог саиграча,

• лопта не би требало да се ротира уколико је избачена на одговарајући начин.

Хватање

• Лопта се увек хвата са две руке где год је то могуће, што није лако за играче са једним или два бода,

• хватање је супротно додавању – хватање је обрнуто додавање,

• играч би требао да иде у сусрет лопти са испруженим рукама којима лопту привлачи ка свом телу,

• додир са лоптом је најбитнији.

Шутирање

• Вежбе шутирања требају да се раде увек са једном руком, што није лако, поготову за играче са једним бодом којима недостаје баланс. Шут са једном руком је много прецизнији,

• контрола лопте и нежан додир су најбитнији. Лопту треба испустити што је касније могуће додајући јој висину избачаја,

• треба држати лактове уз тело, али опуштене тако да кад се померају горе доле не иду у страну,

• брзина лопте је веома битна – не сме се шутирати сувише споро, треба ићи ка кошу и положити лопту у кош.

ЗАКЉУЧАК

Веома мали број особа са инвалидитетом у Србији се бави спортом, иако је то јако добар вид рехабилитације и рекреације.

У развијеним земљама особе са инвалидитетом баве се скоро свим врстама спорта, укључујући и оне најекстремније. Кошарка у колицима је један од тимских спортова који добија све више публицитета како у свету тако и код нас. Постоји врло велики број варијација на тему кошаркашке игре у колицима, у којој могу учествовати мушкарци, жене, али и деца. Све те игре представљају начин социјализације особа са инвалидитетом.

Уз подизање квалитета живота особа са инвалидитетом који је код нас на ниском нивоу недвосмислено би дошло до процвата како кошарке у колицима тако и других спортова. Начина за популаризацију је много. Кроз осмишљене видове забаве и рекреације прожете такмичарским духом на свим узрасним нивоима могуће је укључити велики број особа са инвалидитетом и приволети их на бављење спортом.

Литература

Ayán C, Cancela JM, Fernández B. *Changes in wheelchair basketball performance indicators throughout a regular season: a pilot study*. Int J Perform Anal Sport. 2014;14:852–865.

Curtis KA, Roach KE, Applegate EB, et al. *Development of the wheelchair user's shoulder pain index* (WUSPI). Paraplegia. 1995;3:290-293.

Croft L, Dybrus S, Lenton J, Goosey-Tolfrey VL. *A comparison of the physiological demands of wheelchair basketball and wheelchair tennis*. Int J Sports Phys Perform. 2010;5(3):301–15.

De Groot S, Balvers IJ, Kouwenhoven SM, Janssen TW. *Validity and reliability of tests determining performance-related components of wheelchair basketball*. J Sports Sci. 2012;30 (9):879–887.

Goosey-Tolfrey VL, Foden E, Perret C, Degens H. *Effects of inspiratory muscle training on respiratory function and repetitive sprint performance in wheelchair basketball players*. Br J Sports Med. 2008; 44: 665–668.

Harris, P. Professor Sir Ludwig Guttmann, FRS. *Paraplegia* 37:463–464, 1999.

Molik B, Laskin J, Kosmol A, Marszalek J, Morgule-Adamowicz N, Frick T. *Relationships between anaerobic performance, field tests, and level of elite female wheelchair basketball athletes*. Hum Mov Sci. 2013;14(4):366–371.

Vanlandewijck YC, Daly DJ, Theisen DM. *Field test evaluation of aerobic, anaerobic, and wheelchair basketball skill performances.* Int J Sports Med. 1999; 20:548–554.

Nenad Pivac
Vojislav Cirovic
Aleksandar Djordjevic

WHEELCHAIR BASKETBALL AS PHYSICAL ACTIVITY FOR PEOPLE WITH DISABILITY IN INCLUSION

Summary: Wheelchair basketball is one of the most popular sports for people with disability. It was found during 40's in last century and played at the first Paralympic games in Rome 1960. This sport represents modification of basketball that is adapted for the people that use wheelchair. It is played by five players in the court. Classification in this sport is functional. In the article will be given basic settings for this sport (organization, rules, classification). Although this is a collective sport (requires ten wheelchair usersduring the trainingsession), some program activities can take place with a smaller number of people, even individually. This sport can have inclusive character, which means that people without disabilities could play it. There is a possibility of inclusion in the schools through this sport, because children without disabilities can learn and play this sport.

Keywords: basketball handball, people with disability.

Виолета Новаковић
Факултет спорта и физичког васпитања
Ниш

УДК 616.711-007.5-053.5(497.11):001.891(048.83)

ЗАСТУПЉЕНОСТ ДЕФОРМИТЕТА СКОЛИОЗЕ КОД ДЕЦЕ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ: СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Апстракт: Циљ овог истраживања је утврди заступљеност деформитета сколиозе код деце основно школског узраста узраста у Републици Србији. За прикупљање досадашњих истраживања претраживане су електронске базе података: PubMed, SCIndeks, KOPSON, Google Scholar. Претраживана су истраживања у временском периоду од 2005. до 2015. године. Да би се истраживање прихватило за коначну анализу, било је потребно задовољити критеријуме: да у истраживању постоје испитаници којима је вршена процена деформитета сколиозе и да су испитаници основно школског узраста. Бројна истраживања (147) су искључени на основу унапред прецизираних критеријума, преосталих 10 истраживања испунила су постављене критеријуме. У истраживањима које је обухватило ово истраживање измерено је 13659 детета. Деформитет сколиозе дијагностикован је код 2319 детета односно процентуална заступљеност је 16,977%. На основу резултата, може се предложити редукована метода Наполеона Воланског, бендинг тест, клиничка и радиографска метеода за процену деформитета сколиозе. Истраживања уакзују да је заступљеност деформитета сколиозе деце у основној школи велика.

Кључне речи: деформитет, сколиоза, деца.

Увод

Телесни деформитети код деце представљају поремећај држања тела који се, углавном, јављају због слабости мишића у региону леђа, груди или абдомена. Такође, слабост мишића карличног појаса и доњих екстремитета може довести до секундарног поремећаја у горњим деловима тела. Примарне промене се обично прво појављују на мишићном систему, а затим на лигаментном и на крају коштаном систему (Babjak, 1984). Сколиоза се манифестује у фронталној равни кривљењем кичме у страну услед, пре свега, слабости мишића једне стране тела, може бити једнострука у облику слова "C" или двострука када се кичма криви на обе стране као слово "S", а веома ретко трострука (Jandrić, 2012).

За разлику од осталих деформација код којих је узрок углавном очигледан, сколиозе су у највећем проценту непознате етиологије, па је из тог разлога веома тешко предвидети како ће напредовати што отежава дијагностиковање, лечење и прогнозу. За одређивање сколиотичног степена

искривљења кичменог стуба постоји више метода оцењивања, а једна од најпримењиванијих је Кобов метод који разликује три степена сколиоза: сколиозе до 30°, односно сколиозе I степена, сколиозе од 30° до 50°, сколиозе II степена, сколиозе преко 50°, тешке сколиозе, односно сколиозе III степена (Živković, 1988).

Сколиоза представља деформитет кичме који је најзаступљенији деформитет кичменог стуба код деце школског узраста (Aleksić, & Đoković, 1999; Kocijančić, 2002). Узрок настанка сколиозе у овом узрасту могу бити резултат, пре свега, физичке неактивности, гојазности, промене услед интензивног раста и развоја, начин седења у школи, начин ношења школске торбе и многи други... На основу пластичности и сензитивности дечијег организма, формирање правилног постуралног статуса је од посебног значаја у школском периоду. Први корак на путу ка остваривању таквог циља представља преглед и процена развоја деформитета. Сходно претходно наведеном циљ овог научног рада јесте утврдити заступљеност деформитета сколиозе код деце школског узраста у Републици Србији.

Метод

За прикупљање досадашњих научних радова о заступљености деформитета сколиозе код деце основношколског узраста биле су претражене следеће електронске базе података: PubMed, SCIndeks, KOPSON, Google Scholar. Претраживани су били научни радови у периоду од 2005. до 2015. године. Приликом претраживања база података користили смо следеће кључне речи: деформитет, сколиоза, деца. Пронађени наслови научних радова, апстракти и цели текстови су затим били читани и анализирани. Да би научни рад био прихваћен за коначну анализу морали смо да задовољимо два критеријума: да у научном раду постоје испитаници којима је вршена процена деформитета сколиозе на територији Републике Србије и да су испитаници основношколског узраста. Научни радови који су задовољили постављене критеријуме анализирани су и представљени на основу следећих параметара (Табела 1): референца (прво слово аутора и година објављивања научног рада), узорак испитаника (старост, укупан број и подгрупе испитаника), метода мерења и резултати научног рада.

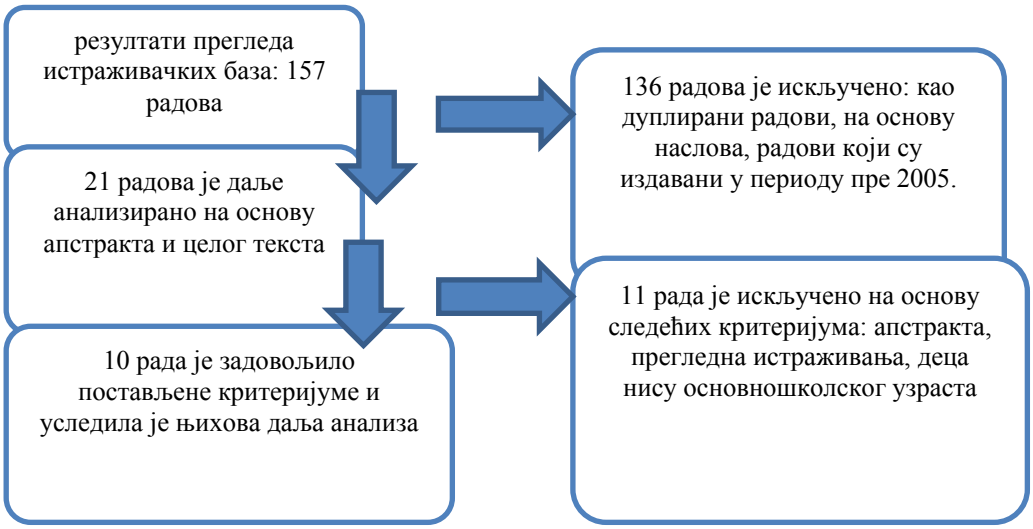
Резултати са дискусијом

Поступак прикупљања научних радова.

Поступак прикупљања, анализе и елиминације нађених научних радова је приказан у Приказу 1. На основу кључних речи је идентификовано 157 радова. Број истраживања која су одмах искључена на основу наслова, дуплираних научних радова, као и научних радова који су искључени на основу периода када су издати (старији од 2005. године) је 136, док је 21 рад укључен у даљу анализу. Даљом анализом 21 рада, искључено је 11 радова на основу више критеријума: апстракта, јер се радило о систематским прегледним истраживањима, као и неадекватан узраст особа које су учествовале у истраживањима (млађи од 6 и старије од 14 година).

Преосталих 10 научних радова задовољило је постављене критеријуме. а то су: научни радови издавани у периоду од 2005. до 2015. године, да у истраживању учествују особе, којима је вршена процена деформитета сколиозе и да су ученици основних школа.

Поступак прикупљања, анализе и елиминације пронађених радова



Преглед добијених истраживања која задовољавају све критеријуме претраге

Референце	**Узраст**	**Број испитаника**	**Метода мерења**	**Резултати истраживања**
Vasić, B., i sar (2008)	10-12 год.	466 испитаника	Клиничким прегледом и бендинг тестом	58 испитаника је имало деформитет сколиозе
Đonović, N., i sar. (2009).	7-14год.	9875 испитаника (5223 девојчица и 4652 дечака)	Клинички, Cobbu и радиографски метод	1281 испитаник је имао деформитет сколиозе
Đokić, Z., i sar. (2010)	9-12 год.	1523 испитаника (775 дечака и 748 девојчица)	Соматометриском и соматоскопском методом уз помоћ виска, лењира и дермографа	19,6% испитаника, односно 299 испитаника је имало деформитет сколиозе.
Protić-Gava, B., i sar (2011).	15 година ± 6 месеци	161 испитаника	Редукована метода Наполеона Воланског	Деформитет сколиозе установљен је код 121 детета од чега је 118 имало функционалну, а 3 детета структуралну сколиозу
Đokić, Z., i	9-12 год	810	Соматометриском	Укупан број испитаника оба

sar. (2011)		испитаника (406 дечака и 404 девојчица)	и соматоскопском методом уз помоћ виска, лењира и дермографа	пола који су имали деформитет сколиозе је 187.
Stojanović, B., i sar. (2012).	7-12 год.	236 испитаника	Клиничка метода	221испитаник је имао деформитет сколиозе, од тог броја 64,5% је имало постуралну сколиозу, а 35,5% је имало структуралну сколиозу
Petrović, J., i sar. (2012).	9-11 год.	229 испитаника	Методом инспрекције	Деформитет сколиозе заступљен је био код 5,2% испитаника.
Stančev, L. (2012)	10-13 год.	63 испитаника	Smout and McDowel метод.	49 испитаника односно 77,78% је имало деформитет сколиозе.
Protić-Gava, B., i sar (2013).	8.52 год.	63 испитаника (35 дечака и 28 девојчица)	Наполеон Волански метод	17 испитаника је имало деформитет сколиозе односно 27,9%.
Terzija, S. (2015).	11-15 год.	235 испитаник (104 девојчица и 131 дечак)	Наполеон Волански	Укупно је деформитет откривен код 130 детета од тог броја 85 детета је било мушког пола, а 45 деце женског пола

Табела 1. представља научне радове добијене претрагом електронских база са научним радовима, који су испитивали заступљености деформитета сколиозе код деце основношколског узраста на теритирији Републике Србије. Анализом табеле уочава се да су научни радови представљени и анализирани кроз пет група параметара: референца, узраст испитаника, броја испитаника и групе испитаника, методе и инструменти мерења и резултати мерења. Деца су била старости од 7 године (Vasić, i sar. 2008; Đonović, i sar. 2009; Stojanović, i sar. 2012) до 15 година ± 6 месеци (Protić-Gava i sar. 2011). Укупан број испитника обухваћен у научним радовима који су представљени је 13659, најмање испитаника, 63 испитаниака, било је у радовима (Petrović, и сар. 2012; Stančev, 2012) док је највећи број 9875 испитаника био у истраживању спроведеном од стране (Đonović, i sar. 2009). Дијагностиковање деформитета сколизе вршило се помоћу редуковане методе Наполеона Волансног (Terzija, 2015; Protić-Gava, i sar. 2013; Protić-Gava, i sar. 2011), клиничком методом (Vasić, i sar. 2008; Đonović, i sar. 2009; Stojanović, i sar. 2012) методом инспрекције (Petrović, i sar. 2012), соматометријском и соматоскопском методом (Đokić, i sar. 2010, Đokić i sar. 2011), бендинг тестом и Кобовом методом (Vasić, i sar. 2008; Đonović, i sar. 2009). Укупан број измерених испитаника је 13659, од овог броја испитаника код 2319 испитаника је утврђен деформитет сколиозе што представља 16,977 %. То

показује да је висок ниво заступљености деформитета сколиозе деце у основним школама у Републици Србији. Највећи број испитаника у сваком од обухваћених научних радова које је имало дијагностикован деформитет сколиозе имало заступљен први ниво деформитета, односно функционалну сколиозу. На основу резултата може се предложити редукована метода Наполеона Воланског, бендинг тест, клиничка и радиографска метеода за процену деформитета сколиозе. Истраживања уакзују да је заступљеност деформитета сколиозе деце у основној школи велика.

Закључак

Прегледом радова и уочавањем добијених резултата обухвачених истраживања спроведеним на теритирији Републике Србије, можемо установити алармантност стања кичменог стуба, односно заступљеност деформитета сколиозе код деце основношколског узраста.

Резултати истраживања указују, такође, на све већу потребу деце основношколског узраста за интензивнијим бављење физичком активношћу, односно превентивним деловањем у санацији оваквих поражавајућих резултата кичме код деце у Републици Србији. Значајну улогу у мотивацији, превенцији и поченим деловима санације овог деформитета имају наставници физичког васпитања, али и родитељи који, такође, требају да брину о здрављу своје деце.

Здраво и јак кичмени стуб у младости неоспорно ће водити здравијем и сретнијем животу у каснијој доби и зато свако спрам својих ингеренцијама треба утицати на дететов нормалан раст и развој овог дела тела.

Литература

Aleksić, R., Đoković, D. (1999). *Dečija hirurgija*. Kragujevac: Medicinski fakultet.

Babjak, J. (1984). *Vježbe oblikovanja kao sredstvo sprječavanja nastanka lošeg držanja tijela*. Novi Sad.

Ђокић, З., & Стојановић, М. (2010). Морфолошке карактеристике и постурални статус деце од 9 до 12 година на подручју Сремске Митровице. *Општа медицина*, 16(1-2), 41-49.

Đokić Z., Međedović B., Smiljanić, J.(2011). Stanje uhranjenosti, posturalni status i kvalitet sprovođenja nastave fizičkog vaspitanja u osnovnim školama. Fakultet za sport i turizam, Novi Sad. *TIMS Acta* (5), 10-19.

Đonović, N., Milić, Č., Koccić, S., & Radovanović, S. (2009). Skolioza kod maldih od 7-18 godina i uslovi rada u osnovnim i srednjim školama na teritoriji grada Kragujevca. *Medicinski pregled*, 62(9-10), 445-449.

Jandrić S. (2012). Idiopatske skolioze. *Medicinski Pregled*, 65(1-2), 35-40.

Jocijančič, R.I. (2002). *Higijena*. Beograd: Medicinski fakultet.

Petrović, J., Puzović, V., Đorđević, D., Obrenović, M., Medić, V., & Jakovljević, V. (2012). Prevalence of spine deformity among 7-11 year old children. *Medicinski časopis*, 46(4), 187-190.

Protić-Gava, B., Šćepanović, T., & Rakić, D. (2011). Razlike u posturalnim poremećajima kičmenog stubafrontalne ravni adolescenata grupisanih prema morfološkim karakteristikama. *Glasnik antropološkog društva Srbije*, 46(5), 407-414.
Protić-Gava, B., Šćepanović, T., & Batez, M. (2013). Body posture in young schoolchildren in a novi sad elementary school. *Resaarch in Kinesiology*, 41(2), 146-149.
Станчев, Л. (2012). Деформитети кичменог стуба код ученика од V до VIII разреда основне школе „Душан Радовић“. Бор: Центар за таленте.
Stojanović, B., Vukmanović, M., Draganac, S., & Petronić-Marković, I. (2012). U M. Lazović (Ur.), *12 međunarodni kongres fizijatara Srbije „Metodološki pristupi - rezultati i dileme u rehabilitaciji“* (87-88), maj, 17-20, 2012, Beograd: Udruženje fizijatara Srbije.
Terzija, S. (2015). Zastupljenost držanja tela kod dece različitog pola. *Glasnik antropološkog društva Srbije, 50, 65-70.*
Vasić, B., Marušić, B., Jelenković, B., Čukić, N., & Ilić, M. (2008). Učestalost deformiteta torakolumbalne kičme kod dece školskog uzrasta u zaječaru. *27 Тимочки медицински дани* (str. 121). Maj, 22-24, 2008. Zaječar: Glasilo podružnice Srpskog lekarskog društva Zaječar.
Živković, D. (1998) *Teorija i metodika korektivne gimnastike*. Niš: Samostalno izdanje autora.

Violeta Novaković

PREVALENCE OF DEFORMITIES OF SCOLIOSIS IN CHILDREN OF SCHOOL AGE IN REPUBLIC OF SERBIA: SYSTEMATIC OVERVIEW RESEARCH

Abstract: The aim of this study is to determine the representation of scoliosis deformity in children of elementary school in the Republic of Serbia. To collect previous research, we searched the electronic database: PubMed, SCIndeks, KOPSON, Google Scholar. Searched the research in the period from 2005 to 2015 years. To accepted study for the final analysis, it was necessary to satisfy the following criteria: that there are respondents in the research on which was made the assessment of scoliosis deformity and that the participants are primary school age. Many researches (147) were excluded based on pre-specified criteria the remaining 10 studies were fulfilled set criteria. In the research that included this study was measured 13659 children. Deformity of scoliosis was diagnosed in 2319 children or in the percentage representation is 16,977%. Based on the results may propose reduced method of Napoleon Volanski, bending test, clinical and radiographic methods for the assessment of scoliosis deformity. Research shows that the representation of scoliosis deformities in children of primary school is high.

Keywords: children, deformity, scoliosis.

Стефан Ђорђевић
Факултет спорта и физичког васпитања
Ниш
УДК 617.586-007.2-053.4(497.11):001.891(048.83)
Димитринка Цонкова
Факултет за физичко васпитање и спорт
Велико Трново (Бугарска)
Игор Станојевић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

ЗАСТУПЉЕНОСТ ДЕФОРМИТЕТА РАВНОГ СТОПАЛА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ: СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Апстракт: Циљ овог истраживања је утврди заступљеност деформитета равног стопала код деце предшколског узраста у Републици Србији. За прикупљање досадашњих истраживања претраживане су електронске базе података: PubMed, KOPSON, SCIndeks, Google Scholar. Претраживана су истраживања у периоду од 2005. до 2015. године. Да би се истраживање прихватило за коначну анализу, било је потребно задовољити критеријуме: да постоје испитаници којима је вршена процена деформитета равног стопала и да су испитаници предшколског узраста. Бројна истраживања (157) су искључени на основу унапред прецизираних критеријума, преосталих 10 истраживања испунила су постављене критеријуме. У истраживањима које је обухватило ово истраживање измерено је 8755 детета. Деформитет равног стопала дијагностикован је код 4423 детета, односно 50,519%. На основу резултата, може се предложити плантограф као средство за процену деформитета стопала, као и Томсонов и Чижинов метод за обраду резултата. Истраживања указују да је заступљеност деформитета равног стопала деце предшколског узраста велика.
Кључне речи: деформитет, равно стопало, деца предшколског узраста.

Увод

Постурални статус деце представља нормалан однос свих сегмената тела, што представља услов нормалног функционисања детета (Sabo, 2006). Најбитнију улогу у формирању и одржавању нормалног постуралног статуса имају мишићи који представљају активан човеков апарат за кретање. Физичка неактивност која све више узима маха услед раста животног стандарда, друштвених промена и технолошких достигнућа доводи до хипотрофије мишића, смањеног тонуса мишића, што доводи до неправилног држања тела при кретању (Radisavljević, 1992).

Телесни раст и развој деце је интензиван у предшколском периоду, јер представља сензитивни период раста и развоја што самим тим и омогућује нагле промене на скелетном систему (Pavlović, 2012). Промене које прво настају најчеће се манифестују у виду функционалних постуралних поремећаја, која услед нетретирања у каснијим фазама развоја могу задобити и трајна, односно структурална оштећења локомоторног апарата.

Деформитет равног стопала представља деформитет који се може уочити у фронталној и сагиталној равни, настаје услед недовољне јачине мишића стопала да издрже тежину тела, а да задрже нормалне физиолошке лукове (D'Amico, 2001; Mickle, Steele, & Munro, 2008). Код овог деформитета се могу уочити три нивоа напредовања идући од лакшег ка тежим: први ниво (pes valgus) представља промене настале на мишићима које доводе до губитка нормалног свода стопала, ако се не реагује и дозволи даљи напредак деформитеа долази до другог нивоа (pes plano-valgus) коју карактерише спуштања чунасте кости (os naviculare) и коцкасте кости (os cuboideum) и долази до спуштања уздужног и попречног свода стопала, трећи и последњи ниво овог деформитета (pes transverso-planus) поред претходно наведених промена долази и до удаљавања главица метатарзалних костију и њиховог спуштања (Otman, Kose & Yakut, 2005). Равно стопало представља деформитет код деце који може бити узрочних настајања деформитета у осталим сегментима тела и озбиљног нарушавања постуралног статуса.

Циљ овог научног рада је утврдити заступљеност деформитета равног стопала код деце предшколског узраста у Републици Србији.

Метод

За прикупљање досадашњих научних радова о заступљености деформитета равног стопала код деце предшколског узраста биле су претражене следеће електронске базе података: PubMed, KOPSON, SCIndeks, Google Scholar. Претраживани су били научни радови у периоду од 2005. до 2015. године. Приликом претраживања база података користили смо следеће кључне речи: деформитет, равно стопало, деца предшколског узраста. Пронађени наслови научних радова, апстракти и цели текстови су били читани и анализирани. Да би научни рад био прихваћен за коначну анализу, морали смо да задовољимо два критеријума: да у научном раду постоје испитаници којима је вршена процена деформитета равног стопала на територији Републике Србије и да су испитаници предшколског узраста. Научни радови који су задовољили постављене критеријуме су анализирани и представљени на основу следећих параметара (Табела 1): референца (прво слово аутора и година објављивања научног рада), узорак испитаника (старост, укупан број и подгрупе испитаника), метода мерења и резултати научног рада.

Резултати

Начин прикупљања, анализе и елиминације нађених научних радова је приказан у Приказу 1. На основу кључних речи је идентификовано 167 радова. Број истраживања која су одмах искључена на основу наслова,

дуплираних научних радова, као и научних радова који су искључени на основу периода када су издати (старији од 2005. године) је 143, док је 23 рада укључено у даљу анализу. Даљом анализом 18 радова, искључено је 13 радова на основу више критеријума: апстракта, јер се радило о систематским прегледним истраживањима, као и неадекватан узраст особа које су учествовале у истраживањима (нису била предшколског узраста).

Преосталих 10 научних радова задовољило је постављене критеријуме, а то су: научни радови издавани у периоду од 2005. до 2015. године, да у истраживању учествују особе, којима је вршена процена деформитета равног стопала узраста предшколског.

Поступак прикупљања, анализе и елиминације пронађених радова

Преглед добијених истраживања која задовољавају све критеријуме претраге

Референце	Узраст	Број испитаника	Метода мерења	Резултати истраживања
Erne Sabo (2006).	3,5-7 год.	1259 испитаника (603 девојчица и 656 дечака)	Наполеон Волански	Деформитет равног стопала код дечака је (I-301, II-21) код девојчица је (I-226, II-5)
Mihajlović, I., i sar. (2008).	4-7год.	287 испитаника	Подограф, (CDP метод)	Деформитет равног стопала био је присутан код 244 испитаника
Milošević, Z., Obradović, B. (2008).	6,92год.	377 испитаник (193 девојчица и 184 дечака)	Наполеон Волански	Укупно је деформитет откривен код 259 испитаника од чега је (I-221 и II-38)
Jonić, Z., i sar. (2011).	5-6 год.	1866 испитаника	IBM програм	Заступљеност деформитета равног

				стопала је био (I-36,5%, II-15%, III-10,6%)
Simov, B., S., i sar. (2011).	6-7 год.	968 испитаника	подоскоп	Број испитаника са утврђеним деформитетом равног стопала је 298.
Kocić, J., i sar. (2011).	5-6 год.	2624 испитаника	IBM програм	Код 1583 испитаника је утврђен деформитет равног стопала
Pavlović, S. (2012).	6 год. ± 6 месеци	638 испитаника	Тхомсеновом методом уз помоћ плантографије	Деформитет стопала био је 26,01% код деце оба пола, односно код 166 детета.
Smiljanić, D., & Solać, B. (2013).	3-6 год.	678 испитаника	Соматоскопска метода	168 испитаника је имало деформитет равно стопало
Станишић, И., и сар. (2014).	6 год.	60 испитаника (39 девојчица и 21 дечак)	Наполеон Волански метод	19,1% дечака и 15,4% девојчица има одступања која се третирају као функционални стадијум деформитета равно стопало.
Romanov, R., i sar. (2014).	6-7 год.	423 испитаника (213 дечака и 210 девојчица)	Методом руских аутора уз помоћ подографа	Спуштено стопало I степена заступљено је са 43,23%, спуштеност стопала II степена заступљено је са 16,66%

Дискусија

Табела 1 садржи приказ научних радова трансверзалног типа, који се баве заступљеношћу стања деформитета равног стопала код деце предшколског узраста на простору Републике Србије. Анализом табеле уочава се да су радови представљени и анализирани кроз пет група параметара: референца, узраст испитаника, броја испитаника и групе испитаника, методе мерења и инструменти мерења и на крају резултати мерења.

У обухваћеним начним радовима старост испитаника се кретао од 3 године (Sabo, 2006; Smiljanić, & Solać, 2013) до 7 година (Romanov, i sar. 2014; Simov, i sar. 2011; Sabo, 2006; Mihajlović, i sar. 2008). Број испитаника обухваћених приказаним научним радовима оба пола је 8755, најмањи број испитаника укупно 60 био је у научном раду (Станишић и сар., 2014), док је највећи број 2624 испитаника био у истраживању спроведеном у научном раду од стрне (Kocić, i sar. 2011). Деформитет равно стопало се код испитаника у обухваћеним радовима дијагностиковао уз помоћ подографом

(Mihajlović, i sar. 2008; Romanov, i sar. 2014), педоскопа (Simov i sar., 2011) и плантографије (Pavlović, 2012).

Резултати дијагностиковања су затим тумачени помоћу Наполеона Воланског (Milošević, & Obradović, 2008; Sabo, 2006; Станишић, и сар. 2014), методом Руских аутора (Romanov i sar., 2014), Томсоновом методом (Pavlović, 2012) као и методама CDP (Jonić, i sar. 2011), Соматоскопском (Smiljanić, & Solać, 2013) и IBM програ (Jonić, i sar. 2011; Kocić, i sar. 2011). Укупан број измерених испитаника је 8755, од овог броја испитаника код 4423 испитаника је утврђен деформитет равно стопало што представља 50,519%. Овај алармантни податак стања заступљености деформитета равног стопала деце предшколског узраста у Републици Србији указује да свако друго дете има дијагностикован деформитет равног стопала. Процентуална заступљеност предшколске деце у сваком од обухваћених научних радова, које је имало дијагностикован деформитет равног стопала имало је први ниво деформитета, односно само функционалне промене на мишићима, док је други ниво овог деформитета био врло мало заступљен. На основу резултата може се предложити подограф и педоскоп као средство за процену деформитета равног стопала, као и Томсонов, Соматоскопкосм и метод Наполеона Воланског за обраду добијених резултата.

Закључак

Информисаношћу прегледаних досадашњних научних радова у протеклих десет година која су се бавила проценом деформитета равног стопала код деце предшколског узраста у Републици Србији указује на алармантаност информације. Број предшколске деце са дијагностикованим деформитетом равног стопала је изузетно велики.

Како би се побољшао постурални статус код деце предшколског узраста, треба увести усмерене активности кроз које би се са децом радило на превенцији, а и корекцији ногу и свода стопала. Поред физичких усмерених активности које свакако треба спроводити, на постурални статус може се утицати и другим активностима и формама рада, као што су: покретне игре, јутарње телесно вежбање, а по потреби спроводити и индивидуални рад са децом са постуралним поремећајима.

Таквим начином деловања, а сходно алармантној ситуацији стања деформитета равног стопала код деце предшколског узраста, може се постићи правилан постурални статус, односно јако и здраво дете што ће условити нормалан и срећан живот.

Литература

D'Amico JC. (2001). *Developemental Flatfoot. Introduction to Podopediatrics*. London. Churchill Livingstone, 257-276.

Јонић, З., Коцић, Ј., & Петровић, М. (2011). Стање равног стопала као постуралног поремећаја и телесног деформитета деце предшколске установе „Пчелица" у Нишу. У Н. Живановић, & С. Бубањ (Ур.). *XV међународни научни скуп ФИС КОМУНИКАЦИЈЕ 2011. у спорту, физичком васпитању и рекреацији* (стр. 149-153). Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања, Универзитет у Нишу.

Коцић, Ј., Јонић, З., Петровић, М., & Петровић, Л. (2011). УТИЦАЈ САВРЕМЕНОГ НАЧИНА ЖИВОТА НА СТАЊЕ РАВНОГ СТОПАЛА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА. У: Н. Живановић, & С. Бубањ (Ур.). *XV међународни научни скуп ФИС КОМУНИКАЦИЈЕ 2011. у спорту, физичком васпитању и рекреацији* (стр. 145-148). Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања, Универзитет у Нишу.

Mickle KJ, Steele JR, Munro BJ. (2008). Is the foot structure of preschool children moderated by gender. *J Pediatr. Orthop*. 28 (5) 593–596.

Mihajlović, I., Tončev, I., & Hmjelovjec, I. (2008). Prevalance of flatfoot deformity in boys depending on their age. *Acta Kinesiologica*, (2), 103-106.

Milošević, Z., & Obradović, B. (2008). Posturalni status dece novosadskih predškolskih ustanova uzrasta 7 godina . *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 301-309.

Otman, S., Kose, N. & Yakut, Y. (2005). The efficacy of sehroths 3-dimensional exercise therapy in the treatment of adolescent idiopatic scoliosis in Turkey. *Journal Saudi Med*, (9), 1429-1435.

Pavlović, S. (2012). Prisustvo telesnih deformiteta dece predškolskog uzrasta. *University Review*, 11, 614.

Radisavljević, M. (1992). *Korektivna gimnastika sa osnovama kineziterapije*. Beograd: Fakultet fizičke kulture, Univerzitet u Beogradu.

Romanov, R., Stupar, D., Međedović, B., & Brkin, D. (2014). *Posturalni status dece predškolskog uzrasta na teritoriji Novog Sada*. *TIMS Acta*, 8, 129-135.

Сабо, Е. (2006). Постурални статус деце предшколског узраста на територији АП Војводине. *Физичка култура*, 60(2), 157–164.

Станишић, Р.И., Ђорђевић,М.М.,& Максимовић, З.С. (2014). Постурални статус ногу и свода стопала код деце предшколског узраста и ефекти корективног вежбања у оквиру усмерених активности. *Синтезе*, (5), 63-71.

Simov, B.S., Minić, S.M., & Stojanović, D.O. (2011). Učestalost pojave lošeg držanja tela i ravnih stopala kod dece predškolskog uzrasta. *Časopis podružnice srpskog lekarskog društva u Leskovcu*, 9 (2), 5-8.

Smiljanić, D., & Solać, B. (2013). *Praćenja i provere motoričkog i posturalnog statusa dece u predškolskoj ustanovi "Pčelica" Apatin* (istraživački izveštaj). Apatin: PU „Pčelica".

Stefan Đorđević
Dimitrinka Conkova
Igor Stanojević

PREVALENCE OF FLAT FOOT DEFORMITY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE REPUBLIC OF SERBIA: SYSTEMATIC OVERVIEW RESEARCH

Abstract: The aim of this study is to determine the representation of flatfoot deformity in preschool children in the Republic of Serbia. To collect previous research, we searched the electronic database: PubMed, KOPSON, SCIndeks, Google Scholar. Searched the research in the period from 2005 to 2015 years. To accepted study for the final analysis, it was necessary to satisfy the following criteria: that there are respondents in the research on which was made the assessment of flatfoot deformity and that the participants are preschool age. Many researches (157) were excluded based on pre-specified criteria, the remaining 10 studies were fulfilled set criteria. In the research that included this study was measured 8755 children. Flatfoot deformity was diagnosed in 4423 children or in percents 50,519%. Based on the results, may propose pantograph as a device for assessing foot deformity and Tomson, Cizinov method for processing the results. Research shows that the representation of flatfoot deformities in preschool children is high.

Keywords: deformity, flatfoot, preschool children.

Kristina Marković
Saša Marković
Vladimir Ristić
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja
Niš

УДК 616.711-007.5-053.5
612.766:001.891(048.83)

UČESTALOST DEFORMITETA KIČMENOG STUBA UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Sažetak: Posturalni poremećaji nastaju narušavanjem odnosa muskulature i kostiju zbog ubrzanog rasta i razvoja i ograničavanjem slobode kretanja zbog mnogobrojnih radnih obaveza. Na posturalne poremećaje dece školskog uzrasta neminovno utiče i nepravilno dugotrajno sedenje, nepravilno nošenje školskih torbi itd. Cilj ovog rada je prikupljanje i analiza istraživanja koja su izvršena u proteklih desetak godina, nakon čega je izvršena njihova klasifikacija i dalja analiza. Literatura je prikupljena pretragom interneta, radova koju su dostupni na Google Scholar-u, PubMeb-u, SCI Indeks-u uz pomoć ključnih reči i samo oni radovi koji su pisani u periodu od 2007. do 2015. godine su uzimani u razmatranje. Na osnovu rezultata istaraživanja može se konstatovati da su deca školskog uzrasta podložna deformitetima kičmenog stuba i da se rešenje tog problema ogleda u fizičkom vežbanju.

Ključne reči: posturalni status, deformiteti kičmenog stuba, školski uzrast, fizička aktivnost.

1. UVOD

1. 1. Uvod u problematiku

Razvojem tehnologije, proizvodnjom mašina koje obavljaju poslove koje je nekada čovek svojim telom obavljao, dolazi do naglog smanjenja fizičke aktivnosti. Sedalni način života dovodi do hipokinezije, koja je uzrok mnogobrojnih bolesti „savremenog doba“ i do sve češće pojave posturalnih deformiteta.

Nekadašnju igru u prirodi zamenili su mobilni telefoni, kompjuteri i različite moderne naprave koje odvraćaju decu od prirode. Odrastanjem, deca postaju sve okupiranija obavezama koje im društvo nameće. Polaskom u školu njihova fizička aktivnost smanjuje se za 50% (Terzija, 2015). U periodu rasta i razvoja ovo smanjenje fizičke aktivnosti može da dovede do niza promena na lokomotornom aparatu, koje za posledicu imaju poremećeaj normalne posture (Ulić, 1995).

Posturalni poremećaji nastaju narušavanjem odnosa muskulature i kostiju zbog ubrzanog rasta i razvoja i ograničavanjem slobode kretanja zbog mnogobrojnih radnih obaveza. Na posturalne poremećaje dece školskog uzrasta neminovno utiče i nepravilno dugotrajno sedenje, nepravilno nošenje školskih torbi

itd. (Jeričević, 1969). Zamorena muskulatura traži položaj u kom bi se za što kraće vreme odmorila. Novoizvedeni položaj otklanja zamor određene grupe mišića, ali usled nastalog disbalansa utiče na nepravilan posturalni status (Medojević & Jakšić, 2007). Poremećaji u držanju tela na kičmenom stubu javljaju se u dve ravni: frontalnoj – skolioza i sagitalnoj – kifoza, lordoza, kifolordoza, izdubljena i ravna leđa. (Živković, 1983). U prevenciji i lečenju ovih deformiteta, veliku ulogu imaju profesori fizičke kulture, koji bi posebnim vežbama i korektivnim tretmanom trebalo pozitivno uticati na razvoj lokomotornog aparata. Da bi profesor fizičkog vaspitanja održao homogenost grupe i pravilno organizovao nastavu, potrebno je da se prethodno upozna sa stanjem posturalnog statusa dece.

Pod pravilnim držanjem tela podrazumeva se navika neusiljenog uspravnog stava, stava pri hodanju, sedenju i obavljanju drugih aktivnosti. Pravilno držanje tela stvara povoljne uslove za aktivnost lokomotornog aparata. Mišići koji održavaju ravnotežu tela nalaze se u normalnom tonusu (napetosti). Njihov tonus je ravnomeran, a to obezbeđuje spremnost mišića za kretanje. Sila zemljine teže, koja neprekidno deluje na čovekovo telo, privlači pojedine njegove delove prema zemlji, dok je sila mišića u stanju da savlada silu teže. Pri pravilnom držanju tela profil trupa formira prirodnu fiziološku krivinu kičmenog stuba sa umerenom vratnom lordozom, grudnom kifozom i slabinskom lordozom. Položaj glave je sa pogledom ravno, ramena lagano povučena unazad, grudni koš je lagano isturen ka napred, ruke opružene niz telo, trbuh uvučen, kolena ispružena, a karlica postavljena pod uglom od 60° (Bajrić, Lolić, Perić, & Kovačević, 2012).

Posturalni poremećaji, deformiteti, izražena hipokinezija, prateće su pojave urbanog načina života. Pravilan posturalni položaj sve manje zauzima svoje mesto u dečjim svakodnevnim aktivnostima. Dugotrajna nepravilna sedenja (deca od dve do osamnaest godina provode četiri sata i 48 minuta dnevno ispred televizora i računara) stajanja, neodgovarajuće stolice, stolovi u školama, preteške đačke torbe, određeni endogeni faktori, sistematski deluju na kičmeni stub, čime izazivaju opterećenja koja prelaze zonu tolerantnosti mekih tkiva kičme, kumulativnim delovanjem kroz ponavljajuće i dugotrajne položaje i pokrete tkiva doživljavaju određene deformacije u pogledu svoje morfologije i funkcije (Đokić, Međedović & Smiljanić, 2011).

2. PREDMET, CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog rada obuhvataju istraživanja koja su se bavila prikupljanjem podataka o učestalosti deformiteta kičmenog stuba, dece školskog uzrasta i uticajem nekih programa fizičkog vežbanja na prevenciju i korekciju istih.

Cilj ovog rada je da se prikupe i anliziraju rezultati i zaključci do kojih su došli autori radova koji su uvršćeni u ovo istraživnje.

Zadaci istraživanja su prikupljanje dostupnih radova o učestalosti deformiteta kičmenog stuba dece školskog uzrasta, selekcija i analiza istih.

3. METOD ISTRAŽIVANJA

Literatura je prikupljena pretragom interneta, radova koju su dostupni na Google Scholar-u, PubMeb-u, SCI Indeks-u uz pomoć ključnih reči kao sto su: deformiteti kičmenog stuba, školski uzrast, fizička aktivnost. Takođe, radovi su

skupljani pregledanjem referenci nađenih radova na ovu ili sličnu temu koji su dostupni na internetu. Nadalje, radovi su selektirani na osnovu godine istraživanja i samo oni radovi koji su pisani u periodu od 2007. do 2015. godine su uzimani u razmatranje. Svi odabrani radovi su prikazani u tabeli 1. po sledećim parametrima: uzorak ispitanika (broj, pol i godište ispitanika), eksperimentalnom programu.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Radovi su pre svega birani na osnovu nekoliko kriterijuma. Prvi kriterijum je na osnovu naslova i ključnih reči. Uža selekcija obuhvata radove uz napomenu da su ovom prilikom obuhvaćene studije, čija se problematika odnosi na deformitete kičmenog stuba dece osnovnoškolskog uzrasta, u periodu između 7 i 14 (±4) godina.

Studija obuhvata 10 odabranih radova. Na početku pretrage identifikovano je 148 radova, koji su odgovarali nekom od kriterijuma za selekciju radova. Na osnovu naslova, na osnovu godine izdavanja radova i dupliranih radova eliminisano je 96 rada, dok je 55 radova dalje analizirano na osnovu apstrakta i celog teksta. Na osnovu apstrakta, uzrasta ispitanika i studija preglednog karaktera isključeno je jos 42 rada (Figura 1).

Figura 1. **Tok postupka preuzimanja podataka**

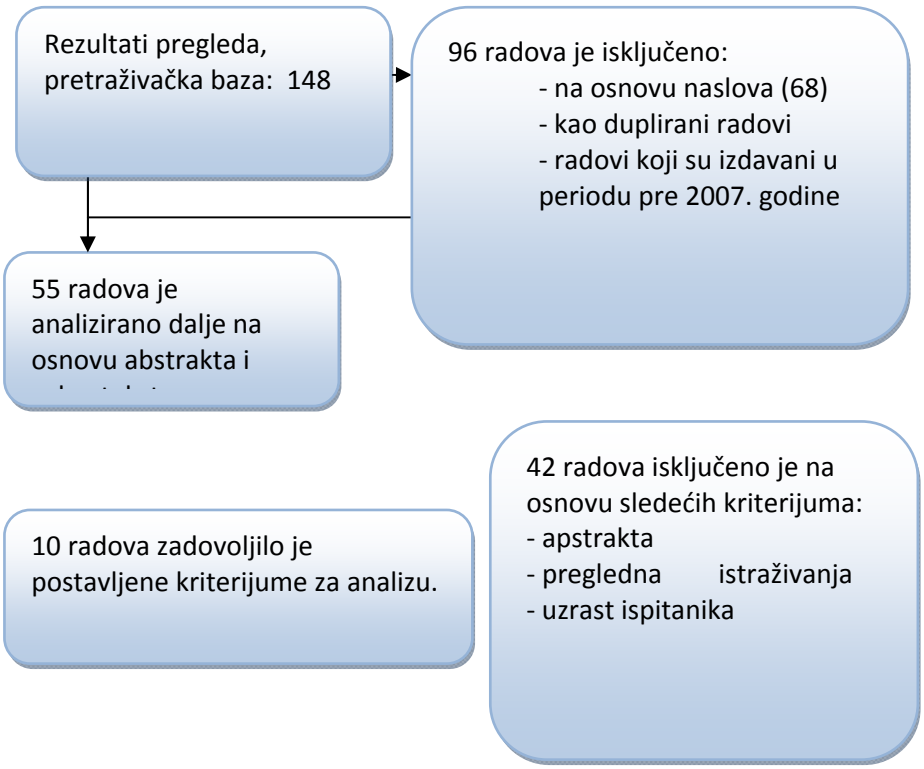


Tabela 1. *Hronološki prikaz odabranih istraživanja*

Studija	n	Godine	pol	Merni instrument	Izlazni rezultat
Medojević i Jakšić (2007)	595	7- 15	Muški (n=340) Ženski (n=255)	Redukovana metoda Napoleona Volanskog	Poremećaji na kičmenom stubu od 9. do 10. godine prisutniji su kod devojčica. Od 12. do 13. godine poremećaji na kičmenom stubu prisutniji su kod dečaka
Bogdanović i Milenković (2008)	299	11-12	Muški (n=136) Ženski (n=163)	Somatometrijskom metodom	Kifoza je zastupljenija kod muške populacije, dok je lordoza zastupljenija kod ženske populacije
Đonović et al. (2009)	9875	7 - 18	Muški (n=4652) Ženski (n=5223)	Klinički i radiografski pregled	Skolioza je znatno zastupljenija kod devojčica u odnosu na dečake
Đokić i Stojanović (2010)	1523	9 - 13	Muški (n=775) Ženski (n=748)	Za utvrđivanje postojanja kifotičnog i lordotičnog držanja tela korišćen je metod somatoskopije i somatometrije. Za procenu skoliotičnog držanja tela primenjen je banding test (test pretklona trupa).	Skolioza najzastupljeniji deformitet kičmenog stuba. Populacija dečaka je nešto više ugrožena u odnosu na populaciju devojčica. Kifoza je drugi deformitet po zastupljenosti. Populacija dečaka je više ugrožena u odnosu na populaciju devojčica.
Jovović i Čanjak (2011)	251	10-14	Muški (n=116) Ženski (n=135)	Metode somatoskopije, Adamsov test, test 'voljne' kontrakcije mišića i test položaja u visu.	Kod oba pola najprisutniji poremećaji kičmenog stuba su u frontalnoj ravni, kod devojčica u 12. godini, kod dečaka u 14.
Dragić, D. Midić, i M. Midić (2012)	1309	7-14	Muški (n=X) Ženski (n=X)	Baterija mernih instrumenata sastavljena od testova za procenu kifotičnog, lordotičnog i kifo-lordotičnog držanja tela	Od ukupnog broja ispitanika 1060 ili 80,9% dece je sa posturalnim poremećajima, dok je 249 ili 19,1% bez promena na kičmenom stubu
Gojković i Furulija (2012)	724	7-9	Muški (n=396) Ženski (n=328)	Visak, lenjir, dremograf i test pretklona trupa	Ispravljanje kifotično lošeg držanja eksperimentalne grupe (EG) u odnosu na kontrolnu grupu. Tendencija opadanja lordotično lošeg držanja kod EG-e

Petrović et al. (2012)	229	7 - 11	Muški (n=123) Ženski (n=106)	Metodom inspekcije	Bez deformiteta 76,9% (n = 176), sa deformitetima 23,1% (n = 53). Zastupljenost: kifoza 10,5% (n = 24), skolioza 5,2% (n = 12), hiperlordoza 9,2% (n = 21)
Gojković i Milinković (2012)	323	9-13	Muški (n=180) Ženski (n=143)	Somatoskopija i banding test	Mali broj učenika ima skoliozu (n=9; 3 dečaka i 6 devojčica)
Jovović i Čanjak (2013)	155	13±6	Ženski (n=155)	Somatoskopija, Adamsov test, Matijasov test, test „voljne“ kontrakcije mišića i test položaja u visu	Ukupna frekvencija lordotičnih poremećaja duplo je veća od kifotičnih Lordotični poremećaji zastupljeniji su kod devojčica iz urbane sredine Kifotični poremećaju približno su podjednako zastupljeni

5. DISKUSIJA

Istraživanje Midić & Midić (2012) obuhvatilo je najveći broj ispitanika (1309), a najmanje ispitanika (155) bilo je zastupljeno u istraživanju Jovović & Čanjak (2013). U većini studija bila je prisutna zastupljenost oba pola, dok su u istraživanju Jovović & Čanjak (2013) testirane samo osobe ženskog pola.

Skolioza je lateralana krivina kičmenog stuba ili angularna devijacija normalnog položaja jednog ili više pršljena. Funkcionalna krivina se može kompletno korigovati i održati u normalnom položaju, dok kod strukturalne skolioze, postoji unutrašnji poremećaj kosti, mišićnih i nervnih elemenata, koji prodiru u kičmu i kompletna korekcija je nemoguća (Živković, 2009). Da bi se preventivno delovalo na nastanak ovakve deformacije potrebno je znati kolika je zastupljenost deformiteta u odnosu na pol i uzrast. Istraživači sa različitih podnevlja bavili su se ovom problematikom i došli do određenih saznanja. Đonović, Milić, Kocić & Radovanović (2009) sproveli su istraživanje u osnovnim (22) i srednjim (8) školama u Kragujevcu, sa ciljem utvrđivanja zastupljenosti skolioze i došli do saznanja da je 2005. i 2006. godine skolioza bila izraženija kod devojčica u odnosu na dečake. Dobijene rezultate opravdava činjenica da devojčice ranije ulaze u period puberteta za razliku od dečaka, pa se u tom periodu deformiteti češće javljaju kod devojčica zbog progresivnog rasta i razvoja organizma.

Istraživanjem Gojković & Milinković (2012) sprovedenom u Foči, dobijen je podatak da postoji zastupljenost skolioze u uzrastu od trećeg do sedmog razreda. Ovde je reč o adolescentnoj skoliozi koja obično zahvata oba pola u podjednakom broju. Za utvrđivanje skolioze korišćena je klinička metoda (somatoskopija). Poznato je da jedan deformitet uzrokuje nastanak drugih deformiteta. U periodu intenzivnog rasta i razvoja lokomotornog aparata treba obratiti pažnju na pravilno držanje tela i uticati na smanjenje ili potpuno otklanjnje uzroka koji dovode do poremećaja pravilne telesne posture. Neki od uzročnika, kod dece školskog uzrasta,

jesu nepravilno sedenje u školskim klupama, težina školske torbe koja narušava posturalnu ravnotežu, kao i smanjena fizička aktivnost koja je u korelaciji sa povećanim radnim zadacima. Istraživanjem Bogdanović & Milenković (2008) utvrđeno je da su deca koja nisu bila dovoljno informisana o pravilnom držanju tela pri sedenju imala veću zastupljenost kifoze u odnosu na decu koja su bila bolje informisana. Takođe, kod ovih ispitanika kifoza je bila zastupljenija od lordoze i to veći broj ispitanika muškog pola imao je kifozu, dok je lordozu imalo više ispitanika ženskog pola. Da je devijacija kičmenog stuba u sagitalnoj ravni, sa konveksitetetom put nazad, zastupljenija kod dečaka u odnosu na devojčice školskog uzrasta dokazuje se istraživanjem Đokić, Međedović & Smiljanić (2011). Na uzorku od 810 ispitanika (406 učenika i 404 učenica) dokazano je da je skolioza zastupljenija kod devojčica starijeg (14 godina) školskog uzrasta u odnosu na mlađi (7 godina).

Jovović & Čanjak (2013) sproveli su istraživanje koje je obuhvatilo 155 učenica osnovnih škola, u Crnoj Gori, urbane i ruralne sredine, sa ciljem utvrđivanja zastupljenosti krivine kičmenog stuba, u sagitalnoj ravni, čiji je konveksitet okrenut prema napred u odnosu na kifozu. Krivina kičmenog stuba, sa konveksitetom prema napred, lordoza, duplo je zastupljenija od kifoze i u procentualno se više javlja kod devojčica iz urbane sredine, dok je kifoza jednako učestala u urbanim i ruralnim sredinama. Visok procenat zastupljenosti poremećaja na kičmenom stubu, u sagitalnoj ravni, javlja se i kod dece na teritoriji Vršca, što su Midić & Midić (2012) dokazali istraživanjem sprovedenim na uzorku od 1309 ispitanika oba pola.

Medojević & Jakšić (2007), koristeći Mann-Witneyev U test, utvrdili su statistički značajnu razliku između ocena posturalnog statusa dečaka i devojčica. Zastupljenost poremećaja posturalnog statusa veća je kod devojčica od 9 do 10 godina, dok je kod dečaka od 12. do 13. godine, što potvrđuje da devojčice ranije ulaze u pubertet i brže se razvijaju od dečaka. Različite morfološke karakteristike ne dovode do značajne razlike u posturalnim poremećajima kod dečaka školskog uzrasta (Protić-Gava, Šćepanović & Rakić, 2011). Međutim, dokazano je da pol, uzrast i uhranjenost mogu značajno uticati na prevalencu deformiteta kičmenog stuba, kod dece uzrasta od sedam do 11 godina (Petrović, Puzović, Đorđević, Obrenović, Medić, Jakovljević, 2012). Veoma je važno da deca u tom uzrastu imaju pravilno razvijenu naviku „kulture življenja“. Način ishrane je izuzetno bitan faktor u procesu rasta i razvoja organizma. Koliko će se i na koji način organizam razvijati veoma zavisi od kvaliteta i kalorijske vrednosti namirnica koje unosi kao dnevnu potrebu. Prekomerna uhranjenost može negativno uticati kako na zdravstveno stanje tako i na posturalni status organizma. Đokić & Stojanović (2010) svojim istraživanjem su dokazali da prekomerna uhranjenost utiče na nastanak deformiteta kičmenog stuba. U najvećoj meri indukuje skoliozu, zatim kifozu i lordozu. Skolioza je najzastupljenija u priodu od 12. godina kod devojčica, a najčešće se javlja oko 14. godine kod dečaka (Jovović & Čanjak, 2011).

U periodu od 7 do 14 godina odvija se niz morfofunkcionalnih promena koje utiču na pravilan rast i razvoj kičmenog stuba. Osnovna škola je zato druga

stepenica gde se sistem fizičkog vaspitanja dalje nadograđuje na prethodno stečene motoričke navike, i koriguju eventualni utvrđeni nedostaci. Zbog velikog porasta broja deformiteta na kičmenom stubu, kod dece, poželjno je u nastavni program fizičkog vaspitanja ubaciti specijalni program za prevenciju postojećih deformiteta. Gojković & Fulurija (2012) u svom istraživanju primenili su program prevencije posturalnih poremećaja, koji se dobro uklopio u aktivnosti koje se sprovode u školskim ustanovama, te se može reći da se ovaj program, uz određene modifikacije može inkorporirati u redovan program usmerenih aktivnosti u domenu fizičkog vaspitanja.

ZAKLJUČAK

Prevencija nastajanja posturalnih pormećaja veoma je bitan element u očuvanju zdravlja dece, jer poremećaji u svojoj evoluciji mogu progredirati do deformiteta, čije su posledice daleko teže nego što se može pretpostaviti. Njihov uticaj je veoma značajan za opšti psihofizički razvoj deteta.

Analizom naučno-istraživačkih radova iz oblasti kineziologije, može se zaključiti da je učestalost pojave deformiteta na kičmenom stubu, a samim tim i poremećaj posturalnog statusa, dece školskog uzrasta od 7 do 14 godina, povećan i da se to povećanje neće zaustaviti ukoliko se problem uz pomoć fizičkog vaspitanja ne reši.

Generalni zaključak je da su poremećaji posturalnog statusa dece školskog uzrasta prisutni u svim uzrasnim kategorijama koje su obuhvatili analizirani radovi. Lordotično loše držanje zastupljenije je od kifotičnog i, uglavnom, učestalije je kod devojčica, dok je skolioza jednako zastupljena kod oba pola.

Pedagozi fizičke kulture dužni su da daju svoj doprinos u sprečavanju i otklanjanju ovih pojava. Preventivnim vežbanjem u svim uzrastima školovanja i institucijama, uvođenjem stručnjaka u nastavu fizičkog vaspitanja u mlađe razrede, neoslobađanjem učenika od nastave, sprovođenjem specijalnog fizičkog vežbanja i zapošljavanjem mladih i stručnih kadrova sa konkretnim zadacima i poslovima, praćenjem novih saznanja i njihovom primenom u radu, pedagozi fizičke kulture ostvarili bi svoj stručni i društveni zadatak.

Literatura

Bajrić, O., Lolić, S., Perić, R., & Kovačević, D. (2012). Učestalost deformiteta kičmenog stuba kod učenika starijih razreda osnovne škole. *Sportske nauke i zdravlje - APEIRON*, *4*(2), 175-181.

Bogdanović, Z., & Milenković, S. (2008). Prisustvo lošeg držanja tela kod mlađeg školskog uzrasta u zavisnosti od nivoa informisanosti o načinu sedenja. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, (43), 365-370.

Đonović, N., Milić, Č., Kocić, S., & Radovanović, S. (2009). Skolioza kod mladih od 7 do 18 godina i uslovi rada u osnovnim i srednjim školama na teritoriji grada Kragujevca. *Medicinski Pregled/Medical Review*, *62*(9-10), 445-449.

Đokić, Z., & Stojanović, M. (2010). Morfološke karakteristike i posturalni status dece od 9 do 12 godina na području Sremske Mitrovice. *Opšta medicina*, *16* (1-2), 41-49.
Đokić, Z., Međedović, B., & Smiljanić, J. (2011). Stanje uhranjenosti, posturalni status i kvalitet sprovođenja nastave fizičkog vaspitanja u osnovnim školama. *TIMS Acta-Journal of sport sciences, tourism and wellness*, *5*(1), 10-19.
Gojković, D., & Fulurija, D. (2012). Učestalost deformiteta kičmenog stuba kod djece drugog i trećeg razreda osnovnih škola. *Sport i zdravlje, 1*(2), 77-83.
Gojković, D., & Milinković, Z. (2012).Učestalost deformiteta skolioze i ravnih stopala kod učenika III, V i VII razreda osnovne škole. *Sport i zdravlje, 1*(2), 89-95.
Jeričević, D. (1969). Sedeći položaj kao jedan od uzročnika pojave lošeg držanja. *Fizička kultura*, *5-6*, 134-138.
Jovović, V., & Čanjak, R. (2011). Oscilacije devijacija kičmenog stuba kod školske djece zavisno od uzrasnog doba. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, (46), 369-376.
Jovović, V., & Čanjak, R. (2013). Komparativna analiza sagitalnih poremećaja kičmenog stuba mladih adolescentkinja ruralne i urbane sredine. Urednici: S. Simović i V. Stanković. *Zbornik radova 5. Međunarodnog naučnog kongresa "Antropološki aspekti sporta, fizičkog vaspitanja i rekreacije"* (str. 21-26). Banja Luka: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.
Medojević, S., & Jakšić, D. (2007). Razlike u posturalnim poremećajima između devojčica i dečaka od 7-15 godina na teritoriji Vojvodine. Urednik: G. Bala. *Zbornik radova interdisciplinarne naučne konferencije sa međunarodnim učešćem "Antropološki status i fizička aktivnost dece, omladine i odraslih"* (str. 49-54). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
Midić, D., & Midić, M. (2012). Posturalni poremećaji na kičmenom stubu u sagitalnoj ravni kod školske dece. *Godišnjak učiteljskog fakulteta u Vršcu,* (3), 279-290.
Petrović, J., Puzović, V., Đorđević, D., Obrenović, M., Medić, V., & Jakovljević, V. (2012). Prevalenca deformiteta kičme kod dece uzrasta 7-11 godina. *Medicinski časopis*, *46*(4), 187-190.
Protić-Gava, B., & Krneta, Ž. (2010). Posturalni status dece mlađeg školskog uzrasta četiri okruga Vojvodine. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, (45), 375-383.
Protić-Gava, B., Šćepanović, T., & Rakić, D. (2011). The differences in postural disorders of the frontal plane in adolescents grouped according to their morphological characteristics. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, (46), 407-414.
Ulić, D. (1995). Čas fizičkog vaspitanja kao značajan faktor u prevenciji loših držanja tijela kod djece od 10 do 11 godina. *Fizička kultura, Podgorica*, *16* (1-2), 96-98.
Živković, D. (1983). *Primena korektivnih aktivnosti u saniranju osnovnih poremećaja na kičmenom stubu u sagitalnoj ravni.* Magistarski rad. Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.
Živković, D. (1998). *Teorija i metodika korektivne gimnastike (The theory and methodology of corrective gymnatics)*. Niš: Grafika Galeb.
Živković, D. (2009). *Osnove kineziologije sa elementima kliničke kineziologije (The basics of kinesiology with elements of clinical kinesiology)*. Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
Terzija, S. [2015]. Zastupljenost držanja tela kod dece različitog pola. *Glasnik Antropološkog društva Srbije* (50), 65-7.

Kristina Marković
Saša Marković
Vladimir Ristić

FREQUENCY OF SPINE DEFORMITIES OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: Postural disorder appears by violation musculature-bones realtion because of accelerated growth and develop and because of restriction of movement caused with many work duties. On postural disorders of elementary school children necessarilly affect incorectly sitting, improper wearing of school bags etc. Aim of this study is collecting and analysing of research which are conducted in last ten years, after which is done their clasification and further analysis. Literature is collected by searching the internet, studies which were avaliable at Google Scholar, PubMed, SCI Indeks with key words and just studies from 2007-2015 year were taken into consideration. Based on research results it can be concluded that school age children are more likely to get spine deformity and that solution of that problem lays in physical exercise.

Key words: postural status, spine deformity, schoolchildren, physical activity.

Небојша Цветковић
Јована Цветковић
Младеновац

УДК 616.711-007.5-053.4/.5

ПРОЦЕНА КИФОТИЧНОГ И ЛОРДОТИЧНОГ ДРЖАЊА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Тело човека је тешко упоредити са било којом геометријском фигуром. Његова грађа је специфична за врсту и има тзв. еудиплеуралну форму. Одлика такве форме је да се разликују предња и задња страна, као и доњи и горњи део тела, мада су лева и десна страна тела симетричне. Ове две половине, које се називају антимер и парамер, нису идеално симетричне, већ постоје извесна одступања. Поменута одступања понекад могу бити изразитија од оних која су предвиђена пропорцијама човека, те тада настаје поремећај *постуралног статуса*. Човек врши покрете у равнима природног координатног система, а исти се користи и ради лакше оријентације и утврђивања међусобног односа поменутих делова и органа. Три основне равни кроз које се посматра тело човека су: *сагитална, фронтална и хоризонтална* раван. Говорећи о добром држању, као неку врсту закључка, могуће је навести физијатријско правило које говори о односу појединих тачака које се региструју у бочној (сагиталној) равни. По њему, наиме, линија тежишта тела која је оријентисана вертикално надоле, пролази кроз следеће анатомске тачке: средину уха, центар зглоба рамена, центар зглоба кука и пада на око 2-3 цм испред скочног зглоба. Истраживања постуралног статуса деце, која су реализована у протеклих десет година, указују на велики број поремећаја кичменог стуба (преко 80%), као и равних стопала (преко 60%). Овај рад на основу спроведеног програма у великом броју предшколских установа, као и научном истраживању статуса кичменог стуба у сагиталној равни предшколске деце, које су реализовали аутори овога рада, предлаже се једноставан начин процене постуралног статуса деце предшколског и млађег школског узраста у институционалним условима рада.

Кључне речи: постурални статус, процена, кичмени стуб, деца.

3.1. НОРМАЛАН УСПРАВАН СТАВ

Нормалан усправан став се најчешће заузима када је телесна висина највећа. Овај став обезбеђује најповољније биомеханичке услове за отпочињање кретања и обезбедјује најоптималнији положај за рад органа у грудној и трбушној шупљини (слика 2-1).

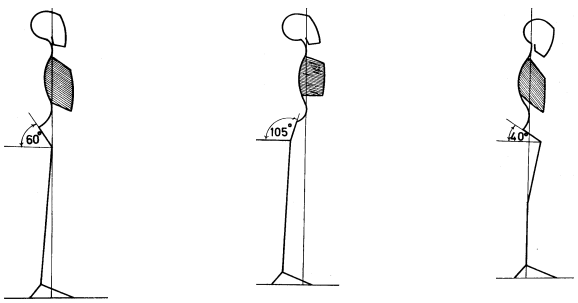
У нормалном усправном ставу тежиште главе се не налази вертикално изнад центра потиљачног зглоба, него је померено напред тако да нападна линија силе гравитације, повучена из тежишта главе, пада испред тачке обртања (потиљачног зглоба). Такав однос ствара обртни момент у потиљачном зглобу, те сила земљине теже настоји да главу обори напред и

надоле. Падање главе спречавају мишићи опружачи у потиљачном зглобу сталном статичком (*изометријском*) контракцијом. Напор тих мишића није, међутим, сувише велик, с обзиром на то да се зна да су они толико снажни да могу померити и тежину читавог тела.

Вратна кривина (*цервикална лордоза*) у нормалном усправном ставу је мало исправљена. Нападна линија силе теже, спуштена од тежишта главе, пролази кроз тела петог и шестог вратног пршљена, тако да је у вратном делу обезбеђена статичка равнотежа, коју регулишу усклађеним контракцијама мишићи са предње и задње стране вратног дела кичменог стуба.

Што се тиче грудне кривине (*торакалне кифозе*), она је у нормалном усправном ставу, такође, мало смањена, а рамена су донекле повучена уназад, чиме се подиже грудни кош и побољшава позиција за удах. Нападна линија силе теже повучена из заједничког тежишта делова тела који се налазе изнад грудне кривине, пролази испред кичменог стуба. Тиме се ствара обртни момент који тежи да повећа грудну кривину. Тој тенденцији супротстављају се леђни мишићи, опружачи у грудном делу кичменог стуба, својом статичком контракцијом.

Слабинска кривина (*лумбална лордоза*) у нормалном усправном ставу има своје нормално закривљење, тако да линија вертикале, спуштена од заједничког тежишта свих делова тела изнад слабинске кривине, прелази преко тела слабинских пршљенова, при чему је најближа центрима тела другог и трећег пршљена. Тиме је и у слабинском делу кичменог стуба успостављена равнотежа. У том положају нема потребе за јачим мишићним напрезањем, осим тоничних контракција трбушне мускулатуре који одржавају равнотежни положај током нормалног дисања.



Слика 3.1.
Схематски приказ односа делова тела у три различита усправна става: А-нормалном, Б-напетом и В-опуштеном (према Опавском, 1998)

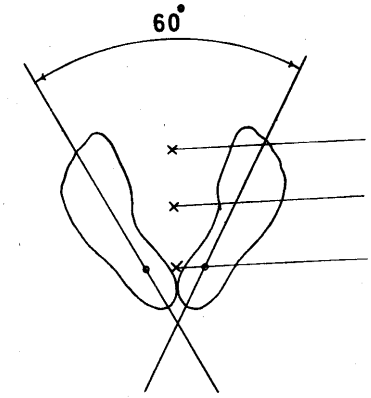
У нормалном усправном ставу карлица заузима стандардни положај, који подразумева њену нагнутост под углом од око 60 степени. У том положају је тонус мишића прегибача и опружача у зглобу кука готово изједначен. Нападна линија заједничког тежишта горњих делова сече напола дуж која спаја центре оба зглоба кука, чиме је елиминисана појава обртног момента. Тиме је у

овом сегменту апарата за кретање успостављена локална равнотежа, за чије одржавање је довољна тонична (пасивна) контракција мишића опружача и прегибача у зглобу кука.

Посматрано у односу на зглобове колена, вертикала повучена из заједничког тежишта горњих делова тела пролази испред њиховог центра, чиме се стварају услови за појаву обртног момента силе земљине теже који настоји да наруши равнотежни положај. Да би се спречила хиперекстензија у зглобовима колена није потребна мишићна контракција, с обзиром на то да зглобну чауру колена обезбеђују веома јаки лигаменти, поготову бочне (*колатералне*) везе. Пасивни делови апарата за кретање (лигаменти) су, наиме, довољно јаки да се супротставе и већим силама него што је дејство гравитације у нормалном усправном ставу, тако да се у биомеханичкој анализи овај енергетски расход, углавном, занемарује.

У односу на скочне зглобове, нападна линија силе спуштена из заједничког тежишта горњих делова тела, пролази испред њихових центара (и то више него што је то био случај са зглобовима колена), тако да се формира обртни момент силе гравитације који тежи да наруши равнотежни положај у смеру напред. Да би се одржала равнотежа неопходно је да мишићи опружачи (*плантарни флексори*) у скочном зглобу (задња ложа потколенице) буду у сталној изометријској контракцији.

Ваља напоменути да је обртни момент у скочним зглобовима већи од оног који се јавља у зглобовима колена, па је отуда и напрезање плантарних флексора нешто веће. Томе доприноси и мања чврстина пасивних тензора (лигамената) скочног зглоба. Мишићи задње ложе потколенице веома су снажни, тако да одржавање равнотеже, код нормално развијених људи, за њих не представља већи напор.



Нормалан усправан став је један од најповољнијих за конституцију човека. За његово одржавање, као што се могло закључити на основу претходне анализе, неопходно је извесно напрезање појединих мишићних група и то мање у пределу задње стране потиљачног зглоба, а веће у грудном делу кичменог стуба и пределу задње стране скочног зглоба. Због тога се леђна мускулатура и мишићи задње ложе потколенице сматрају основним постуралним мишићима (мишићи задужени за одржавање нормалног усправног става).

У осталим варијантама усправног става долази, пре свега, до промене угла нагиба карлице и степена напрезања актуелне мускулатуре. Тако се у напетом ставу (какав се најчешће заузима у војничком ставу "мирно" карлица веома подиже и угао нагиба повећава до око 105 степени (слика 2-1). То проузрокује повећање лумбалне лордозе и померање заједничког тежишта тела

унапред што је праћено и већим обртним моментима у зглобовима кукова и колена. Очување равнотеже у напетом ставу обезбеђује се повећаним напрезањем опружача у зглобу кука и скочном зглобу.

Код тзв. опуштеног усправног става карлица се изразито спушта, што доводи до смањења њеног угла нагиба до око 40 степени У овом ставу, који се још назива и одмарајући став, значајно опада и тонус постуралне мускулатуре, што је у енергетском смислу економичније стање, али истовремено и опасније за добро држање тела. У опуштеном усправном ставу, наиме, пасивни делови апарата за кретање (зглобови и њихови лигаменти) трпе веће оптерећење и у условима дуготрајног задржавања овог става излажу се опасности механичког оштећења, што је увод у појаву телесних деформитета.

Посматрано у хоризонталној равни, уздужне осе стопала у нормалном ставу постављене су дивергентно под углом од 60 степени. То је просечна вредност угла дивергенције, будући да постоје и конституције у којих је тај угао већи, односно мањи. Нормалан угао уздужних оса стопала је постигнут када је тонус мишића који ротирају бутну кост упоље једнак тонусу мишића који бутну кост ротирају унутра.

Тачка у којој вертикала спуштена од тежишта тела додирује подлогу, у опуштеном усправном ставу се налази у средини између скочних зглобова, у нормалном усправном ставу у средини површине ослонца, а у напетом усправном ставу испред претходне две позиције, веома близу обода површине ослонца (слика 2-2).

Упоређујући два екстремна усправна става (напети и опуштени), лако се уочава равнотежна компензација између горњег и доњег дела тела. Код напетог усправног става смањењем грудне кривине и подизањем ребара горњи део се помера напред, тако да је у циљу одржавања равнотежног положаја потребно извршити компензацију доњим делом тела уназад. Због тога се центар зглоба кука, посматран са бочне стране (из сагиталне равни), налази иза вертикале.

Код опуштеног усправног става се повећањем грудне кривине и спуштањем ребара, горњи део тела помера назад, тако да се у циљу одржавања равнотеже у том положају врши компензаторно померање доњег дела тела унапред. Због тога се центар зглоба кука налази испред вертикале спуштене из тежишта тела.

Говорећи о добром држању, као неку врсту закључка, могуће је навести физијатријско правило које говори о односу појединих тачака које се региструју у бочној (сагиталној) равни. По њему, линија тежишта тела која је оријентисана вертикално надоле, пролази кроз следеће анатомске тачке: средину уха, центар зглоба рамена, центар зглоба кука и пада на око 2-3 цм испред скочног зглоба.

Део кичменог стуба	Прегибање	Опружање	Бочно прегибање	Сукање	Укупно
Вратни део	70^0	60^0	30^0	75^0	235^0
Грудни део	50^0	55^0	100^0	40^0	245^0
Слабински део	40^0	30^0	35^0	5^0	110^0
Укупно	160^0	145^0	165^0	120^0	

Табела 3.1. *Амплитуде покрета појединих делова кичменог стуба у свим равнима (према Иванъицком)*

4. ПРОЦЕНА СТЕПЕНА ПОРЕМЕЋАЈА КИЧМЕНОГ СТУБА У САГИТАЛНОЈ РАВНИ

С обзиром на то да је истраживање реализовано у предшколској установи, односно у институционалним условима, са децом предшколског узраста, утврђена је посебна методика процене поремећаја кичменог стуба у сагиталној равни и то: кифотичног и лордотичног држања, као и секундарних поремећаја постуралног статуса који би требало да употпуне клиничку слику већ поменутих поремећаја. Да би се што више смањила субјективност процене, извршена је њена унификација, односно сачињена је *листа постуралног статуса* (табела 4.1), у којој су дефинисани *сегменти тела,* који се посматрају и утврђени *степени* евентуалног одступања од нормалног усправног става.

СТАТУС КИЧМЕНОГ СТУБА У САГИТАЛНОЈ РАВНИ	**Иницијална процена**			**Завршна процена**		
ИМЕ ДЕТЕТА:	0	И	ИИ	0	И	ИИ
Тежина:						
Висина:						
КИФОТИЧНО ДРЖАЊЕ						
ПРОТРУЗИЈА *ГЛАВЕ* ИСПРЕД ЛИНИЈЕ ВЕРТИКАЛЕ						
УЗАНА, НАПРЕД ПОВИЈЕНА *РАМЕНА*						
УВУЧЕНЕ *ГРУДИ*						
АБДУЦИРАНЕ И ПОДИГНУТЕ *ЛОПАТИЦЕ*						
РЕЛАКСАЦИЈА ПРЕДЊЕГ *ТРБУШНОГ ЗИДА*						
ПРЕДЊИ НАГИБ *КАРЛИЦЕ*						
ЛОРДОТИЧНО ДРЖАЊЕ						
СКРАЋЕНИ *ФЛЕКСОРИ НАТКОЛЕНИЦЕ*						

Табела 4.1. *Листа постуралоног статуса*

Статус телесног држања исказан је кроз три степена:

1. нормално (физиолошка) држање (БО – статус),

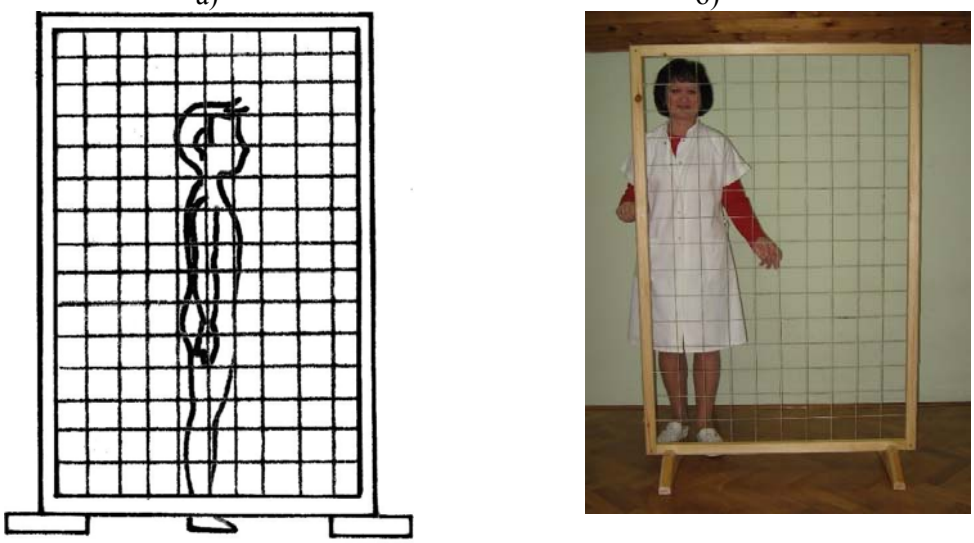
2. први степен лошег држања,
3. други степен лошег држања.

4.1. ПОСТУПАК ПРОЦЕНЕ

Оцењивање телесног држања реализовано је на два начина, и то: *визуелном опсервацијом испитаника (соматоскопија) и тестом телесног држања.*

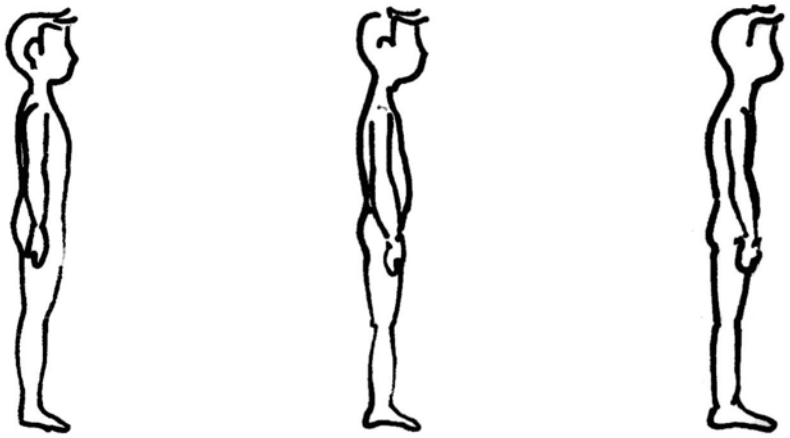
Због што прецизније визуелне процене, за потребе овог истраживања, израђен је посебан дрвени рам, димензија (1,5м х 1м) (слика бр. 1а, 1б*)*, на коме је причвршћена мрежа у квадратним дециметрима, те је исти постављен у амбуланти дечјег вртића. Од испитаника, који су на себи имали само гаћице, тражено је да заузму нормалан усправни став, на тачно одређеном месту иза рама, са мало размакнутим ногама, рукама опуштеним поред тела и погледа усмереног ка играчки (плишани меда), која се налазила на удаљености од 2 м, у висини очију испитаника. Визуелна процена је вршена у односу на поменути рам (мрежу), ради утврђивања линије тежишта тела која је оријентисана вертикално на доле, пролазећи кроз следеће анатомске тачке: средина уха, центар зглоба рамена и центар зглоба кука и евентуалног одступања сегмената тела од поменуте линије. Од испитаника је тражено да буду окренути једним, па другим боком, као и предњом и задњом страном тела ка раму. Заправо, због што прецизније процене неких од третираних поремећаја, иста је вршена у обе равни (сагиталној и фронталној). Физијатар, који је вршио процену, посматрао је испитанике са удаљености од 1,5м – 2м. Визуелном опсервацијом (соматоскопијом) утврђено је да ли испитаник има *добро* или *лоше* држање тела и то сваког сегмента тела посебно.

а) б)



Слика бр. 1

Тест доброг држања реализован је на следећи начин: од испитаника код кога је утврђено лоше држање, захтевано је да заузме што правилнији усправни став, а као подстицај показана је слика детета са добрим држањем тела. Уколико је испитаник у томе успео снагом сопствених мишића и тај став одржао 20 или више секунди, сврстан је у категорију *првог степена* лошег држања. Испитаник који није у потпуности успео да заузме нормалан усправан став, или је пак у томе успео, али га није одржао у захтеваном времену, сврстан је у категорију *другог степена* лошег држања (слика бр. 2а, 2б, 2ц).



а) б) ц)

Слика бр. 2. Нормално држање, први и други степен лошег држања

Обе процене, визуелна и тест доброг држања, примењени су ради утврђивања степена одступања од доброг држања, сваке варијабле посебно:

- протурзије главе,
- положаја рамена,
- статуса грудног коша,
- положаја лопатица,
- кифотичног држања,
- лордотичног држања,
- статуса трбушне мускулатуре,
- положаја карлице,
- статуса флексора у зглобу кука.

Као што је раније поменуто, важно је разликовати лоше држање од телесног деформитета. О лошем држању се говори када долази само до промена у мишићима и њиховим функцијама, али у физиолошким оквирима, док је о деформитетима реч када су већ настале и патоанатомске промене у коштано-лигаментарном систему, праћене и поремећајем функција.

Поступак процене телесног држања је релативно једноставан. Уколико се, наиме, повећана закривљеност у било ком делу кичменог стуба и у било којој равни може исправити активном контракцијом мишића у стојећем ставу, ради се само о лошем држању. У случају формираног деформитета, дакле, формирани поремећаји остају фиксни и при мишићном напрезању.

5. ЗАКЉУЧАК

Одређивање основног положаја човека је неопходно због утврђивања чињеница о облику, грађи и међусобном односу делова и органа тела, односно њихове симетрије. Основни антрополошки положај човечјег тела је усправан став са опуштеним рукама и длановима окренутим напред. Људско тело је тешко упоредити са било којом геометријском фигуром. Његова грађа је специфична за врсту и има тзв. еудиплеуралну форму. Одлика такве форме је да се разликују предња и задња страна, као и доњи и горњи део тела, мада су лева и десна страна тела симетричне. Ове две половине, које се називају антимер и парамер, нису идеално симетричне, већ постоје извесна одступања. Поменута одступања понекад могу бити изразитија од оних која су предвиђена пропорцијама човека, те се у стручној литератури означавају као *постурални поремећаји*.

Сва тела у простору, па и тело човека, подлеже основним законима физике. Људски организам и његове функције у простору гравитације (силе земљине теже) непрекидно се супротстављају њеном деловању и одржавају, у механичком смислу, равнотежу сила. На пасивни део прибора за кретање делују две основне силе: *мишићна сила* и *сила земљине теже*. Ове две силе, преко зглобова, делују на кости као полуге, те тако омогућавају нормалну статику и динамику човечијег тела.

Уколико, из било ког разлога, настане поремећај између сила мишића (силе напрезања) и силе гравитације, то ће се одразити на нормалан усправан став. Најчешћи узрок поремећаја нормалног усправног става, поготово у школском и предшколском узрасту, у највећем броју случајева је управо мишићна слабост. Због тога се као најефикасније средство борбе против поремећаја нормалног усправног става сматрају физичке вежбе којима се ангажују посебне мишићне групе одговорне за одржавање правилних положаја делова тела и њихових међусобних односа. Отуда се ти мишићи у стручној литератури називају *постуралном мускулатуром,* а физичко вежбање усмерено на борбу против узрока који доводе до поремећаја нормалног усправног става означене као *превентивно вежбање*.

Дакле, сви аспекти и појмови значајни за објашњење нормалног усправног става човека припадају простору означеном као *постурални статус***.**

Постурални поремећаји су последњих година све више заступљени међу школском и предшколском децом. Новија истраживања показују да у Србији више од 80% деце има елементе лошег држања, који веома брзо могу

да прерасту у телесне деформитете. Наведени поремећаји поред тога што нарушавају естетски изглед и изазивају поремећаје у локомоцији, утичу и на правилно функционисање унутрашњих органа. Стога је неопходно што хитније се позабавити третманом постуралног статуса, пре свега, у институционалним условима школског и предшколског физичког васпитања.

Овај рад је усмерен на методичке аспекте процене постуралног статуса код деце млађег школског и предшколског узраста у образовним институцијама, односно школама и вртићима. Поступак процене статуса кичменог стуба који је презентован у овом раду, једноставан је и приступачан образовном кадру испитанка (васпитачи, наставници разредне наставе и професори физичког васпитања). По изјавама образовно-васпитног кадра, у чијим се институцијама и реализовао акредитовани програм „Буди прав, бићеш здрав“, чији је коаутор и аутор овог рада, овакав начин процене држања тела код деце, оцењен је као једноставан, тачан и применљив.

Литература

Autorenkollektiv (1976): *Korpererziehung im Kindrgarten*. Berlin: Volk un Wisen, Volksigener Verlag.

Алексић, И. (1976): *Хигијенски фактори дејства у етиопатогенези постуралних поремећаја школске деце и њихова повезаност са спортско – медицинском проблематиком у школи*. Љубљана: Спортско медицинске објаве.

Благојевић, В. (1972): *Игра као метод лечења код физички онеспособљене деце*. Спорт и рекреација, Београд; стр. 429-435.

Baum, J. (1974): *Iliopsoas – problematični mišić* (prevod sa engleskog). New York University Medical center, Medika jedertina, IV fizijatrijski dani, Zadar.

Богдановић, З., Миленковић, С. (2008): *Морфолошки простор и постурални поремећаји код млађег школског узраста*. Гласник Антрополошког друштва Србије, Нови Сад, стр. 371-378.

Cywinska – Wasilewska, G. (1977): *Wystepowanie wad postawa u dzieci*. Warschau: Kultura fizyczna.

Erne, S. (2006): *Posturalni status dece predškolskog uzrasta na teritoriji AP Vojvodine*. Fizička kultura.

Gunzberg, R. , Balague, F. , Nordin, M. , Spazki, M. , Duyck, D. , Bull, D. And Melot, C. (1999): *Low back pain in a population of school children*. European Spine Journal.

Хамзић, С. (1969): *Корективна гимнастика у мојој школи*. Београд: Физичка култура.

Јеричевић, Д. (1969): *Седећи положај као један од узрочника појаве лошег држања*. Београд: Физичка култура.

Јеричевић, Д., Котуровић, Љ. (1975): *Улога педагога физичке културе у правовременом откривању, превенцији и корекцији поремаћаја у држању тела*, Љубљана.

Јеричевић, Д. (1982/3): *Улога и утицај двеју метода које се данас примењују у процесу корекције*. Београд: Физичка култура.

Котуровић, Љ., Соларић, С. и Станић, Ж. (1979): *Кинезитерапија – Тјелесно вјежбање као начин и облик превенције, терапије и рехабилитације*. Љубљана: Шпортно-медицинске објаве, стр. 401-418.
Котуровић, Љ. и Јеричевић, Д. (1996): *Корективна гимнастика*. Београд: Спортска књига.
Кукољ, М., Радисављевић, М. (1995): *Нови приступ превенцији и терапији телесних деформитета*. Подгорица: Физичка култура.

Nebojša Cvetković
Jovana Cvetković

THE ESTIMATE OF THE KIPHOTIC AND LORDOTIC POSTURES WITH PRESCHOOL AND SCHOOL CHILDREN

Apstract: Human body can't be compared to any geometric figure. Namely, it has its own eudiplural form specific for its species. The main feature of the form is the front and the back side of the body, that differ so as the bottom and upper part though left and right who are simetric. The two segments called antimere and paramere aren't idealicly simetric barring the contained deviations. Previously mentioned deviations can be more distinctive to human, which is then followed by emergence of *postural status* disorder. Human movements are performed in the nature of the coordinate system, used for easier orientation and correlation between already mentioned organs and body parts. The main three planes that represent the human body are *sagital, frontal and chorisontal*. While talking about well body posture as some sort of a conclusion we are naming phisiatric norm that indicates speciffic dots that register in the sagittal plane. Namely the body line orientated verticaly is passing through these anatomical spots between the earlobe, center of the shoulder crack, then hip, than falling 2-3 cm to the ankle joint. Surveys on the children s postural status, done in the last ten years are pointing on a huge number of deviations of the spine over 80%, so as the flat feet over 60%. This work on a previously implemented programme in a few pre-school institutions, so as in the scientific survey of the status of the spine in a sagital plane which was enacted by the author, suggests the one facile way of appraising the postural status of preschool children and younger in the good institutional conditions.

Key words: postural status, appraising, spinal column, children.

Вера Вечански
Учитељски факултет
Београд
Милица Васиљевић Благојевић
Љиљана Јовчић
Висока здравствена школа струковних студија
Београд

УДК 373.2.382+37.036]::796.012.1-053.4

МОТОРИЧКИ И ФИЗИЧКИ АСПЕКТ ДЕЧЈЕ ИГРЕ КРОЗ ЛИКОВНЕ АКТИВНОСТИ

Резиме: Физичка активност и покрет у игри доприносе и стимулишу поједине центре у мозгу који су задужени за учење и мишљење. Можемо закључити да физичка активност тела доприноси и менталним и когнитивним процесима. Приликом ликовних активности у предшколском узрасту, код деце се посебно развија фина моторика, јер су руке и прсти у потпуности ангажовани. Активности на овом узрасту се реализују кроз различите процесе држања и обликовања материјала, као што су: савијање, сечење, спајање, увијање, притискање, бушење, везивање, лепљење, шивење, плетење итд., приликом којих долази до вежбања најфинијих мишића шаке и прстију, као и координације између ока и руке. Резултати иницијалног истраживања ставова васпитача, до којих смо дошли, а који ће датаљније бити изнети у овом раду, говоре у прилог томе да велики број испитаника препознаје моторички и физички аспект као важан елемент дечје игре и у ликовним активностима, што је од посебног значаја за унапређење овог сегмента васпитно - образовног рада.

Кључне речи: дечја игра, моторички аспект игре, физички аспект игре, ликовне активности.

Увод

Анализирајући дату област код многих аутора срећемо теорију да игра представља специфичан начин учења предшколског детета. Поједини аутори чак игру пореде са научним истраживањем и сматрају да је оно њен продужетак у зрелом добу (Fagen, 1976; Lorayone, 2004; Pickering, 1971). Овакве тврдње су поткрепљене чињеницама да деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на различите и себи својствене начине и у тренутку открића - уживају у постигнућу. На овај начин се дечја искуства систематизују и прерастају у срећено знање. Кроз игру је могуће преобличити различите обрасце дечјег понашања и радити на подстицају нових, што све доприноси развоју потенцијала (Копас, Вукашиновић, 2005).

У току игре, дете истражује свет око себе, проналази и смишља нове могућности деловања у различитим ситуацијама. На овакав начин оно се припрема за каснију практичну активност, вежбајући нове функције које се појављују у току развоја (према: Каменов, 1989: 67). Дете током игре користи различите материјале који му помажу да се касније брже и боље сналази у решавању сличних ситуација, проблема. Аутор Валон (Wallon, 1959) наглашава, указујући на значај игре за развој дечјих способности, да је свака развојна фаза код детета обележена неком врстом „експлозије активности“, у којима дете испробава све могућности одређене функције и тиме усложава своје способности.

С друге стране, полазећи од индивидуалних особености, неопходно је пажљиво одабирати и нудити деци различите игре и играчке, кроз које се огледају вредности и систем васпитања (Каменов, 1989; Монтесори, 2003). Игра, дечји развој и васпитање су у комплементарном односу. Игра потпомаже и усмерава дечји развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају простор за нове игре. Стога се не може занемарити значај игре у организацији васпитно-образовног рада с децом, како у предшколској установи тако и у млађим разредима основне школе.

Улога васпитача и учитеља је веома значајна у артикулацији дечје игре. Правилно одмерене и осмишљене дечје активности у адекватно припремљеним условима, уз подршку и подстицај одраслих, доприносе томе да се деца слободно, спонтано и креативно изражавају. Одрасли интервенишу у току игре само онда када деца то желе или када процес игре то налаже. Подршка детету изазива интелектуално узбуђење у игри, бољу концентрацију, усмереност на циљ и развија способност за самостално решавање проблема (Медоуз и Кешдан, 2000).

Моторички и физички аспект игре и ликовних активности

Деца у раном узрасту кроз игру желе да овладају својим окружењем, а тиме и инструментима властитог развоја (Монтесори, 2003).

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

Деца су током игре активна и то доприноси развоју како крупне тако и фине моторике. Поједине студије показују да су анатомски делови мозга, који су задужени за координацију основних физичких покрета, такође, задужени и за координацију и покретање мисли и закључују да је за оптимално учење неопходан покрет, тј. да физичко тело и његов покрет имају важну улогу у учењу (Katz & Steinmetz, 2002; Middleton & Strick, 2001; Pert, 1997; Weiss, 2001; према Pennington, 2010).

Позната је и теорија сензорне интеграције Жан Ејрс (Jean Ayres, 2002), која говори у прилог томе да су моторни чин и вештина читања у блиској вези, иако наизглед не делује тако. Ослањајући се на истраживања

Штрауса и Вернера, она наводи да деца која имају агнозију прстију (неспретност и немогућност контролисања прстију) праве више грешака на тесту аритметичке способности од деце која не пате од ове ометености (Ayres, 1974 према Schwartz, 1999). Израдом малих предмета, од жице или гранчица, а посебно плетењем или низањем, развијају се мишићи шаке и прстију, тј. фина моторика, а употреба алата попут маказа, ножа, чекића и слично, који захтевају од деце дисциплину и пажњу при руковању, доприносе бољој координацији покрета, спретности, прецизности и концентрацији. Употреба оваквог алата може представљати одређену врсту ризика, али уз пажљиве инструкције, надзор одраслих, концентрацију детета и вежбу, и ове вештине деца могу успешно савладати.

Приликом израде већих „објеката“ у игри као што су шатори или куће, ангажовано је цело тело, чиме се развија крупна моторика. Дете се том приликом савија, вуче, гура и подиже кутије и сличне материјале и тада је тело у сталном покрету. Међутим, многи ликовни производи могу настати и као последица физичких активности или игре: на пример трагови и отисци ципела које деца остављају на асфалту када скакућу по блатњавим барама или када чучећи на поду и играјући се саобраћаја, гурају аутомобил чији су точкови умочени у боју. У покретним друштвеним играма деца се јуре, трче, хватају лопту, прескачу конопац или данас ретко играју ластиш. Све те покретне игре могу постати ликовне игре/активности, уколико им се „дода” ликовни реквизит или материјал (боја у коју је умочена лопта остављаће траг или отисак, креда завезана канапом око струка детета која представља реп, такође ће остављати ликовни траг, итд.).

Неке савремене уметничке праксе из области позоришта, визуелних уметности и плеса за децу најмлађег узраста, показују како се различити видови уметничког изражавања могу повезивати на начине који доприносе једни другима. Тако, покрет може допринети ликовном изражавању, звук слици, слика покрету, итд. (Acin Thelander, 2015, 2016a, 2016b; Ilioska et al., 2015). Ове уметничке праксе уједно могу послужити и као одличан подстицај васпитачима у раду с децом.

Истраживање

Иницијалним истраживањем, које смо спровели на узорку од 100 васпитача у 7 предшколских установа у Србији, испитивали смо ставове о утицају игре на различите развојне аспекте развоја деце предшколског узраста. У сврхе овог рада обрађени су и биће представљени подаци везани за моторички и физички аспект дечје игре.

Циљ истраживања је био утврдити ставове васпитача о могућностима развоја појединих аспеката деце кроз ангажовање у игри. Пошли смо од претпоставке да су васпитачи довољно едуковани и свесни значаја и могућности, које пружа дечја игра за развој моторичких и физичких аспеката.

Инструмент истраживања

За потребе овог иницијалног истраживања формулисан је упитник који је садржао 15 питања, делом отвореног, а већином затвореног типа.

Поред општих података које смо тражили у првом делу упитника, податке о ставовима васпитача формулисали смо кроз 9 последњих питања.

Популација и узорак истраживања

Популацију чине васпитачи у Србији, а узорак је случајан и обухвата 100 насумично одобраних васпитача из седам предшколских установа у Србији. За сваког испитаника су бележени пол, старост, године радног стажа, стручна спрема, средина вртића и узраст деце с којим тренутно раде.

Ток истраживања

Иницијално истраживање је обављено у септембру и октобру 2015. године личним контактом истраживача са испитаницима.

Резултати и дискусија резултата

У узорку је било чак 99 васпитачица и само 1 васпитач, што је и очекивана полна дистрибуција. Узроке мале „регрутације“ мушкараца у позив васпитача било би занимљиво и значајно посебно истраживати.

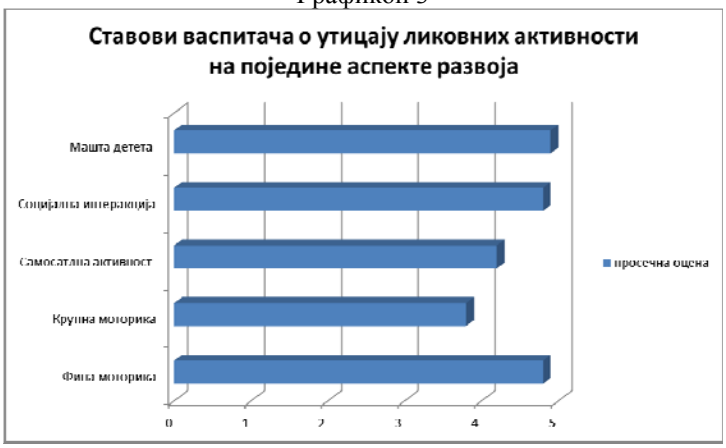
Графикон 1

Највећи број испитаника је старости између 31 и 40 година. Само 15% испитаника је млађе генерације 21 – 30 година старости. Само 4 испитаника имају више од 61 годину.

Графикон 2

Према дужини радног стажа сходно годинама старости највећи број испитаника њих 42% има између 16 и 25 година стажа. До пет година стажа има 20% испитаника.

Графикон 3



Испитаници су у овом делу истраживања процењивали колико ликовне активности које се спроводе у предшколском узрасту утичу на развој појединих аспеката развоја. Оцењивали су на скали од 1 до 5, где 1 означава да најмање подстиче, а 5 да највише подстиче. Посебно нас је занимало како су васпитачи оценили утицај ликовних активности на развој крупне и фине моторике. Резултати показују да је управо утицај ликовних активности на развој фине моторике оцењен највишом просечном оценом (4,80), док утицај ликовних активности на развој крупне моторике васпитачи оцењују нижом просечном оценом (3,80).

Ови резултати могу указивати на то да се ликовне активности на предшколском узрасту више доводе у везу с активностима у којима деца седећи за столом израђују предмете, цртеже и сл. малих димензија, а мање са израдом великих објеката или конструкција за чију је израду неопходно ангажовати цело тело (на пример - гурањем, подизањем итд.). Такође, приликом израде великих конструкција чешће је неопходна и сарадња између деце и социјална интеракција, како би заједничким снагама саградили и савладали објекат великих димензија, чешће него што је случај када израђују ликовне производе малих димензија. Стога су занимљиви резултати који показују да васпитачи утицај ликовних активности на развој социјалне интеракције оцењују вишом просечном оценом (4,8), од утицаја ових активности на самосталну активност детета (4,2).

Закључак

Ликовне активности се често посматрају претежно као вид ангажовања у афективном домену: са изражавањем, емоцијама и маштом. Као таква активност реализују се кроз игру и у предшколском узрасту. Међутим физичка активност и покрет у игри доприносе и стимулишу поједине

центре у мозгу који су задужени за учење и мишљење. Можемо закључити да физичка активност тела доприноси и менталним и когнитивним процесима. Приликом ликовних активности у овом узрасту, код деце се посебно развија фина моторика, јер су руке и прсти у потпуности ангажовани. Активности на овом узрасту се реализују кроз различите процесе држања и обликовања материјала, приликом којих долази до вежбања најфинијих мишића шаке и прстију, као и координације између ока и руке.

Резултати иницијалног истраживања ставова васпитача, до којих смо дошли, говоре у прилог томе да велики број испитаника препознаје моторички и физички аспект као важан елемент дечје игре што је од посебног значаја за унапређење овог сегмента васпитно-образовног рада, али првенствено утицај на развој фине моторике. Међутим, оно што васпитачи мање увиђају то је да ликовне активности могу знатно утицати и на развој крупне моторике и да се путем ликовних активности може ангажовати и цело тело детета. У том смислу су посебно драгоцене активности које обједињују игру, плес, ликовну и физичку активност. Сматрамо да ово занимљиво поље, које је недовољно истражено, поседује изузетан потенцијал за општи развој деце, те да би његове могућности у васпитно-образовном раду требало озбиљније и додатно истражити.

Литература

Acin Thelander, D. (2015). *Sensescapes, performance for babies,* co-produced by Weld and Kulturhuset Spira, Sweden.

Acin Thelander, D. (2016a). *Baby Space / Tokyo*, choreographed installation and performance for babies, produced by Japan Union of Theatrical Companies for Children and Young People.

Acin Thelander, D. (2016b). *Up Side Down,* interactive performance for children; in collaboration with Keren Levi (IL/NL), co produced by: De Stilte (Breda, Holland), Arts Station 1. Foundation (Poznan, Poland), Weld (Stockholm, Sweden), Station and Little Theatre Dusko Radovic (Belgrade, Serbia).

Ayres, A. J. (2002): *Dijete i senzorna integracija*. Zagreb: Jastrebarsko, Naklada Slap.

Fagen, R. (1976): *Modelling how and why play works;* in J.S. Bruner et al. (eds.): Play: its role in development and evolution (96-118). Harmondsworth: Penguin Books.

Ilioska, V., Poposki, K., Risteska, E. i Aćin Telander, D. (2015). *Muzej plesa za decu,* production of Stanica - Station Service for contemporary dance, Belgrade, Serbia.

Kamenov, E. (1989): *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Sarajevo: »Svjetlost«, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 67.

Katz, D. B., Rogers, R. F., & Steinmetz, J. E. (2002). Novel factors contributing to the expression of latent inhibition. Behav Neurosci, 116(5), 824–36. PMID: 12369803.;

Kopas-Vukašinović, E. (2005b): *Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Vol. XXXVII, br. 2 (82–98). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kopas-Vukašinović, E. (2005a): *Igrom do znanja budućih vaspitača*, Nastava i vaspitanje, br. 1, 80–88.

Lorayone, H. (2004): *Kako razviti izuzetno pamćenje*. Beograd: Adut internacional.
Medouz, S. i A. Kešdan (2000): *Kako pomoći deci da uče.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Middleton, F.A., Strick, P.L., *Ceeebellar „projections" to the prefrontal corex of the primate*, J. Neurosci.21; 700-712.2001.
Montesori, M. (2003): *Upijajući um.* Beograd: DN Centar.
Pickering, G. (1971): *Izazov obrazovanja*. Beograd: NU »Braća Stamenković«.
Schwartz, E. (1999): *Millennial Child:* Transforming Education in the Twenty-first Century. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
Wallon, H. (1959): *Od čina do misli*. Zagreb: Naprijed.
Wilson, F. (1998*): The Hand*: How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture. New York, NY: Pantheon.
Wilson, F. (2000): *The Real Meaning of Hands-on Education*. Waldorf Research Bulletin, 5 (1), 1–14. Hannaford, 1995.

Vera Večanski
Milica Vasiljević Blagojević
Ljiljana Jovčić

MOTOR AND PHYSICAL ASPECTS OF CHILD PLAY IN ART ACTIVITIES

Sumarry: Physical activity and movement in play stimulate, and contribute to the development of specific brain sections in charge of learning and thinking. It can be established that physical activity of the body is beneficial to mental and cognitive processes. Arts activities at preschool age notably help the development of fine motor skills in children, because hands and fingers are fully engaged. At this age such activities are carried out in the form of various processes of holding and shaping of materials, such as bending, cutting, joining, twisting, pressing, punching, tying, gluing, sowing, knitting etc., where even the finest muscles of the hands and fingers are employed, and coordination between the eye and the hand is developed. Results of the initial study of preschool teachers' viewpoints and opinions that we have collected, and will present in this paper, confirm that a large number of the participants recognizes the motor and physical aspect to be an important element of child play, having substantial relevance for the advancement of this segment of education.

Key words: child play, physical aspects of play, motor aspects of play, art activities.

Виолета Поповић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.2(497.11)„1918/1941“

ПРЕДШКОЛСТВО У СРБИЈИ И АЛЕКСИНЦУ У ПЕРИОДУ ИЗМЕЂУ ПРВОГ И ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА

Резиме: У периоду између два светска рата, после ратних разарања, која су нарочито погодила српски народ, дошло је до неповољних услова за развој државе, па самим тим просвете и школства. Школски систем је био различито развијен у новонасталој држави, Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца, што је захтевало да се законодавство у области школства усклади, измени и прилагоди новонасталим околностима. Закон о народним школама Краљевине Србије из 1904. и даље је био на снази, који каже да први степен система народних школа чини забавиште, које обухвата децу од 4 до 7 година. У периоду између Првог и Другог светског рата долази до стагнације у предшколском васпитању и образовању, а није се подједнако развијало на територији Србије. Званичног програма није било, а када је донет 1940. године, забавиље нису биле упућене у његово постајање. У Алексинцу, према сачуваним документима, дечје забавиште је почело са радом школске 1931/32. године, при државној народној школи.

Кључне речи: предшколство, забавиља, забавиште, васпитно–образовна пракса.

Историјско-педагошки преглед

Године 1918. формирана је нова држава јужних Словена – Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца. После ратних разарања, која су нарочито погодила српски народ, дошло је до неповољних услова за развој нове државе, просвете и школства. У периоду између 1929. и 1933. године дошло је до велике светске економске кризе, па тако и до кризе у Краљевини СХС, што је условило емигрирање становништва у друге земље, а пре свега у САД. Због велике немаштине и сиромаштва, сељацима је била потребна дечја радна снага, па су се одупирали школској обавези своје деце. Ове прилике се неповољно одражавају и на просветну политику. Школски систем је био различито развијен у новонасталој држави, што је захтевало да се законодавство у области школства усклади, измени и прилагоди новонасталим околностима. И даље је на снази *Закон о народним школама* Краљевине Србије из 1904. године, које каже да први степен система народних школа чини забавиште које обухвата децу од 4 до 7 година.

Јула месеца 1919. године је донет *Закон о изменама и допунама Закона о народним школама* из 1904. године, а исте године војвођанска влада издаје *Наредбу о привременом уређењу свих забавишта, основних и других школа* у којој се каже да све предшколске установе које су постајале пре рата мора да се одрже, као и да се васпитно–образовни рад у њима мора обављати на матерњем језику деце, што је важило до Другог светског рата. 1920. године у Београду је Министарство просвете донело одлуку о стварању јединственог просветног подручја, најпре за Србију и Црну Гору, а затим и за Банат, Бачку и Барању, али програм рада у забавишту објављен исте године, је остао непромењен у односу на онај донет још 1899. године. Први јединствени *Закон о народним школама* је донет 5. децембра 1929. године, где је положај забавишта остао исти, али су постала саставни део школа, тако да су се створили услови за развој предшколских установа, јер прописује обавезно оснивање забавишта за веће градове и индустријске центре, а отварају се на захтев општине или родитеља, ако се упише најмање педесеторо деце. До 1929. године није било пуно установа за васпитање и образовање деце предшколског узраста, најбоље је била развијена мрежа предшколских установа на територији данашње Војводине.

Организација васпитно–образовног рада

Поред забавишта, јављају се још и обданишта као установе за смештај деце из сиромашних породица, деце чији родитељи раде, ратну сирочад, која немају мајку, а као главни задатак, који је одређен Правилником о обдаништима из 1935. године, се ставља да замене деци домаћу кућу и родитељску негу и љубав", да чувају, негују и васпитавају одојчад. Ту су боравила деца од 2 – 16 године. Са децом у забавиштима раде забавиље, а у обдаништима васпитачи. Године 1933. излази *Закон о народним школама*, по коме васпитачи упућују децу на примерно владање и уче их лепом понашању, а задатак забавишта је да сачува децу од штетних утицаја и незгода, да унапређује телесни, духовни и морални развој, као и да се навикавају на живот у заједници и да се припремају за основну школу. Организација и садржај рада у предшколским установама нису били регулисани законом до 1940. године, када је донет нови *Програм и начин рада у забавишту,* који се заснивао на концепцији Фридриха Фребела и Марије Монтесори и био је јединствен за целу државу. Међутим, забавиље нису биле упознате са овим програмом, јер нису биле довољно информисане. И даље су забавиље радиле према својим плановима и програмима и индивидуално одређивале начин и организацију рада, тако да су користиле своја искуства и искуства забавиља из предходног периода, као и програмска документа раније донета која су у овом периоду била незванична. Званичног програма још увек није било.

Велика је заслуга Фребела што је *игру* као васпитно средство и основно дечје занимање разрадио на прави начин. По Фребелу, највећу васпитну вредност игра постиже онда када омогућава да дете упозна природу и свет око себе, да доживи њен склад и лепоту, али и да развија и увежбава

језик. Игра и ручни рад, по њему, представљају основна васпитна средства помоћу којих деца развијају стваралачке способности и снаге, што је права припрема за школу. Разрадио је систем дидактичких игара са одговарајућим материјалом, који је сачињен од специјално одабраних играчака, касније названих "Фребелови дарови". Ту спадају: *лопте* (од вуне и дрвета), *коцке* (издељене на делове), *ваљак* (као симбол живота), *призме* и др. Осим ових играчака, интересантни су допунски "дарови", које Фребел предлаже у припремном периоду за школу. То је, у ствари, грађевински материјал (штапићи, прстенови, плочице, кружићи, дрвца; затим хартија, платно, перле, вуна и слично), којим деца вежбају чула и игре путем моделовања, цртања, вајања, штрикања и других активности.

ПРИРУЧНИК ЗА НАРОДНА ЗАБАВИШТА И НИЖЕ РАЗРЕДЕ НАРОДНИХ ШКОЛА

Просветним законодавством није било регулисано питање организације и садржаја васпитно–образовног рада у предшколској установи, па зато није ни постајао званични програм рада, нити методички приручник за рад забавиља. Никола Кирић је 1935. године, поводом 100 година од оснивања првог дечјег забавишта – Фребеловог "Дечјег врта", припремио *Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа*. Забавиље су овај приручник користиле у раду са децом, тако да им је рад био олакшан. Добро је то што је у овом приручнику градиво срећено за целу годину у виду јединица занимања са дијалошки обрађеним садржајем и поделом задужења деце по групама. Уз сваку јединицу занимања налазило се и методичко упутство. Међутим, нису разрађени задаци и функција забавишта, нема упутства за реализацију игара и материјала, није предвиђена припрема, ток игре, њена организација, а такође ни улога и ангажовање забавиље у њој. Такође, не се помиње временско трајање активности, организација простора средства и материјала за рад. Упутства за извођење активности забавиљама су понуђена као примери за извођење наставе кроз песму, говор и гестове, а такође се истиче значај ручног рада. У приручнику су Никола Кирић и Сима Цуцић истакли значај игре и самоактивности детета као полазне основе за организацију рада у забавишту. Овај програм се није много разликовао од школског, тако да су се обрађивале приче, песме, песме за читање, декламовање и певање. Сима Цуцић, који је написао предговор, залагао се за то да се организација рада у забавишту заснива на фребелијанским основама, а то значи да дететова основна активност у развоју мора да буде игра кроз коју дете упознаје средину која га окружује.

Теме занимања у приручнику за народна забавишта и ниже разреде народних школа су биле следеће *игре*:

- Чула,
- Делови собе,
- Дућан,
- Краљ,
- Воће,

- Обућа и одело,
- Распоред куће,
- Улица,
- Опадање лишћа,
- Животиње,
- Чистоћа,
- Дан и ноћ,
- Град,
- Поврће и усеви,
- Птице,
- Храна и пиће,
- Породица,
- Железница,
- Природне појаве,
- Водоземци,
- Посуђе,
- Забавиште,
- Домовина,
- Пролеће,
- Бубе и црви,
- Намештај,
- Црква,
- Војници,
- Лето.

Можемо закључити да је одабир ових тема, веома помогао забавиљама у раду, а припремале су се на тај начин што су прикупљале, одабирале и израђивале разне предмете и материјале за рад са децом. У раду забавиља срећемо њихово залагање да прилагоде материјале групи деце са којом раде, а првенствено њиховом узрасту и индивидуалним карактеристикама.

Примери из приручника за јединице занимања по темама

Тема занимања	**Јединица занимања**
ИГРЕ	Лутка, лопта, обруч, добош, труба, сликовница
ПТИЦЕ	Пиле, кокошка, гуска, патка, ћурка, голуб, паун, домаће птице, ласта, шева, рода у јесен, птице селице у пролеће, врабац, сова, врана, орао, птице грабљивице
БУБЕ И ЦРВИ	Гусеница, лептир, пчела, бубе, пуж
ЧУЛА	Очи, слух, нос, укус, пипање
ПОРОДИЦА	О породици, анђео чувар
ОПАДАЊЕ ЛИШЋА	Брање цветног семена, јесен
ПРИРОДНЕ ПОЈАВЕ	Снег, лед, ветар, Божић, топљење снега
ЛЕТО	Гајење поврћа, киша и дуга, лист дрвета, у шуми, река, косидба и жетва

Видимо из примера да су теме и јединице веома добро приказане и сигурно су много користиле забављама у раду са децом, посебно што су на једном месту могле да пронађу групу тема за реализацију активности. Лоша страна је што су садржаји дати без дидактичко–методичких упутстава за реализацију. Међутим, искуство и сналажљивост забављача опет долази до изражаја. Иако ово није био званични програм, Никола Кирић је између два светска рата овим приручником унапредио развој предшколског васпитања и образовања у Србији.

ОПШТЕ ОСНОВЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

Опште основе предшколског програма примењују се почев од школске 2006/2007. године, а доноси га Национални просветни савет. Општим основама предшколског програма води се рачуна о индивидуалним карактеристикама сваког детета, као и њиховим специфичностима, што је услов успешног васпитно–образовног рада. Полазећи од Општих основа предшколског програма, свака предшколска установа доноси сопствени предшколски програм који одговара условима, потребама, могућностима и интересовањима деце те установе. Опште основе предшколског програма, водећи рачуна о потребама деце и њиховим узрасним карактеристикама, дели се на три повезане целине:

- Основе програма неге и васпитања деце узраста од 6 месеци до три године,
- Основе програма васпитања и образовања деце узраста од три године до укључивања у програм припреме за школу,
- Припремни предшколски програм.

За узраст деце од треће године до пет и по година и деце која похађају предшколски програм као припрему за школу, предвиђена су два модела предшколског васпитања и образовања:

- Модел А,
- Модел Б.

Оба модела имају равноправно учешће у пракси, а установе и појединци се индивидуално опредељују за један.

Припремни предшколски програм се остварује у оквиру предшколског васпитања и образовања и чини део обавезног васпитања и образовања. Дете има права да се развија и расте у квалитетној васпитно–образовној средини која поштује његове особености, уважава његове потребе и подстиче његов укупан психофизички развој.

Укључујући сву децу у припремни предшколски програм, обезбеђује услове за проширивање и срећивање социјалног и сазнајног искуства, представља допуну породичном васпитању, повезује предшколско и школско образовање и васпитање, чинећи континуитет у васпитању и образовању деце.

Програм припреме деце за школу састоји се из области у које су сврстани васпитно–образовни садржаји и активности путем којих се остварују општа и посебна припрема деце за школу. То су:

- Развој говора,
- Упознавање околине,
- Развијање почетних математичких појмова,
- Музичко васпитање,
- Физичко васпитање,
- Ликовно васпитање.

Сличности и разлике између предшколског програма између два светска рата и сада актуелног програма

СЛИЧНОСТИ:

- Игра и забава су у основи занимања (активности) са децом;
- Развијање моралног васпитања код деце;
- Васпитач треба да даје добар пример деци;
- Оснивање забавишта ради припреме деце за школу;
- Дужност забавиље (васпитачице) да упозна особине сваког детета;
- Забавиште чува децу од штетних утицаја, унапређује телесни, духовни и морални развој;
- Навикава децу на заједнички живот;
- Припрема за школу;
- Свака поруга и телесно кажњавање се забрањује;
- Програм рада у забавишту није се много разликовао од школског;
- Наглашавање значаја индивидуалног рада и избора занимања према интересовању деце;
- У поређењу са учитељима, забавиље су биле мање материјално награђиване.

РАЗЛИКЕ:

- Институционално предшколско образовање није било обавезно;
- Кажњавање деце забраном играња, забраном оног што детету чини задовољство, наредба да дете изврши неки рад док се други играју;
- Забавишта су отварана при школама;
- Није било ограниченог броја деце у групи, није било норматива;
- Велики број деце различитог узраста;
- Предшколски програм није био обавезан;
- Забавиље су самостално правиле план и програм рада;
- Званичног програма није било;
- Забавишта су понекад била третирана као школе, а понекад као забавишта;
- Забавишта, у већини случајева нису имала довољан инвентар, такорећи, никакав;
- Слабо се неговала организована, планска, васпитна игра.

РАЗВОЈ ДЕЧЈЕГ ЗАБАВИШТА ИЗМЕЂУ ДВА СВЕТСКА РАТА У АЛЕКСИНЦУ

Прве вести о раду дечјег забавишта у Алексинцу потичу из средине двадесетих година 20. века. По сведочењу професора Миодрага

Спирића, рођеног 1920. године, он је у школској 1926/27. години похађао забавиште које се тада налазило у згради вежбаонице Учитељске школе на сокобањском друму. Забавиља у то време је била Милица Симић, ћерка учитеља Станка Симића. Међутим, писаних трагова о овоме нема. Сачувана документа о раду дечјег забавишта у Алексинцу дотирају из 1931. године. У школској 1931/32. години, у забавишту у Алексинцу, при Државној народној школи, било је уписано 107 детета, 52 девојчице и 55 дечака. Забавиља у тој школској години била је Јелена Главаш, а радила је до краја школске 1934/35. године. Прекид је трајао до 20. октобра 1940. (У неким списима јавља се податак до августа 1936).

Како у летопису Учитељске школе стоји: "8.10.1940. Просветно одељење донело је одлуку о отварању забавишта при овој школи и наредило да се објави конкурс за пријем кандидаткиња за Забавиљски течај". Из овога се може закључити да Забавиште у Алексинцу у периоду од 1935. до 1940. године није радило. Са новим подацима о раду забавишта срећемо се у школској 1940/41. години. Те школске године било је 33 полазника, а забавиља је била учитељица Јелена Тривунац. У овој школској години се први пут срећемо са оцењивањем деце у забавишту. Забавиља, Јелена Тривунац, оцењивала је децу из: Српскохрватског језика, Ручног рада, Цртања, Лепог писања, Певања, Телесног вежбања и Владања. Године 1940. отвара се течај за образовање забавиља. На почетку течаја уписано је 30 кандидаткиња, а као услов за пријем је било здравствено стање кандидаткиња и поседовање музичких способности.

У току Другог светског рата васпитна група Јелене Тривунац је, уз повремено прекидање, радила све време, настојећи да ратна дешавања ублажи деци кроз рад са њима, читајући им наше и руске бајке, дечјим маштањима и играма.

Из записника о завршеним испитима забавиљског течаја, може се видети да су забавиље полагале следеће испите:

- Народни језик,
- Народна историја и летопис,
- Наука о васпитању,
- Биологија и хигијена,
- Наука о забавишту.

Још су полагале писмени задатак и практични рад.

Читајући Записник о завршеним испитима забавиљског течаја, уочили смо да код писаних припрема за предавања на практичном делу испита за образовање забавиља постоје теме од којих су кандидаткиње морале да одаберу једну. Једна од тема је игра, а од игара запажамо следеће: Трубач, Полетела мала ласта, Ја посејах лубенице, Пахуљице, Бири, бири, гуске моје, Дајте, децо, ручице, Ћоро, ћоро. Наилазимо, код предмета Наука о васпитању, испитна питања о игри (Игре са средствима - покретне игре, Игра с тестом, О играчкама, Игра с песмом, О игри код деце, Игра лутком, Развој игара у детињству: индивидуалне и друштвене игре, Васпитни значај игре...).

ЗАКЉУЧАК

Можемо закључити да у периоду између Првог и Другог светског рата долази до стагнације у предшколском васпитању и образовању, као и то да се није подједнако развијало на територији Србије. Званичног програма није било, а када је донет 1940. године, забавиље нису биле упућене у његово постојање.

Литература

Гавриловић, Ана (2001): *Предшколске установе у Србији* 1843-2000, Београд: Службени гласник.

Група аутора (1991): *На изворишту учитељства*, Алексинац: Педагошка академија "Д. Тривунац".

Записник о завршеним испитима забавиљског течаја, Алексинац, 1941.

Каменов, Емил (1999): *Предшколска педагогија* (књига прва), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Копас – Вукашиновић, Емина (2010): Предшколски програми у Србији, Јагодина: Педагошки факултет.

Министарство просвете и спорта Републике Србије (2006)*: Правилник о општим основама предшколског програма.* Београд: Просветни преглед.

Петровић, Милосав (2010):*Векови предшколства*, Ниш: МБ Графика.

Спирић, Миодраг и Миладиновић, Хаџи – Миодраг (2006): *Алексинац за незаборав*, Алексинац: Центар за културу и уметност.

Стевановић, Зоран (2003): *На изворишту писмености*, Алексинац: Атеље 63.

Часопис *Предшколско дете*, бр. 2, Нови Сад, 1969.

Violeta Popovic

PRESCHOOL EDUCATION IN SERBIA AND ALEKSINAC IN THE PERIOD BETWEEN THE FIRST AND SECOND WORLD WAR

Summary: During the period between the two world wars, after the war devastation that had great impact on the Serbian people, many unfavorable conditions for the development of the country, and therefore of education and schooling developed. The level of school system development varied in the new state, the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes. This inequality of the school system required the coordination, adjustment and adaptation to new circumstances. The law on public schools in the Kingdom of Serbia , that was passed in 1904, is still in effect. In compliance with this law ,kindergarten which includes children from 4 to 7 years constitutes the first stage of the national school system. Preschool Education was in stagnation during the period between the First and Second World Wars . Furthermore, this education was not equally developed in Serbia. The official program did not exist , and when it was officially passed in 1940, the preschool education was not regulated. According to the existent documents, preschool education was initiated in the academic 1931/32 in state public school.

Key words: preschool education, kindergarten, education.

Марија Ђорђевић
Бојана Димитријевић
Јелисавета Тодоровић
Филозофски факултет
Ниш

УДК 37.018.1:613.81-053.67

ЗЛОУПОТРЕБА АЛКОХОЛА АДОЛЕСЦЕНАТА И ВАСПИТАЊЕ У ПОРОДИЦИ

Резиме: Злоупотреба алкохола, као облик дисфункционалног понашања, тема је проучавања многих научних дисциплина и повезана је са низом психосоцијалних проблема, који могу изазвати негативне последице у развоју младог човека. Посебан значај у развоју личности има васпитање и породица. Основни циљ истраживања био је испитати повезаност васпитних стилова родитеља са склоношћу ка злоупотреби алкохола код адолесцената. Истраживање је спроведено на узорку од 200 испитаника, ученика четвртог разреда нишких средњих школа. При испитивању је кориишћена ЕМБУ скала за испитивање квалитета односа између родитеља и деце, и Мичиген упитник за мерење злоупотребе алкохола. Оквир истраживања садржан је у теоријским поставкама Марије Зјемске, која на основу опсежног теоријског и емпиријског проучавања указује на постојање две базичне димензије на којима се темељи однос родитеља према деци: емоционалност и контрола. Претпоставка од које се кренуло у истраживање била је да постоји повезаност између васпитних стилова родитеља и склоности ка злоупотреби алкохола. Резултати истраживања су показали да постоји значајна разлика у васпитним стиловима родитеља између групе конзумената и неконзумената, што упућује на важност ових чиниоца при етиолошким истраживањима злоупотребе алкохола.

Кључне речи: васпитни стилови родитеља, злоупотреба алкохола, адолесценција.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Један од непожељних облика понашања младих људи који који има велики социјални и медицински значај је злоупотреба алкохола. Злоупотреба алкохола дефинише се као социокултурно неприхваћено коришћење психоактивних супстанци, које може изазвати штетне или непредвидиве последице по појединца и друштво (Букелић, 2002). Пораст зависности међу адолесцентима обично се приписује карактеристикама породичног окружења и шире друштвене заједнице, која пролази кроз интензивне социокултуралне и економске промене. Према подацима ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) истражи-вања које се од 1995. године у четворогодишњим размацима спроводи у истраживањима о

употреби алкохола и других дрога међу младима у Србији, трендови учесталости пијења у снажном су порасту. Резултати међународног ЕСПАД-овог истраживања спроведеног 2007. године о учесталости конзумације алкохола код деце и младих показују да је 95% ученика, тј. 94% ученица другог разреда конзумирало алкохол барем једном у животу. Према подацима Европског института 2008. године (Институт за Јавно здравље „Др Милан Јовановић Батут“), чак трећина ученика (32.0%) изјашњава се како је бар једном приликом у току последњих месец дана попила пет и више пића за редом (тзв. *binge drinking* или ексцесивно пијење). Један од круцијалних неповољних утицаја злоупотребе алкохола међу младим људима свакако се одсликава у функционисању породице. Породица је примарна друштвена група у којој дете започиње свој биолошки и психосоцијални развој, усваја вредносни систем и развија различите облике понашања.

Полазећи од дводимензионалног модела родитељских васпитних стилова Марије Зјемске, према коме прва димензија представља претерану емоционалну удаљеност и претерану емоционалну усредсређеност на дете, а друга димензија доминантност и попустљивост, у раду је учињен покушај да се испита колико је перцепција родитељског прихватања – одбијања, као мера квалитета односа између родитеља и детета, повезана са конзумацијом психоактивних супстанци код адолесцената,односно да ли постоји специфичан тип дисфункционалне породице која продукује будућег алкохоличара.

ПРИМЕЊЕНА МЕТОДОЛОГИЈА

Истраживањем је обухваћено 200 испитаника, ученика средњих школа из Ниша. На основу анализе одговора на Мичиген тесту, утврђено је да од укупног броја (H=200) испитаника, алкохол конзумира 55.5%. Анализом резултата „конзумената“ установљено је да су злоупотреби алкохола склони и младићи и девојке у врло високом проценту, али је та склоност нешто израженија код младића.

Испитиване контролне варијабле у истраживању су пол, школски успех и социоекономски статус родитеља. Независна варијабла: васпитни стилови родитеља (недоследност, одбацивање, емоционална топлина и презаштићавање родитеља). Зависна варијабла: злоупотреба алкохола адолесцената.

У настојању да се објасни функционисање личности адолесцената у биолошком и социјалном контексту, примењене су одговарајуће методе процене: ЕМБУ скала, МИЧИГЕН тест, MACT (Michigan, alcohol screening test) један је од најраспросрањенијих тестова за мерење злоупотребе алкохола. Општи подаци о испитанику и његовој породици налазе се у оквиру ЕМБУ упитника.

Анализом основних варијабли дошло се до значајних података. Током обраде установиљено је да постоји приближно једнак број „конзумената” и „неконзумената” (конзументи = 111, неконзументи = 89), што је дало могућност упоређивања резултата ових група по свим параметрима.

Резултати поређења групе конзумената и неконзумената показали су да постоји значајна разлика у погледу повезаности васпитних стилова родитеља (табела бр. 6).

Сви васпитни стилови који могу да продукују проблеме код деце: дрога, алкохол, преступништво значајно су израженији код групе конзумената (недоследност, презаштићавање, одбацивање). Најзначајније разлике у процени васпитних стилова родитеља од стране конзумената и неконзумената односе се на недоследност родитеља (П=0,001).

Недоследност родитеља, такође, значајан фактор, издвојен у поступку корелације, показује различите вредности аритметичких средина групе конзумената и неконзумената. Конзументи више процењују своје родитеље као недоследне, па се претпоставља да нескладно функцинисање родитеља доприноси дисфунционалном понашању деце. Конзументи своје мајке у већој мери процењују као одбацујуће, што потврђују и резултати корелације васпитних стилова и склоности ка злоупотреби алкохола, где овај фактор показује високе вредности изражене у терминима корелације.

Неконзументи доживљавају своје родитеље као емоционално топлије, (емоционалност мајке је израженија), што је у складу са резул-татима корелационе анализе, где овај васпитни стил значајно, негативно корелира са склоношћу ка злоупотреби алкохола код адолесцената. Презаштићавање, као васпитни стил родитеља, знатно слабије диференцира ове две групе испитаника, мада су евидентиране разлике у аритметичким срединама.

Табела бр. 1.

Упоредна анализа конзумената и неконзумената у односу на васпитне стилове родитеља

ВАСПИТНИ СТИЛОВИ	***НЕКОНЗУМЕНТИ***		***КОНЗУМЕНТИ***		*T-TECT*	**П**
	АС	СД	АС	СД		
Нед. родитеља	11.97	3.04	13.61	3.19	3.673	0.001
Одбац. оца	34.57	9.79	36.70	9.45	1.558	0.121
През.оца	29.25	6.65	30.47	6.63	1.289	0.199
Емоц.оца	53.34	8.62	51.27	9.07	1.645	0.102
Одбац.м.	34.71	9.36	38.40	11.0	2.505	0.013
Презаш.м.	31.76	7.17	32.74	7.00	0.977	0.330
Емоц.м.	55.58	7.92	52.41	8.22	2.753	0.006

Склоност ка злоупотреби алкохола значајније корелира са васпитним стиловима мајке, која као централна фигура у васпитању, највише доприноси изградњи ставова и система вредности деце, као и квалитету њихових интерперсоналних односа. Интересантан је налаз да психолошко

кажњавање (одбацивање) и ауторитарно присиљавање на пожељно понашање (презаштићавање), као доминантни васпитни стилови мајке у релативно једнаком степену доприносе склоности ка злоупотреби алкохола код адолесцената. Упоредном анализом резултата конзумената и неконзумената у погледу васпитних стилова родитеља (сагледаних са аспекта адолесцената), добијена је јаснија слика о разликама између ових група.

Нарушена равнотежа унутар саме личности, која у младости доживљава дубоке преображаје, ометена неадекватним васпитним поступцима родитеља, веома лако може довести до дисфункционалног понашања и склоности ка зависности. Научна истраживања, усмерена на проучавање фактора који делују ризично и протективно, омогућиће прилагођавање програма превенције научном напредку на подручју здравствене и социјалне заштите и осавремењавање образовног програма који ће се спроводити у редовној настави у Основној школи, јер након завршетка осмогодишњег школовања учесталост употребе алкохола је тако висока да се може размишљати само о одвикавању – за примарну превенцију је прекасно.

Литература

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In: Lerner, R., PetersonA.C. and J. Brooks Gunn (Eds.), *Encyclopedia on adolescence* (746-758), New York: Garland Press.

Bukelić, J. (2002). *Droga u školskoj klupi*. Beograd: „Sveti Sava“.

L. (2007). *The 2007 European School Survery Project on Alcohol and other Drugs (ESPAD) Report: Substance Use among Students in 35 European Countries*. Posećeno 6. 12. 2011. na mrežnoj stranici The European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA). pp. 1–408.

Institut za javno zdravlje „Dr Milan Jovanović - Batut“ (2008). *Европско истраживања о употреби алкохола и другиx дрога међу младима у Србији 2008*. Beograd: Institut. Dostupno na: http://www.batut.org.rs/activenews_view.asp?articleID=249.

National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism. (1997). Ninth Special Report to the U.S. *Congress on Alcohol and Health*. Washington, DC: U.S.Department of Health and Human Services.

Piorkowska-Petrović, K. (1990). *Dete u nepotpunoj porodici.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.

Piorkowska-Petrović, K. (1991). Jedan model za ispitivanje vaspitnih stavova roditelja. *Psihologija,* 1-2, 170– 180.

Rohner, R.P, & Rohner, E.C. (1980). Antecedents and concequenses of parental rejection: A theory of emotional abuse. Child Abuse and Neglect, 4, 189-198.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. Journal of Research on Adolescence, 11, 1–19.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) (2008). NSDUH REPORT: Trends in Substance Use, Dependence or Abuse, and Treatment among Adolescents: 2002 to 2007. December 4, 2008. SEDS. Indicator List. All Drug Indicators.

Marija Đorđević
Bojana Dimitrijević
Jelisaveta Todorović

ADOLESCENT ALCOHOL ABUSE AND FAMILY UPBRINGING

Summary: Abuse of alcohol as a form of dysfunctional behavior, is the topic of studying of many scientific disciplines and is related to a range of psychosocial problems that may cause negative consequences in the development of a young man. Special meaning in the development of personality has education in the family. The basic aim of this study was to examine the relationship between parental styles of parents with a tendency to alcohol abuse in adolescents. The research was conducted on a sample of 200 examinees, students in the fourth grade of secondary schools in Nis. During the examination EMBU scale was used for testing the quality of relations between parents and children, and the Michigan questionnaire for measuring the abuse of alcohol. The framework of the research was contained in the theoretical items of Marija Zjemska who, based on extensive theoretical and empirical studies, indicated the existence of two basic dimensions on which the relationship of parents towards children was based: emotionality and control. Presumption from which we started in the research was that there was a relationship between educational styles of parents and tendency to alcohol abuse. The results showed that there were significant differences in educational styles of parents between groups of consumers and non-consumers, which indicated the importance of these factors in the etiological studies of alcohol abuse.

Keywords: parental styles of parents, abuse of alcohol, adolescence.

3.

САВРЕМЕНА НАУЧНА И УМЕТНИЧКА ДОСТИГНУЋА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Миомир Милинковић
Учитељски факултет
Ужице

УДК 821.163.41.09 Ћопић Б.

ЋОПИЋЕВ СВЕТ ДЕТИЊСТВА – СТО ГОДИНА НАКОН ПЕСНИКОВОГ РОЂЕЊА

Резиме: Ћопић је у своме делу створио незаборавни свет детињства и доброте, уз који, и сто година након његовог рођења одраста широки аудиторij малих читалаца. Тај свет је дочаран у његовом жанровски богатом и разноврсном стваралачком опусу – од пригодних поетских и прозних садржаја, инспирисаних ратном тематиком или мотивима послератног ентузијазма, до алегоричних анегдотских модела и ширих епских фоми. Хумор је основно обележје и квалитет Ћопићевог књижевног дела. Смисао за шалу понео је из детињства које се у његовом делу оглашава на различите начине, у живом колориту природе и изворне лексике; у игри, фантастици и парадоксу, а најчешће у некој врсти шеретлука, исказаног у колоплету апсурдних ситуација или необичних обрта и заплета. У раду се маркирају темељне вредности његовог дела на којима се и данас васпитавају деца предшколског и школског узраста.

Кључне речи: књижевно дело, хумор, игра, говор, поезија, проза.

Бранко Ћопић је један од најзначајнијих српских писаца у другој половини XX века и први велики песник који је у књижевности за децу остварио аутентично дело и стил, изван широке сенке Змајевог песничког ауторитета. Могло би се рећи да је у неким елементима стварања, поготово у жанровском богатству поетских садржаја, надмашио и самог Змаја, чија је поезија више од пола века била извор и полазиште развојних токова у српској књижевности за децу. Сама природа и структура Ћопићевог дела, а нарочито његова уметничка вредност, представљају ону невидљиву, али неопходну спону између традиционалног и модерног и снажан импулс на линији континуитета која спаја Змајево песничко дело и поезију савремених песника. Начин на који Ћопић претаче детињство у песничке слике, определиће доцније писце да стварају поезију на изданцима његове песничке реторике.

Песник који је целог живота певао и писао за народ из којег је поникао, заслужује епитет великог књижевног корифеја. Његова песничка реторика, надахнута еуфонијом свакодневног говора, одише изворном снагом живота и рустикалног колора. Ћопићев говор је спонтан, надахнут и топао. Еуфонија његових стихова извире из најдубљих предела душе у којој су настањени незаборавни ликови из детињства и топле боје завичаја. Пут од

песниковог до дечјег срца обасјан је живом ватром титравих емоција, а поплочан финим ткивом самониклог говора. У треперавој светлости искрених осећања разлистава се еуфонија звука, који смирује, оплемењује, узноси и релаксира. Читалац се препознаје у садржини његових стихова, назире свој лик, своју душу, свој говор и своје поступке.

Спектар тема и мотива о којима Ћопић најчешће пева, исказан је у његовом богатом стваралачком опусу: од пригодних и тенденциозних поетских садржаја, какви се срећу у песмама са ратном и пригодном тематиком или мотивима послератне обнове, преко наративних песничких проседеа у стиху *(Јежева кућа, Жућин одлазак),* до аутентичних анегдотских модела *(Болесник на три спрата, Огласи купусног листа)* и алегоричних медаљона као што су *Огласи шумских новина* који су заоденути у књижевно рухо басне. Било о којој врсти песама да је реч, ваља нагласити да је хумор супстанцијално ткиво њихове тематске и естетске структуре, која има особен алегоричноиронични звук. Хумор је основно обележје и квалитет Ћопићевог уметничког дела. Овај народни рапсод је смисао за шалу понео из детињства, које се у његовим песмама оглашава у живом колориту природе, у рељефним сликама и тоновима, или у игри, фантастици, парадоксу, у некој врсти шеретлука, у колоплету апсурдних ситуација или немогућих обрта и замена. Вербални каламбур, досетке, пошалице, дијалошке конструкције, необични јунаци овековечени у форми духовите анегдоте, само су неки од различитих модела његовог здравог, изворног хумора.

Тематски оквир Ћопићевих песама одговара афинитету свих узраста и читалачких афинитета. Такав квалитет поезије песник остварује жанровском разноврсношћу, ширином обухваћених мотива и духовитим, изворним говором, који задовољава пажњу и интересовање хетерогеног читалачког аудиторијума.

Борисав Павић је с правом истицао да је Ћопић „најнародскији дечји песник“. У његовим стиховима дефилују вредни рудари, ложачи, сеоски ковачи, машиновође и вечито будни граничари који бдију над отаџбином; али ту су и јунаци из животињског царства: од домаћих миљеника – пса Жуће и мачка Тоше – до јежа, лисице, вука, медведа и других шумских звери. Тај шумски свет, оживљен у сугестивним сликама емотивне песничке реторике, неодољиво подсећа на давно изгубљени свет песниковог детињства. Песме о елементарним лепотама природе, о годишњим добима, о мистици месеца, горштачком духу малих јунака и топлим бојама завичаја – улазе у ред најлепших остварења српске поезије. У лирском ткиву стихова преовлађују тонови изворног говора, старовремска чедност и шаренило фолклора у којем се распознају и јарке боје епске традиције. У експресивним слаповима лаке поетске нарације, коју карактерише полетан ритам, несвакидашњи хумористички дар, исказан је егзалтирани занос песникове душе и истанчани смисао за уметнички склад.

У таквим моделима Ћопић је остварио типичне јунаке који су постали омиљени свим генерацијама девојчица и дечака. Пре свих, то су мачак Тоша,

пас Жуђа и воденичар Триша. Деда Тришин млин је смештен далеко од села, у живописној долини између високих планина, на обали бистре речице Јапре. То је било драго прибежиште и склониште јунака које песник оживљава у низу бајковитих догађаја. У њихове портрете уткана је сасвим танка, али ипак видљива линија носталгије, у којој се детињство указује као далеки свет среће и недостижне доброте:

Чим очи склопим, ја одмах видим
и поток Јапру, и врба ред,
ево и млина препуног лупе
и пред њим Триша, старина сед.
Око тог млина проскитах давно
детињство своје незаборавно...

Песме из циклуса *Огласи купусносг листа* зраче искрицама врцавог смеха који извире из дечјих жеља и наивних представа о свету који их окружује. Један дечак би да постане директор фабрике чоколаде, други би радо мењао четири двојке за једну тројку "осредњу, стару", трећи би купио слона од чоколаде, а један би чак продао и рођену баку. У *Огласима шумских новина* главни актери су анимални јунаци, које не оптерећују школски проблеми, али су и те како заокупљени питањем опстанка и лагоднијег живота. У песмама из овог циклуса Ћопић је остварио кристалне обрасце хумора у коме се огледају особине појединих животиња. Песник се смеје тобожњем доброчинству лисице, музикалности једног вука, уредности дивље свиње и сл. Дубљи смисао ових лирских медаљона је префињена ирониј а којом се песник обрушава на неке људске пориве, пороке и мане. Мали читалац разуме само површински слој стихова. То је сасвим довољно за релаксацију његовог духа, и за особен естетски доживљај који се манифестује у изливима здравог, спонтаног смеха.

У Ћопићевим стиховима назире се јарка боја усмених бајковитих модела, нарочито у песмама намењеним деци млађег узраста и стихованим приповедним формама (*Чаробна шума*), у којима се каткад осети рефлекс Пушкинових бајки. Ова паралела је сасвим могућа, а темељи се на чињеници да је и Ћопић, попут Пушкина певао под снажним утицајем фолклорног наслеђа. Отуда су и његове стиховане бајке, не само по тематској структури и конципирању радње, већ и по стилском исказу, веома блиске бајковитим формама из усмене традиције. То се посебно огледа у честој употреби језичких конструкција, а каткад и у присуству карактеристичних бројева и необичних израза и јунака из предања или епских песама. То је истовремено и својство и феномен Ћопићеве поезије, поникао на архетипу језичких корена који су му непосредно претходили. Сам Ћопић је говорио да су песме из *Чаробне шуме* успомене из детињства, преточене у стихове, по сећању на бајке, предања и народне гатке. У том погледу, он је после Симе Матавуља први велики писац у историји српске књижевности који је осетио и снажно доживео изворну лепоту и вишезначну вредност народног говора.

Рефлекси фолклорне бајке, оплемењени сензибилитетом надахнуте инвенције, одјекнули су снажно у песмама из *Чаробне шуме*: *Пијетао и мачак, Црвени врабац, Бајка о добром Ћоси, Рибар мачак* и др. Анимални, реални и ирелани јунаци из предања субјективизирани су и стављени у простор фантастике која карактерише структуру и особеност ауторске бајке. Драматика догађаја и необичних преокрета у развијању фабуларног тока остварена је у жељи главног јунака да досегне неки племенити циљ, или спремношћу да се жртвује за сопствени идеал. Ове песме имају карактер поеме, саткане на принципима епске композиције. Испеване су приповедним баладичним тоном, те се могу дефинисати као особен, стиховани модел фолклорне бајке.

Поема *Јежева кућа* инспирисана је садржином басне о лисици и јежу. У карактеру малог јежа који воли и поштује свој скромни дом и неколико похлепних животиња – лисице, медведа и дивље свиње – песник је развио алегоричну причу о супротстављеним позицијама људи, о њиховим наравима, о међусобним односима и начину на који би они уредили свет. У комуникацији ових јунака остварена је симболична пројекција живота, у којој јеж представља малог човека, скромних прохтева и часних намера. Извитоперени погледи моћних и осионих маркирани су у огледалу истине, која исмева ниске пориве и слабост људске несавршености. Оне који би сопствену срећу градили на несрећи других, Ћопић подвргава жезлу сатире, која опомиње у форми ироничне педагошке поуке. *Прича дуга о четири друга* инспирисана је удесом анималних јунака, који су у старости пали у немилост својих господара. Невоља их је саставила и здружила њихов даљи животни пут. Вођени жељом да казне своје господаре, показали су да свако на крају, као у бајци, добија оно што је заслужио.

На темељима изворног језика Ћопић развија слојевитост и богатство свога хумора. Он вешто уграђује народне пошалице, досетке и анегдоте у уметничко ткиво хумористичких песама. Еклатантан образац анегдотског хумора је његова песма *Болесник на три спрата,* за коју се може рећи да је и једна од најлепших хумористичких песама у српској књижевности за децу:

Нашега старог доктора Јана
телефон зове с Калемегдана:

„Докторе драги, хитно је врло,
имамо госта, боли га грло!“
„Имате госта?
Да није странац?“

Вредност Ћопићеве поезије заснива се на лакоћи певања, на непосредном говору и функционалној употреби фиксираних детаља. Због тога су његове песме уверљиве слике живота које се памте по необичним јунацима, занимљивим догађајима и течној мелодији поетског исказа. Песма *Болесник на три спрата* је поетски медаљон у коме су на најбољи начин обједињени релевантни квалитети Ћопићеве поетике: лиризам, иронично-хумористични слој тематске и естетске структуре стихова, различити модели инвентивне

маште и наративно-емотивна боја изворног говора. У целини гледано, Ћопићево песничко дело је жанровски и структурално богато и разноврсно, надахнуто елементарном снагом живота, завичајног фолклора и усмене традиције. Густав Крклец је с правом говорио да је Бранко *крајишки рапсод,* који је у својој поезији на најбољи начин афирмисао поетска начела свога имењака и великог, непоновљивог претходника, Бранка Радичевића.

Ма о којој теми да пева, Ћопић се посредно или непосредно враћа сопственом детињству у коме су запретане најдивније мисли и дечачки снови о свету препуном чуда и сваковрсних изненађења. Тај свет се непрестано указује, отима и и измиче пред очима малог радозналца који жели да докучи месец или да прође, макар у сновима, с оне стране дуге. Са временом које неумитно пролази, промичу дани детињства и одрастања, први силазак до града, прва љубав која га је затекла збуњеног и *обезнањеног* и минула брзо, попут бистре Уне. То време Ћопић је овековечио у стиховима песме *Мала моја из Босанске Крупе*. Све је прохујало с временом, само Уна још увек тече и шапуће у "пролетне ноћи", историју прве ђачке љубави.

Текли тако гимназијски дани,
Успомена на те не оцвала,
Модра Уна у пролетне ноћи
Твоје ми је име шапутала.
Лебдјела си испред ђачке клупе,
Мала моја из Босанске Крупе.

Песма *Мала моја из Босанске Крупе* је сетна лирска исповест, у којој песник са позиције одраслог човека евоцира идиличну слику детињства и младости. Свака строфа је аутентична песничка слика у којој заискри слика завичаја и огласи се шапат првих љубавних чежњи, оживљених у жубору немирне Уне. Снага поетског говора лако размиче дебеле засторе прошлости иза којих се отвара оаза драгих предела, незаборавних ликова и неостварених љубавних снова.

У Ћопићевим песмама за децу и омладину преовлађују доживљаји и незаборавни ликови из детињства и завичаја. О било којем жанру да је реч, за Ћопића се може рећи да је хумориста по опредељењу и вокацији и најизразитији хумористички писац у српској књижевности за децу. Хумор је темељна компонента његовог стваралачког опуса. Борислав Михајловић с правом говорио да је хумор „био и остао један од главних стубова свега што је створио Бранко Ћопић“. Понекад је његов смех сетан и емотиван и због тога специфичан и недостижан. У неким песмама каткад прибегава моделу афирмативног, шеретског хумора, чији су протагонисти из света реалног и ирealног, а каткад и животиње, које у појединим ситуацијама имају особине разумних бића. Сам песник је дефинисао хумор као „штит према свим невољама које човјека у животу сналазе. Као дијете био сам врло плашљив и стидљив, а моје хумористичка жица ме је извукла из те атмосфере“.

У послератном књижевном раду Ћопић потврђује привржености приповедању у коме је детињство приказано као специфична варијанта живота,

на самој граници реалног и фантастичног. *Приче испод змајевих крила* садрже читав низ бајковитих модела о свету који егзистира у сфери фантастике и дечјих снова. Фантастика ових прича није у служби анималних нагона, већ у функцији хуманијих облика живљења, који су могући само у зони ностраног и наднаравног. Фантастика у Ћопићевим делима није последица патолошког стања главних јунака, већ метафорична визија њихових снова или фасцинантна слика илузивних представа и измаштаних светова. Хумор је увек тежишни мотив, естетски феномен или специфична варијанта живота у тематској структури скоро свих његових дела. Врхунске домашаје хумора Ћопић је остварио у приповеци *Доживљаји мачка Тоше* и романима из познате *Пионирске трилогије.*

Доживљаји мачка Тоше су бајковита, мозаичка проза романескног типа, у којој је Ћопић остварио занимљиве типове људи и животиња и дао кристалне обрасце врхунског, анегдотског смеха. Дело је компоновано у петнаест хумористичких слика, које чине сижејни ток његове мисаоне и емотивне структуре. У средишту сваке тематске целине укомпоновано је анегдотско језгро, из којег се осећа опојни дах ведрог, лаког и лепршавог хумора, који се шири и одзвања као жубор једрог, изворног народног говора. Смехотрес овога дела остварен је на сазвучју свих значењских нивоа и елементима вишеслојног хумора, из којих се кристалише катарзично језгро, као последица свакодневних животних садржаја, фиксираних из дечје перспективе живота, као у четвртом поглављу, када се пијани крчмар и чича Триша пењу на дрво не би ли дохватили месец, или комичних ефеката насталих из саме природе и карактера главних јунака. У том погледу, Ћопић је показао несвакидашњи дар и инвенцију за откривање комичног слоја у психологији својих јунака. У средишту главних збивања – поред чича Трише, крчмара и Брке – налазе се и мачак Тоша, пси Жуља и Шаров, медвед Крушкотрес Кукурузовић, миш пророк и друге шумске животиње и звери, које се међусобно споразумевају и говоре као људи. Изворе смеха Ћопић остварује у бајковитој садржини приче, препуној необичних догађаја, неочекиваних обрта и апсурдних веза (пријатељство мачка Тоше и миша пророка), и других нонсенсних ситуација и каламбура који се срећу у говору и поступцима главних актера. Неки од ових јунака – као деда Триша и мачак Тоша – одавно су изашли из приче у којој су настали, настављајући живот као култни јунаци српске књижевности за децу.

Ослободилачки рат српског народа (1941–1945) био је честа тема и инспирација писаца за децу и одрасле. У тек ослобођеној земљи осетио се ентузијазам обнове и изградње, али су још увек били видљиви и трагови рата, који је у души деце и људи оставио трајне ожиљке и незацељене болне ране. Такво стање духа осетило се и у сфери уметности, па и у књижевности за децу. Поред лирских врста појавиле су се и шире епске форме у којима су оживљавани догађаји и јунаци из рата. Романи Арсена Диклића (*Салаш у Малом риту, Не окрећи се, сине),* Алексе Микића (*Девојчица са плаката),* Душана Костића (*Сутјеска),* Бранка Ћопића (*Орлови рано лете, Славно војевање)* и др. стекли су велику популарност код најмлађих читалаца и ушли у традицију

српске књижевности за децу и младе. Већ у другој и трећој деценији након ослобођења, када су ратни утисци почели да нестају и бледе, експанзија романа са ратном тематиком претварала се полако у књижевни манир и помодну глад писаца у трагању за необичним јунацима и догађајима. То је имплицирало извесну стагнацију у естетској надградњи овог књижевног жанра, коме је претила опасност да се претвори у једнообразне, монотоне садржаје клишетираних модела патриотске и дидактичке реторике. То се ипак није догодило захваљујући, пре свега, писцима који су остварили аутентична дела са ратном тематиком, која у развојним токовима српске књижевности имају шири, књижевноисторијски значај. Српски роман за децу добио је свога великог писца тек са појавим Бранка Ћопића, који је био и непосредни учесник рата. Још док су трајале борбе, он је писао лирске песме, а у ратном периоду настала је и његова збирка приповедака *Приче партизанке*. Међутим, књижевну славу и популарност код најмлађих читалаца донеће му тек романи из пионирске трилогије *Орлови рано лете, Славно војевање* и *Битка у златној долини* (1963).

Опредељујући се за континуитет радње, а нарочито ликова који се појављују као актери свих важнијих догађаја у наведеним романима, Ћопић је остварио аутентично композиционо и тематско јединство своје *Пионирске трилогије,* која улази у ред најбољих остварења српске белетристике за децу и младе, са тематиком из рата. У позним годинама написао је и четврти роман *Лијан води караване* (1981), који се тематски наслања на *Пионирску трилогију,* дајући читавом циклусу обележје „романа серије“ (Вуковић, 1996: 261). Такође, вредни су пажње и његови романи аутобиографског карактера: *Магареће године, Глава у кланцу ноге на вранцу* и збирка приповедака *Босоного детињство,* која му је, у време појављивања донела неподељена признања књижевне критике и популарност међу читаоцима.

Романом *Орлови рано лете, Ћопић* наставља циклус дела о дечјим дружинама, започет Вучовом поемом *Подвизи дружине Пет петлића* и Нушићевим романом *Хајдуци.* Између Ћопићевог и Нушићевог романа могла би се успоставити извесна аналогија, посебно на њиховом опредељењу да опишу живот ђачких дружина, инсистирајући нарочито на хумору и авантуристичкој склоности својих јунака. Међутим, разлози одметништва, композиционо устројство и уметничка транспозција животних садржаја, представљају елементе на којима се заснивају основне разлике између ових дела. На тим разликама остварују се квалитативне предности Ћопићевог романа, које га сврставају у ред вреднијих уметничких остварења.

Ћопићев роман је наставак Нушићеве приче о одметништву деце, која оснивају хајдучку дружину према мотивима из усмене традиције. Оба дела су својеврсна пародија хајдучије, која се на различите начине схвата и опонаша у поступцима Нушићевих и Ћопићевих хајдука. Иако на хајдучију гледа са становишта које не одговара историјској истини, Нушић се не руга историјској прошлости нити хајдуцима, већ дечјој наиви и несташлуку које премашује, по његовом мишљењу, границу дозвољене пристојности. За разлику од њега, Ћопић, иако хумориста, има озбиљнији и обазривији приступ у портре-

тисању ликова, у њиховом схватању хајдучије и односу према традицији и прошлости. Разлози одметништва су, такође, повод за компаративну анализу њихових романа: док Нушићеви дечаци беже од школских и кућних обавеза, Ћопићеви се одмећу у хајдуке због терора учитеља Паприке. Њихова заклетва на гробу славног хајдука, а и доцнији поступци у Прокином гају, а нарочито у рату, говоре о озбиљности њиховог удруживања. Без обзира на истакнуте разлике, Ћопићеви хајдуци нису стармали јунаци који би у лику детета личили на свет одраслих. Они су по физичком и менталном склопу само деца која се играју и забављају и која се удружују да би лакше одолела терору окрутног учитеља, који је дошао у школу уместо добре учитељице Лане.

Посебан квалитет Ћопићеве дружине је њен хетероген састав, како по узрасту, тако и по националној припадности појединих чланова. Поред Јованчета, Лазара Мачка, Стрица и Николице, ту су због историјске равнотеже и један Рус – Ванька Широки и један Американац – Ник Ћулибрк. Због равноправности полова Ћопић је у дружину увео девојчицу Луњу, која је то заслужила понашањем и храброшћу, али несвакидашњом снагом своје интуиције. Анимални свет представља куја Жуја, миљеница Николице, која се никада не одваја од њега и која га је пратила свуда, па чак и у школу из које је сада побегао. Боравак у Прокином гају није било само време игре, већ и креативног рада, у којем су дошле до израза индивидуалне склоности и способности појединих чланова. Када избије рат и прекине дане безбрижност детињства и игре, зрелији дечаци ће постати мали ратници и курири, који се уз Николетину Бурсаћа храбро боре за слободу завичаја и домовине.

Радња романа смештена је у једно крајишко село, а догађа се непосредно пред рат, тако да писац прати своје јунаке у различитим животним ситуацијама: од игре и забаве до тешких искушења, када бивају принуђени да се опросте са детињством и суоче са страшним лицем рата. Но, и у предратном времену, када је њихово одметништво било само једна дечја авантура, они хајдучију нису схватали само као игру или несташлук, већ као узвишен морални чин. Сам начин ступања у дружину и заклетва на гробу славног хајдука садрже церемонијалне елементе мита и епске традиције, који се у поступцима главних јунака исказују као вредносни принцип и поштовање високих етичких норми. У опонашању старијих, они исказују индивидуалне склоности, показујући истовремено креативност духа и снагу колектива који егзистира у опасној шуми, коју њихови родитељи сматрају стаништем наднаравних сила и самих ђавола.

У другом делу романа Ћопић је своје јунаке суочио са ратном збиљом, у којој су они – од малих, јогунастих шерета, у условима егзистенцијалне опасности – стасали у неустрашиве борце за правду и слободу. Авантуре у Прокином Гају, дани безбрижног дружења и колективног живота, као да су били само припрема за тешка ратна искушења која су их чекала у борби за слободу народа и домовине. Различите индивидуалитете малих јунака Ћопић је вешто уградио у физиономију хајдучке дружине којој припадају. Иако своју креативност најпотпуније испољавају као колектив, јунаци Јованчетове

дружине у своме понашању показују и сасвим видљиве црте карактера које одређују њихово понашање, регулишу међусобне односе и индивидуалне ставове у различитим животним околностима. Снагу дечјег колектива романописац је остварио на храбрости његовог вође Јованчета, истрајности и безазлености Николице с приколицом, шеретлуцима и доброти дугоногог Стрица, поетском дару Ђоке Потрка, марљивости и умећу Лазара Мачка, интуитивном дару и оданости ћутљиве девојчице Луње и индивидуалним склоностима других ликова. У психологију и понашање малих јунака, Ћопић је вешто уткао различите сегменте хумора, који дефинише ритам и начин њиховог живота, или се исказује на неки други начин као специфична варијанта њиховог понашања, филозофије и свести. Хумор је средство којим се деца успешно боре против окрутне стварности, поуздан метод који разбија суровост учитеља Паприке и неутралише страх од ратних опасности.

Поред деце, у радњи Ћопићевог романа значајно место припада и ликовима одраслих. Осим већ помињаног учитеља Паприке, рељефно су дочарани и ликови кнеза Ваљушка, Николетине Бурсаћа и пољара Лијана. У вајању њихових портрета Ћопић је, такође, показао смисао за хумор и необичну снагу стваралачке инвенције. Са посебном пажњом и љубављу обликовао је портрет пољара Лијана, који ће наставити живот и у другим његовим романима. У роману *Орлови рано лете* Лијанов портрет је добио контуре комплексне људске физиономије, у којој су нарочито маркиране две карактерне црте: простодушна наивност старог добричине и препредењаштво искусног чувара, увек спремног да реши дечје тајне и шеретлуке. У понашању овог јунака изражена је јасна црта шеретског хумора, који се наизменично смењује или преплиће са тугом старог испичутуре и бескућника, без топлог дома и сталног боравишта. Његови наизглед безбрижни поступци одају и стално присутни страх од сувишности, која га на самом почетку романа спутава и доводи у сукоб са дечацима, сврставајући га на страну кнеза Ваљушка и суровог учитеља Паприке. Иако је често жртва дечјег шеретлука, Лијан је у души увек на страни деце, што ће се у роману показати на више места, а нарочито у рату, када је коначно пронашао себе и схватио да је доброта, као основна људска вредност, постала суштина и смисао његовог живота.

Дечје дружине су универзална књижевна тема, неоспорна чињеница и још увек велики изазов у стваралаштву српских и европских писаца за децу и младе. Разлози дечјег колективизма су, такође, универзални и неспутани простором и временом, језиком, националном припадношћу или било каквом неприродном стегом. Разлози удруживања су, пре свега, игра и урођена потреба за дружењем, јер дете је – као и човек – друштвено биће. Удруживање је често мотивисано потребом детета за доказивање сопственог идентитета или борбом за равноправнији однос у свету одраслих који прописују правила његовог понашања. Каткад је то борба за освајање ускраћене слободе или остварење великог дела, које се може досегнути само слогом и снагом колектива. Дечје дружине су најчешће тема и мотив реалистичких књижевних модела, јер су и разлози дечјег удруживања објективни и природни, као и свет детињ-

ства и један вид дечје егзистенције. И најзад, дечје дружине су повод и инспирација за континуирани живот једног веома популарног књижевног жанра – реалистичког романа о детињству, дечјој слободи и колективизму.

Најрељефнији портрет ратног хероја Ћопић је остварио у лику Николетине Бурсаћа, јунака који се појављује у радњи његових многих дела. Лик овог горостасног горштака, јогунастог карактера и запуштане спољашњости, најпотпуније је осветљен у збирци приповедака *Доживљаји Николетине Бурсаћа*. Наоко груб и неотесан, помало суров и неумољив, он је, у ствари, јунак голубијег срца, добричина који зрачи позитивном енергијом и осваја племенитошћу својих поступака и дела. "Тај несклад непресушни је извор Ћопићевог смеха, који штедро обасјава сва ратна прикљученија његовог јунака" (Деретић, 1983: 613). Његово понашање је исто – у свакодневном животу и драматичним ратним ситуацијама. Са лакоћом и недопустивом дозом опуштености на исти начин подноси ратне крике и фијук непријатељских граната, као и непромишљене упадице његовог саборца, Јовице Јежа. Овај плашљиви, али препредени зановетало, у односу на донкихотовску доброту Николетине, помало подсећа на Сервантесовог мудрог Санчу Панса. Портети ових јунака, а пре свега језик којим говоре, поступци и начин на који сагледавају ситуацију у којој се налазе, извор су здравог, природног и неконвенционалног смеха.

Највише уметничке домете у приповедању Ћопић је остварио у збирци приповедака *Башта сљезове боје*. Кратке приче ове збирке груписане су у два поглавља: *Јутра плавог сљеза* и *Дани црвеног сљеза*. У првом циклусу писац евоцира успомене из детињства, сећа се првих школских дана и незаборавних ликова, нарочито деде Рада од кога је учио прве лекције живота и надрастао свет наивних дечјих представа. Лепотом говора и снагом стваралачке инвенције истиче се прича по којој је цела збирка добила име. Ова прича открива, поред хумора по коме се Ћопић препознаје у свим његовим делима, и другу, ону невидљиву страну пишчеве личности: бол и сету за прохујалим данима детињства и притајени гнев против неправде у којој често страдају мали, невини и незаштићени људи. Други циклус садржи слике рата и поратног времена у којем се преламају слике сурове стварности и измаштани свет дечје фикционалности. Приче из ове збирке нуде драгоцене детаље из пишчевог детињства, баш као и његови кратки записи насловљени "12-XII-1039, увече". У овим записима Ћопић није имао стваралачке претензије; они су, пре свега, документарна грађа о прохујалом времену, о успоменама из детињства и драгим ликовима са којима је одрастао и упознавао живот и свет око себе.

Иако по вокацији и опредељењу хумориста, Ћопић је будни посматрач живота и оштри критичар изопачених људских нарави и бирократизованих ратника који су сада, у улози високих функционера, изневерили идеале револуције за коју се и сам борио. Приче *Одумирање срца*, *Фараон*, *Избор друга Сократа* и *Јеретичка прича,* илустративно говоре о томе. Последњом причом скренуо је на себе пажњу не само књижевне, већ и

друштвене и политичке јавности. Ваља рећи да се Ћопић овим причама представио као велики сатиричар који је дао значајан допринос естетским вредностима и развоју овог књижевног жанра.

Ћопићев однос према животу и уметности испољава се често у нарави и понашању његових јунака. То је уочљиво у карактерним цртама дечака, који у смеху налази сатисфакцију и спас од животних невоља; баш као и сам писац, који је у хумору нашао један „честит посао“, да засмејава и разведрава људе „у њиховој вечној самоћи“. Опредељење за хумор и хумористичку књижевност, Ћопић је образлагао чињеницом да је хумор нешто што је јаче од њега: „Уопште, као по правилу, добри хумористи су увек и *писци за децу*. Зашто? Можда и зато што се осећају потпуно слободни, без граница пред собом, нису уковани у норме, немају оне обзире који их спутавају, јер знају да је уобразиља дечја неизмерљива“ . Ћопићев хумор је далеко изнад прозаичног и баналног. "То што извире из наоко једноставних појава, безазлених ситуација, рустикалног говора и неочекиваних поступака обичних људи и анималних јунака, само потврђује његову изворност и снагу животне уверљивости, баш као и његово дело, које оплемењује читаоце свих профила и узраста, чинећи им живот лепшим и подношљивијим" (Милинковић, 2014: 321). Свој хумористички дар, стваралачку инвенцију и богато животно искуство транспоновао је у особено песничко дело, у којем живот добија размере непоновљиве епске ширине, недостижне лирске снаге, у богатом спектру неухватљивих боја ироније, сатире и изворног хумора.

Литература

Вуковић, Ново (1996): *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, Унирекс: Подгорица.

Деретић, Јован (1983): *Историја српске књижевности*, Београд: Нолит.

Милинковић, Миомир (1999): *Хоризонти детињства*, огледи и студије из књижевности за децу, Ужице: Учитељски факултет.

Милинковић, Миомир (2014): *Историја српске књижевностиза децу и малде,* Београд: Bookland.

Обрадовић, Славољуб (2004): *Књижевност за децу*, Алексинац: Виша школа за образовање васпитача.

Огњановић, Драгутин (1997): *Дечје доба*, Београд: Пријатељи деце.

Петровић, Тихомир (2008): *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Ристановић, Цвијетин (1997): *Српски пјесници за дјецу*, Бијељина: Завод за уџбенике.

Miomir Milinković

CHILDHOOD WORLD OF BRANKO ĆOPIĆ, A HUNDRED YEARS SINCE THE POET'S BIRTH

Summary: In his body of work, Branko Ćopić had created an unforgetable world of childhood and virtue, with which a wide audience of small readers is still growing up, even after a hundred years after his birth. This world is depicted with his genre-rich and varied opus – from appropriate poetic and prose content inspired by WWII and the motives of post-war enthusiasm, to allegorical anecdotal models and broader epic forms. Humor is the main characteristic and quality of the Branko Ćopić's opus. His sense of humor stems from his childhood, which is described in different ways, in the living colors of nature and his native lexicon; in the game, fantasy and paradox, and most commonly in some form of mischief, expressed through a swirl of absurd situations or extraordinary plots and turns. The paper underlines the fundamental values of his opus that still represent the foundation on which preschool and school chilren are brought up.

Keywords: literary work, humor, game, speech, poetry, prose.

Милош Ђорђевић
Висока школа струковних студија за васпитаче
„Михаило Палов”
Вршац

УДК 821.163.41-14.09 Бећковић М.
821.163.41-93.09:316.75

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ИДЕОЛОГИЈА (Поема *Ниси ти више мали* Матије Бећковића)

Сажетак: У раду се анализира педагошка и породична поема Матије Бећковића *Ниси ти више мали* и приказује како идеологија функционише у делу које није примарно окренуто деци и младима. Аутор поему разматра у светлу јасно дефинисаних појмова *књижевност за децу* и *идеологија* и доводи је у везу са патријархалном културом као српским културним обрасцем.

Кључне речи: Матија Бећковић, поема, естетичко, идеолошко, педагошко, књижевност за децу, модел културе.

Одређење појмова и приступ. Да бисмо ограничили предмет расправе најпре дефинишемо појмове из наслова пројекта.[4] Под појмом *књижевност* подразумевамо језичку уметност или уметност речи. Језик промишљамо као сабирно место свих знања, а песнички језик као језик слика и померених значења. У интерпретацији садржаја појма *идеологије* полазимо од основних значења довољних да на примеру једне поеме осветлимо *везу и однос* књижевности и идеологије.

Идеологија је наука о појмовима, идејама и основама сазнања и учење о постанку и развитку мишљења која сачињавају једну идејну целину. И још: идеологија је и складан систем идеја којим се образју вредности и правдају интереси одређених друштвених слојева и етничких заједница, нација и империја, као општедруштвени или интереси целог човечанства. Владајуће идеје у сваком друштву одражавају интересе виших слојева или друштвене елите. Помоћу идеолошке хегемоније ови слојеви правдају сопствену водећу улогу у друштву, што значи да је идеологија утолико утицајнија уколико је у неком друштву шире прихваћена (Manhajm, 1968).[5]

Широка лепеза теза и тема везаних за за пројекат осветљавања *везе и односа* књижевности за децу и идеологије представља основу основе да се

[4] Оглед је написан за Саветовање о књижевности за децу 59. Змајевих дечјих игара под насловом *Књижевност за децу и идеологија*, 9. и 10. јун 2016. године у Новом Саду.

[5] Мислилац сматра, описујући *тотални или општи и патртикуларни појам идеологије*, да су основне идеологије *конзервативизам, либерализам и социјализам.*

деконструкцијом, како каже Жак Дерида (франц. Jacques Derrida), осветли важно поље – функција књижевности у друштву. Наше је критичко полазиште да разлике између књижевности за одрасле и књижевности за децу у том смислу *нема и да обе имају колико естетичку, васпитну или образовну толико и – идеолошку основу.*

Остављајући по страни дефиницију књижевности као уметности и теоријска разматрања *о разликама и заједничком имениоцу* књижевности за одрасле и књижевности за децу, покушаћемо да, укратко, одговоримо на неке од понуђених тема на примеру педагошке и породичне поеме Матије Бећковића *Ниси ти више мали* (2013). Чињеница да полазимо од великог песника и ретора, чије дело у основи примарно није окренуто деци, објашњава и оправдава наш приступ.[6]

Поема свакако није настала као дело намењено васпитачима и деци у вртићу, али је, показаћемо, могу користити и васпитачи. То значи да уметничко дело не подразумева само оно што је аутор хтео да каже или прикаже, већ и низ околности у којима је оно настало и оно што се у међувремену догодило. Тако се значење дела допуњава разним другим значењима, често сасвим контрадикторним. Тај феномен је Жак Дерида назвао – *деконструкција*. Њена анализа у школи је већ апсолутно неспорна, јер ђаци могу замислити све ситуације у којима се јунаку поеме, а оне упућују и на аутобиографску основу дела, издају *забране, наредбе, савети,* као нужна упутства за живот.[7]

1. Бећковићева слика света и идеологија

Анализа подразумева одговор на први од осамнаест проблема означених у тезама организатора: *Какву слика света и идеологију* афирмише Бећковићева поема?[8] У образовном смислу одговор на ово питање отвара

[6] Матија Бећковић је песник који се не налази у историјама српске књижевности за децу. О реторици у књижевности за децу видети шире у: Ђорђевић, Милош, Келемен, Љиљана. *Књижевност за децу* (*Поетика*, *Реторика, Критика*). Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов", 2013.

[7] Поема се као дело налази у школском програму лектире за пети разред основне школе.

[8]Међу питањима су и следећа: Слика света у књижевности за децу и идеологија; Естетско и идеолошко у књижевности за децу: прожетост, напетости, компромиси; Књижевни жанрови и идеологија; Историја књижевности за децу и идеологија; Књижевност за децу као бекство од идеологије; Културне политике и књижевност за децу; Игра и идеологија; Педагошка функција књижевности за децу и идеологија; Политичке идеје у књижевности за децу; Религиозна тематика и идеолошка функција књижевности за децу; Социјални утопизам и књижевност за децу; Књижевност за децу и националне идеологије; Идеологије југословенства и књижевност за децу; Књижевност за децу и постјугословенска културна ситуација; Неолиберализам и глобализам и књижевност за децу; Родна перспектива у књижевност за децу и идеологија; Критика књижевности за децу и идеологија; Читање и читаоци (деца и одрасли) и идеологија.

ђацима могућност да сазнају *све* о великом расколу и братоубилачком рату међу Србима у Другом светском рату. И, више од тога, омогућује им да разумеју *услове и узроке* и савремених проблема српског друштва и културе. Поема постаје уметничко средство борбе против тоталитарних односа у друштву и својом идеологијом издваја се од пуког погледа на свет. Те претпоставке је чине значајном и вредном, а наратора и дечака као неименованог јунака комплексним. Ван сваке сумње, генеза поеме се налази у тој идеји. Историју и идеологију, на којој заснивамо разматрања, и дубински смисао *опомена и питања и забрана и наредби* у поеми именују два стиха. У њима се „основна тема логике пјесништва" приказује као „творба појмова пјесништва и стварности" (Hamburger, 1976: 35):

Кад би певао
Сети се где ти је отац.

Из ових стихова и идеја које афирмишу изведено је и *све* остало што се тиче васпитања деце и односа у српској породици, као и односа према вери и Богу. Финални стихови поеме тичу се и питање религиозне тематике и идеолошке функције књижевности за децу. Исходишна тачка су *свет игре и свет песме* као основа васпитног рада у вртићу и школи. Наспрам апотеозе игре (којом се отвара овај сегмент поеме) стоји апотеоза Бога као свевидећег праведника, којим се она завршава. Прва апотеоза именована је стихом *Кад ти се игра* и она обасјава породицу као средишњу ћелију друштва. Друга апотеоза именована је стиховима: *Знај да ти и најмању шалу* / *Бог у грехе уписује,* и она упућује на веру као битно одређење човековог бића. Између њих стоји строги налог да живот није само игра или шала, односно „да је пјесништво ништа друго него стварност, али и, привидно, да је стварност материјал пјесништва" (Hamburger, 1976: 36):

Кад ти се игра
Помисли на браћу
Кад ти је све потаман
Упитај за сестре
Кад ти се шали
Знај да ти и најмању шалу
Бог у грех уписује.

Рефреном *ниси ти више мали*, који је значај добио и тиме што је стекао функцију реторике наслова, изнутра се обасјава ускраћени свет игре као нужна потреба деце. Драмска напетост у поеми настаје на темељу моралног налога: *Ђеца се не милују.* Наспрам њих су ратна сирочад коју нема ко да милује. У најосетљивијем слоју педагошке поеме, а критичари не полазе увек од њега, пулсира унутрашња идеја која зрачи, као да је анђео казује у перо уметнику: *васпитање деце и упознавање са идеологијом која је одредила њихове судбине и живот*. Дакле, *политичка идеја у Бећковићевој поеми тумачена у контексту књижевности за децу, саопштена је као национална идеја од значаја за разумевање историје и трагичног бића народа.* Тако се може разумети речник тема и симбола поеме настале у духу

„новог реализма" (Деретић, 1987: 271), као синтезе критичког реализма и друштвене ангажованости књижевности у чијој бити пулсира Бећковићева идеологија.

Ако се ближе размотри структура исказа наратора по *логици књижевности* коју заступа Хамбургер, онда је јасно да је наратор *историјски исказани субјект* који се оглашава у исказима: *Кад ти се игра (...) помисли, упитај, знај. Теоријски исказани субјект*, међутим, није видљив и он се разуме тек у критичком тумачењу *историјског исказа*. После тога долази се до *прагматичног исказаног субјекта* (Hamburger, 1976: 65) који поучава: *Да сирочад не повређују / Кад гледају да мисле.* О методама и систему суровог васпитању после рата, у које је свесно уграђена и идеологија, овде не говоримо. Потенцирамо идеју да је у народном васпитању постојао најдубљи обзир према сирочади и да поема из пепела не открива „заборављени језик", већ *атрибуте и симболе језика који се не заборављају*. Тај поетички принцип омогућава да савременици теме и значења поеме разумеју онако како их је уметник доживео – *као непроменљиво и вечно у променљивом и пролазном животу:*

Милосан ли си
Само би се милушио
Ђеца се не милују
И не милуше
Сирочад нема ко
А коју има
Очеви не милују
Да сирочад не повређују
Кад гледају да мисле
Како њих нема ко миловати.

Промишљајући функцију књижевности и имајући очигледно на уму и њену идеолошку основу, Андрић пише о моћима и значају уметности речи и упозорава носиоце власти на знаке које јој шаљу писци бирајући теме и начин на који их обрађују:

„Они који управљају земљама и судбинама народа требало би да обрате пажњу на развитак и правац свих уметности, а *нарочито књижевности која је, природно, од свих уметности најближа животу и развијању земље и друштва*. Не мислим то у оном вулгарном и погрешном смислу: да се од књижевности направи средство и да се преко њега утиче на друштво непосредно и у једном одређеном правцу. Ми смо живи сведоци колико је то јалов и штетан посао: он не постиже жељени циљ, а уноси застој и неред у књижевност. *Тенденције које се јављају у књижевности утичу на развитак друштва, али само онда када су оне одраз сличних, још недовољно изражених тенденција које већ постоје и дозревају* (М. Ђ.) у друштву (Андрић, 1981: 15).

Бећковићева педагошка поема *Ниси ти више мали* једно је од таквих упозорења властима и демонстрација промена и моћи које носи књижевност као језичка уметност чије је одређење и идеологија. Уметник се држи

традиционалног и заступа идеју да му читалац нужно „повјерује да су се догађаји" о којима пева „доиста збили и да су још вриједни да се упамте" (Klark, 1998: VII). Она се ослања на Андрићев савет и опомену носиоцима власти: „ја бих онима који управљају народима и владају земљама довикивао непрестано: 'Обратите пажњу на оно што се око вас пише, што се пише и како се пише'". Бећковић следи идеолошки и уметнички концепт дубљег разумевања *васпитања и односа у породици* и његов теоријски концепт књижевности:

„Појаве и правци у књижевности пре свега су слутње и наговештаји онога што живот спрема за сутрашњицу. Они објављују и на неки начин утврђују и освештавају оно што тек дозрева у људским односима, јер књижевност често износи на видело оно што још невидљиво клија у духовима и што ће у наштајима који долазе цветати јавно и давати изглед лицу земље (Андрић, 1981: 15).

Морално лице српскога народа као слика за сва времана – то је поема *Ниси ти више мали* анализирана из перспективе *везе и односа слике света и идеологије у српском патријархалном друштву као моделу културе који битно одређује идентитет народа*.

2. Педагошко, естетско и идеолошко као модел културе

И овде смо пред питањем: шта је то *примарно педагошко, естетско и идеолошко* у Бећковићевој поеми коју анализирамо са аспекта књижевности за децу? У оквиру ове теме носилац пројекта је поставио питања *прожетости, напетости и компромиса* унутар књижевног текста озраченог идеологијом. *Драмски напета, набијена тихим демократским компромисом или људским обзиром, сва прожета духом у саосећања* јесте педагошка идеја да се ни своје дете не милује како се не би сирочад повредила зато што је „нема ко миловати". Такав педагошки и катарзични ефекат изазива само књижевност као израз појачаног осећања живота и уметност која међу људима, како пева песник Тин Ујевић, ствара *побратимство лица у свемиру*. То је један од разлога зашто је она најзначајнији део културе свакога народа и зашто школе, улице и тргови, научне институције и универзитети носе имена писаца. Песник полази од најдубљих вредности народног модела културе и историјског искуства, наслеђа и памћења. У искуству и наслеђу пројектован је национални идентитет и квалитет личности:

Ђед ти је млађи био
Кад је осто сироче
Али је био рођени чоек.

Поема *Ниси ти више мали* показује да се унутар свих књижевних жанрова промовише идеологија (и то не у негативном значењу) независно од тога што својом дужином поема, као и роман, на пример, не одговара вртићу или захтевима обраде на једном часу. Она потврђује да историја књижевности за децу настаје увек као израз националне идеологије и да се не

исцрпљује у свом васпитно-образовном слоју.[9] Иако има заступника таквог мишљења, тешко је практиковати књижевност за децу и њену историју као бекство од идеологије. Изван таквог оквира заиста је немогуће замислити било какав модел културне политике и књижевност за децу. Историчар књижевности М. Милинковић већ у првим песмама Л. Милованова, с разлогом, види манифестну програмску усмереност и „извор тематских и идејних конфронтација и књижевноуметничких начела" (Милинковић, 2014: 88), а она, по природи ствари, укључују педагошке, естетичке, етичке и идеолошке елементе ове књижевности.

Тумачећи поетику књижевности за децу, Воја Марјановић књигу отвара мотоом Пол Азара који паралелно објашњава и нашу анализу и проблем идеологије: „На дечју литературу можемо презриво гледати само у случају када сматрамо да је посве безначајан начин како се формира и одржава дух једног народа" (Марјановић, 2009).

Педагошко, естетско и идеолошко као модел културе у Бећковићевој поеми – налаз је наше анализе – функционишу као њено јединство и чине је вишеслојним и вишезначним уметничким делом.

3. Естетичко и идеолошко језгро поетике књижевности за децу

Да бисмо одговорили и другим задатим тезама о *вези и односу* књижевности за децу и идеологије и прочитали *дубински снимак* Бећковићеве педагошке и породичне поеме, пошто смо означили *идеолошки чвор*, враћамо се на њен почетак. Као исходишну идеју поема у први план истиче педагошки рад у српској породици и методе које промовише јунак-наратор. Оне се, у суштини, не разликују од манифестних начела Луке Милованова и онога што је естетичко и идеолошко језгро поезије и поетике књижевности за децу. Реч је о методама којима се *питањима, опоменама, забранама и наредбама* остварују образовање и васпитање младих као суштински циљ сваког друштва.

По моделу народне изреке: *дрво се савија док је младо*, поруке и поуке су усмерене на дете пред полазак у школу. Потенциране су две идеје: (1) идеја да дете нужно у васпитно-образовном организованом и масовном процесу треба да постане човек и (2) идеја мајчинске љубави из које израста човек као врхунски услов и циљ развијања личности и здравог друштва:

Ниси ти више мали
Догодине ћеш у школу
Дај више буди чоек
Алал му мајка.

[9] Маркирајући две песме за децу *На књижицу за новољетни дар* и *Мојој дјеци на мајалес* Луке Милованова (1784–1828) као манифестне, М. Милинковић их означава као почетак књижевности за децу код Срба и показује њихову ангажованост која одређује „естетски оквир и главне правце развојних токова српске књижевности за децу и младе" (Милинковић, 2014: 88).

Фреквенција рефрена *ниси ти више мали*, јасноћа и акцентовање значења појма *мали* увод су у све остале педагошке захтеве који се представљају као задаци и обавезе будуће личности. Списак задатих тема и задатака (које детету ускраћују право да буде то што јесте у име онога што мора бити) обухвата све видове живота и понашања и права је слика историје образовања младих у српскоме друштву. У овај слој поеме, с разлогом, укључујемо зато још две тезе пројекта: (а) везу и однос игре и идеологије (б) и педагошке функције књижевности за децу и идеологије.

Као строги васпитач, наратор или лирски јунак поеме полази од идеје да се сину безусловно верује. Син је ослонац и темељ куће настао по моделу народног искуства: *на младима свет остаје*. Означен као ослонац и будућности породице и друштва, у који се, такође, безусловно верује, он је: *темељковић, мајчин син и домаћин*. То су високи вредносни судови и симболи културног националног обрасца, који означава српску патријархалну културу и идентитет. До тога се стиже васпитањем које обухвата све области живота: *културу понашања, одевања, комуникације, говор, игру, морал, однос преме свету и другима и веру*. Означена поља понашања и акције су оно на што су упућене све забране и опомене, питања и препоруке.

Као на стражи савести и времена, на првом месту *увек* лебди порука *ниси ти више мали.* Том симболичком и реалном идејом од јунака се тражи да прерано и заувек раскида са *светом игре и слободе и постане човек пре времена и заувек*:

Како то седиш
Што ту стојиш
Где тако гледаш
О чему причаш
Како то једеш
Чему се смејеш
Мој темељковићу

Ниси ти више мали

Играј се фино
Иди мирно
Седи згодно
Гледај право
Шали се озбиљно
Причај пристојно
Домаћи сине
Мајчин домаћине
Ниси ти више мали.

У овом идејном слоју поема је погодна да се реализује и у вртићу као игра која пружа широку скалу могућности васпитачу да поучи децу. На располагању су му све методике које се примењују у предшколским активностима. Једна од могућности је драматизација и разговор о сваком захтеву.

У разредној настави питања и поуке имају сложенија значења и омогућују ученицима да схвате вишеслојност *језика као сабирног места свих знања* и смисао који преноси кроз векове као човеково основно искуство које се памти и прихвата као наслеђе. Сваки савет је, иако значи и ограничења и спутавања, прожет родитељском љубављу и носи најдубље породичне жеље за успехом. Жеље су именоване занаком заклетве: *Живе ми твоје очи*. Илуструјемо критички суд кругом питања и порука и наредби и забрана, које су презентоване као да су неповезене:

Где идеш
Шта ћеш ти тамо
Што стојиш
Шта ћеш ти ту
Где зуриш
Шта има тамо да се види
Што лежиш
Лежаћеш довољно
Поштенбрате (...)

Финални део поеме је у знаку културолошког одређења идентитета детета-јунака као саговорника наратора-јунака који износи опште важеће законитисти. У њему је рељефна слика социјалног статуса детета, одсуство моде и захтев да буде пристојно и у друштву са себи равнима и да живи у часном друштву. Васпитни и идеолошки циљеви поеме казани су структуром народног говора у знаку мудости. Доминирају два знака: (1) *Људски роде*, којим се изражава породична присност и афирмише хуманистички приступ човеку и (2) знак: *Ће ти је капа*, који најпре имплицира потребу да се изрази национални идентитет и има примарно идеолошко значење. У овом идеолошком слоју поема је у средишту схватања које је промовисао Т. Адорно да идеологија постоји као „мишљење о идентитету, мишљење које самовољно поравнава своје противуречности" (Šnel, 2008: 236):

Ће ти је капа
Што си го
Што си се натронтао
Шта ће ти то шарено
Баци трице
Обуци се ко чоек
Људски роде

Ниси ти више мали

Рефрен у формули наредбе *ниси ти више мали* одзвања као дефинитиван растанак од света игре и сна. Осврћући се на *губитак игре и сна као трагичан губитак и услов који живот чини сложенијим*, Иво Андрић пише:

„Да, давно је *прошло време смеха и игре*. Ево, нестао је онај присен тога времена који се за тренутак био јавио. И никада више, ваљда ни у сну неће доћи. А ипак, остала је у њему из младости и још је увек жива и *јака потреба*

смеха и жеља за игром, она „луда жица" коју одавно нико не додирује, али која понекад сама зазвучи и одјекне. То је једна од оних појава које *живот чине сложенијим* (М. Ђ.) и старање тежим и болнијим" (Андрић, 1981: 31).

За Бећковићевог јунака раскид са детињством јесте нужност да се одрасте пре времена у потрази за бољим животом и да у борби, *бос и го, натронтан и обучен као ђаво у шарено*, опстане у суровом свету. Свет су одредили прошлост и садашњост као идолошка основа друштва у којем живи. У борби треба знати пут којим се иде. Мудри савети уче да треба бити смирен и прибран и дају се с најдубљом родитељском љубављу казаном знацима: *Жив ми ти био* и *Кућо темељита*:

Куд трчиш
Што се скањујеш
Стани
Што си се посунијао
Мрдни
Што си се скаменио
Послушај нешто
Жив ми ти био
Ниси ти више мали
Крени овуда
Немој туда
Шта ћеш онуда
Доћи овамо
Иди тамо
Не скићи тамо амо
Кућо темељита

И најзад, идеолошко се као социјално обзнањује у финалној строфи педагошке и породичне поеме, пресликавајући бит породичног васпитања у српском патријархалном друштву. Ускраћен за игру, снове и радости, „а сваки човек вреди онолико колико животне радости има у њему, а то не бучне и спољње, него тихе, дубоке и унутрашње радости која је упућена на стварање у општем интересу" (Андрић, 1981: 56), карактер Бећковићевог јунака (који није *више мали*) приказан је и у великом искушењу глади којој се супротставља снагом поноса:

Ако те не нуде
Немој да иштеш
Ако те нуде
Немој да узмеш
Ако те нагоне
Реци
Сад сам јео
Имамо свега код куће
Ниси ти више мали

Овим је означена још једна теза организатора и она *осветљава везу и однос социјалног утопизма и књижевности за децу*. Не признати да си

сиромашан и гладан и да немаш, иако си го и бос и натрontан и обучен у шарено и изгледаш као циркузант – то је идологија поноса и света из којег пониче Бећковићев јунак којем се непрестано, с разлогом, говори: *ниси ти више мали*.[10] Позиција и перспектива неутралног наратора у поеми показује да припада народном казивачу и да његови искази имају мудроносно значење. Та чињеница упућује на сазнање да је „усмена традиција (...) темељ и полазиште сваке националне књижевности, па и српске" (Милинковић, 2012: 126) и да је то језгро њене идеологије, неко би рекао конзервативне, препознатљиво и у Бећковићевој поеми (Милинковић, 2012).[11]

4. Идеологија мајке као библијске и античке хероине

Битан слој поеме *Ниси ти више мали* творе идеје које се сабирају око тема: вера и живот на оном свету, порекло и гени и национални и културни идентитет: *Ниси ти Ти.* Не бити више мали значи *уљудити се и људима одужити,* постати човек и суочити се са традицијом и историјом: *Ђед ти је млађи био / Кад је остао сироче.* Индетитет значи одликовати се *чојством и јунаштвом* у одбрани породице и кућног прага као средишта свога бића. Све се то постиже милоштом и присношћу васпитања у родитељској кући и љубави: *Здрав ми ти био*. И најтврђе и најокрутније забране саопштавају се као безусловна нужност која не допушта избор. Тумачећи живот као историју, Андрић бележи следећу идеју „за приповетку": „Ништа нема изнад човека! Има. Нужда је изнад свега" (Андрић 1981: 25). Ево како Бећковић у том смислу слаже идеје као идеологију своје поеме:

Треба мислити и на онај свет
Кад ћеш
Ако не тад
Знаш чије име носиш
Знаш на кога наличеш
Ниси ти
Ти

У финалном делу поеме именован је наратор – мајка као библијска и античка хероина и замена за убијеног оца. То је она Скерлићева *муж-жена*, какву препознаје критика још у српској усменој књижевности или у Миони и њеном нејаком сину Милована Глишића, што ору прву бразду. Мајка је наратор и ауторитет, стуб куће и одбрана прага, она која васпитава како дете мора да буде и како се живи и умире: *Нико твој није био мали / Па немој ни ти*. Њен је налог: брзо одрасти и *буди чоек* који ће ме одменити и поносном учинити.

Сноп идеја показује да идеологија у поеми *Ниси ти више мали* надилази дечји поглед на свет и да у њеној структури није спољна појава. У

[10] На мудрост и дубину забрана и опомена или порука и подука указује и Андрићева мисао: „Го се скинут не може". Андрић је записао и ово: *Пиши како говориш, Ћути како мислиш и: Пиши како мислиш, Ћути како говориш* (Андрић, 1981: 163).

[11] Историчар се посебно бави везом и односом књижевности и детета, посматрајући проблем у историјској перспективи.

најдубљем слоју Бећковић промовише „идеологију као концепт теорије сазнања" (Šnel, 2008: 235)[12] о породици, животу, историји, детињству, васпитању, идентитету итд. Да је идеологија као наука о идејама нејасна илуструје и марксистичка теза по којој „свест не одређује биће, већ да биће одређује свест". У тој аури зрачи и Бећковићева поетика.

У језичком и идејном хоризонту поема има изоштрени критички однос према идеологији зато што је амбивалентна. Бећковић гради критички однос према идеологији, али и афирмише пробуђену свест о томе да је идеологија и сретство у борби против тоталитарних односа у друштву. Побуну против таквих односа и сам је извео.

Уместо закључка. Бећковићева педагошка и породична поема има, почев од структуре језика и логике мишљења, све елементе усменог казивања. Усмено казивање је зато *основа основе* идеологије поеме *Ниси ти више мали*. Њена идеологија, а свака идеологија је више ствар несвеног него свести, не исцрпљује се у самој себи, већ је као модел културе окренута врхунским етичким вредностима битним за опстанак народа.

Иако се темељи на дидактичности као сржи књижевности за децу, поема надилази иницијална просветитељска размишљања из XVIII века као средиште сваке уметности. Њена естетика, етика и идеологија исходе из онога што чини „колективно искуство и мудрост читавог народа" и јасно је означена „на дугачкој линији континуитета која повезује све развојне етапе људске цивилизације" (Милинковић, 2012: 148). Дакле, универзално и национално функционално су увезани у Бећковићевој педагошкој и породичној поеми *Ниси ти више мали.* Њени јунаци, мајка и син, живе идеологију потискујући оно што чини њену бит. Они показују да је идеологија не само несвесно, већ и *политика психе* (Т. Липовац).

Литература

Андрић, Иво (1981): *Свеске*, СД, књ. 17, Београд.

Бећковић, Матија (2013): *Хлеба и језика*. Подгорица: Октоих, Штампар Макарије, Андрићев институт.

Деретић, Јован (1987): *Кратка историја српске књижевности*. Београд: БИГЗ.

Ђорђевић, Милош, Келемен, Љиљана (2013): *Књижевност за децу* (*Поетика*, *Реторика, Критика*). Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов".

Марјановић, Воја (2009): *Поетика књижевности за децу*. Београд: КИЗ центар.

Милинковић, Миломир (2012): *Књижевност за деци и младе* (*Поетика*). Ужице: Учитељски факултет.

Милинковић, Миломир (2014): *Историја српске књижевности за децу и младе.* Београд: Bookland.

Hall, James (1998): *Rječnik tema u simbola u umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

10 Ралф Шнел, *Лексикон савремене културе*, Плато, Београд, 2008.

Hamburger, Kate (1976): *Logika književnosti*. Beograd: Nolit.
Manhajm, Karl (1968): *Ideologija i utopija*. Beograd: Nolit.
Šnel, Ralf (2008): *Leksikon savremene kulture*. Beograd: Plato.

Miloš Đorđević

LITERATURE FOR CHILDREN AND IDEOLOGY

Summary: The narrative poem by Matija Beckovic *Nisu ti vise mali* has all of the elements of oral storytelling. Oral storytelling is for that reason the basis for the ideology of the narrative poem. This paper shows that ideology in the narrative poem is not exhausted in itself. As a cultural model it is directed towards the ethical values important for the survival of a nation. Although it is based on didactics as the core of literature for children, the poem surpasses the initial educational thinking from the 18th century, which is the central role of art. Its aesthetics, ethics and ideology emerge from the "collective experience and wisdom of the whole people". The universal and national are functionally intertwined in Beckovic's pedagogical and family narrative poem *Nisu ti vise mali.*

Key words: Matija Beckovic, poem, esthetic, ideological, pedagogy.

Милутин Ђуричковић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 821.163.41-93.09:316.75„1945/1999”

ИДЕОЛОГИЈА И КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ

(Прилог тумачењу)

Резиме: У овом кратком раду биће речи о међусобном прожимању и деловању идеологије и културне политике у српској књижевности за децу и младе после Другог светског рата, нарочито педесетих и шездесетих година прошлога века, када долази до изразитије поетолошке промене и успостављања модернистичког духа стварања на челу са Душаном Радовићем и његовим следбеницима. Указује се, пре свега, на погубност и једностраност идеолошке матрице, која је донела превагу пригодног и утилитарног над естетским и васпитно-сазнајним.

Кључне речи: идеологија, културна политика, књижевност, деца, стил, поетика.

Увод

Послератна владајућа идеологија и комунистичко-марксистичка културна политика имали су дубок и снажан утицај на нашу литературу како за одрасле тако и за децу. Ово сложено и комплексно питање може се сагледати са неколико аспеката, а најпре из перспективе њихове комплементарности и концептуалне међузависности у другој половини прошлог века. Ради се, наиме, о својеврсном друштвеном и историјском феномену, који завређује мултидисциплинарни приступ и широко теоријско проучавање не само са етичког и естетичког већ и социолошког, политиколошког и културолошког гледишта. Као систем идеја које заступа појединац, односно група писаца, идеологија у књижевности за децу и младе остварује се кроз тзв. примењено мишљење, са одређеним погледом на свет који подразумева јединствено изражавање потреба, интереса и ставова. Различити аспекти корелације између идеологије и културне политике, а у односу на књижевност за децу и младе, били су делимично у средишту интересовања појединих истраживача и књижевних историчара (С. Ж. Марковић, Т. Петровић, В. Марјановић, Ј. Љуштановић).

Идеологија и културна политика

Културна и духовна клима у нашој земљи после Другог светског рата била је у потпуности окренута политичким и идеолошким ставовима владајуће партије, која се у највећој мери ослањала на социјалистичке и комунистичке идеје. Читав друштвено-политички систем функционисао је на

једној тоталитарној и марксистичкој идеологији, без права гласа на другачије мишљење, слободу говора и демократичност друштва. У констелацији таквих догматских и институционализованих политичких односа развијала се и друштвена свест, васпитање и образовање младих, које је било строго усмеравано и идеолошки профилисано. Културна политика, такође, била је у тесној спрези са актуелним политичким дискурсом, односно комунистичким начелима и принципима.

Они који су водили културну политику после рата, а нарочито педесетих и шездесетих година прошлога века, спроводили су своје идеје и концепте кроз све поре друштвеног и духовног живота, па и кроз писану реч упућену деци и младима. Отуда се упорно неговала и фаворизовала литература пригодног карактера и без већих естетско-уметничких вредности, која је величала социјализам и комунизам, братство и јединство, радничко самоуправљање и тобожњу једнакост/ равноправност свих народа и народности тадашње Југославије. Од писаца се захтевало да пишу о тој тематици и идеолошким садржајима, а да при том потпуно одбаце и занемаре духовне, националне и друге етичке вредности.

„Комунистичка партија је од књижевника тражила да књижевност као и друге уметности има наглашену педагошку ноту, што је посебно дошло до изражаја у делима намењеним деци и омладини“ (Константиновић, 2006: 82).

Културна политика, дакле, била је „на ползу“ и у функцији владајуће идеологије, а на штету квалитета и праве уметности. Појавио се одређен број писаца, знаних (Б. Ћопић, А. Диклић, М. Алечковић) и мање знаних (К. Степановић, В. Дијак, М. Гончин), који су захтеве такве идеологије и културне политике схватали као стваралачку потребу и прилику да се докажу у стваралаштву за децу и младе. Пропагирање социјалистичких и комунистичких идеала спровођено је плански и систематски готово кроз све жанрове и врсте за децу и младе:

- песме (М. Алечковић: *Подземни хероји*, В. Царић: *Петолетка,* М. Тешић: *Тракториста пева*),
- поеме (А. Диклић: *Мали Риста тракториста,* Р. Тошовић: *Тенкист и дјевојка*),
- приче (Б. Ћопић, С. Божиновић, Ђ Радишић),
- романи (П. С. Петровић, К. Степановић, А. Диклић, Д. Костић, А. Микић, М. Ољача, Ж. Михаиловић),
- драме (скечеви, декламације и игрокази о рату и револуцији),
- стрип (*Славко и Мирко*).

Од писаца се захтевало да непосредно и конкретно спроводе идеолошке ставове и културну политику, која велича актуелну друштвену и историјску стварност, као да отада почиње нова епоха и развој земље. Другачији и тек успостављени тип политичког дискурса био је ниподаштавајући и крајње игнорантски оријентисан према нашој националној и духовној прошлости, при чему се на веру и религију гледало са гађењем и потпуним одбацивањем.

Зато се на књижевност, посебно на ону намењену деци и младима, гледало као на својеврстан инструмент неопходан у артикулацији идеолошких захтева и спровођењу ауторитарне културне политике, која има сасвим другачији однос према историјском континуитету, националним тековинама и другим духовним вредностима. Све је водило ка новом облику уметничког стварања, а то је *социјалистички реализам*. Тако је дошло до преваге идеолошког над естетским и педагошким, а читаво културно наслеђе, традиција и усмена баштина бивају потиснути и гурнути на маргину и у други план. Идеолошко диференцирање и промена курса културне политике условљени су збивањима у земљи и региону (сукоб са Информбироом). Гласноговорници марксистистичке и комунистичке политике (Кардељ, Ђилас и други) захтевали су да наука и уметност буду у служби партије и идеологије, те да буду прагматичног и утилитарног карактера.

Идеолошки сукоби, политичке размирице, полемике и сучељавања имали су донекле и одраза на литературу за децу и младе, која је била бременита садржајима из рата и револуције, пуним моралисања, дидактике и педагогизације. Та општеприхваћена формулативност била је својеврстан императив владајуће идеологије и друштвено-политичког тренутка, са бројним поетичким и доктринарним поделама на заговорнике старог и новог.

„Дечја књижевност НОБ-а, из такозване утилитарно-ангажоване етапе, сва је у пуцњави топова и митраљеза: *Дрр-дум-дум! Та-та-та*! Код писца *Приче партизанке*, који први пише о нашој револуцији и у коме ова добија свој највиши израз, одјекује: *Бум-звин-грум*!“ (Т. Петровић, 1991: 142).

Средином педесетих година, међутим, културна политика се знатно мења, јер естетско и књижевно надвладавају политичко и идеолошко, што наговештавају и присталице модернизма у поезији за одрасле (М. Павловић, В. Попа, И. Лалић, Б. Миљковић). Неуспех уједињења естетизма и револуције означио је, пре свега, успостављење нове друштвене и културне климе, која је постепено пртила пут ка самосталности литерарног израза, како за за одрасле тако и за децу. За промишљање идеологије и културне политике према литератури за децу и младе важан је читав друштвено-историјски и политички контекст тога времена, о којем Јован Љуштановић наводи следеће:

„Књижевна политика социјалистичког реализма важила је у првим годинама после Другог светског рата, колико за књижевност уопште, толико и за књижевност за децу. За трансмисију те политике служила је, уз остало, и засебна друштвено-политичка структура окренута младима: Уједињени савез антифашистичке омладине Југославије (УСАОЈ), чији је саставни део био Савез пионира. Народноослободилачка борба, обнова и изградња и водећа улога Тита и партије у свему томе, били су главни предмет литературе за децу у првим годинама после рата, али и својеврсна педагошка садржина, вредносни идеал за који је требало везати децу“. (Љуштановић 2009:82).

Многи наши познати писци нису одолели духу и захтевима тог времена, па су неретко посезали за клишетизираним темама и стереотипима без дубље психологизације и правих уметничких вредности (Д. Максимовић,

М. Тешић и други). Приступ деци и свету детињства био је у великој мери употпуњен канонизованом идеологијом и културном политиком, која је педесетих година превазиђена захваљујући писцима „за децу у борби за естетску аутономију и равноправност“ (Љуштановић, 2009:103).

Говорећи о поетичким мањкавостима првих послератних романа за децу и младе, Георгијевски истиче да они „не испољавају задовољавајућу селективност у успостављању вредносних одређења стварности или егзистенција јунака. Они једноставно интензивирају стандардне и актуелне моралне дилеме. Има доста објашњења и интенција које нису примерене роману као уметничкој творевини. Умањено је дејство индивидуалног приступа, без обзира на сложеност и разноликост предмет акојим се баве. Пише се брзо, површно и разводњено. Слабе су измене; не усложњавају се сижејно-фабуларни план, мотивација јунака и експресивност“. (Георгијевски, 2005: 113).

Догматизована и владајућа литерарна идеологија, дакле, није оставила дела трајније естетске вредности ни у романима за децу и младе, јер је њен пригодни и једнострани карактер био кратког даха. Трагање за новим изражајним формама и другачијим садржајима донела је, пре свега, стваралачка инвентивност Душана Радовића, чији је модернистички дух направио прави коперникански преокрет. Однос према друштвеној стварности означио је уједно и другачији статус писца, његов третман и перспективу, а све то без предрасуда владајуће идеологије и депласираног концепта културне политике соц-реализма.

„Нова естетска свест била је и чинилац нове културне политике и критеријум вредновања сувремене књижевности.“ (Радуловић, 2013:510).

Ново и другачије поимање естетике најилустративније је оличено у поетским играма, каламбурима и нонсенсима Душана Радовића (*Страшан лав*), које је изнедрило чињеницу да је литература за децу и младе сасвим аутономна, легитимна и коначно ослобођена „обавезујуће идеолошке догме“ (Радуловић, 2013:538). Освајање духовне слободе и стваралачке равноправности донело је хуманистичку и универзалну етичку вредност без баласта владајуће марксистичке и комунистичке идеологије. Тако књижевна мисао за децу и младе постаје хибридна, жанровски богатија и слојевитија, при чему не губи на националним и традиционалним обележјима као некада.

Закључак

Промена идеолошке парадигме и културне политике у литератури за децу и младе донеле су бројне формално-садржинске и поетичко-стилске промене, које се тичу првенствено следећих вредности и аспеката:

- духовни,
- национални,
- хуманистички,
- етички,
- васпитни,
- образовни.

Уместо идеолошко интонираних листова и часописа за децу и младе (*Пионир, Пионирске новине, Титов пионир* и други), појављују се нова гласила која поред литерарних прилога отварају простора за забаву, игру, разоноду и већу креативност (*Полетарац, Невен, Тик-так*). Истини за вољу, има и познатих писаца којима је требало доста времена да се ослободе идеолошког баласта и наслеђа, па су тако настале познате песме и књиге:

- М. Алечковић: *Друже Тито, ми ти се кунемо* (1977),
- Д. Радуловић: *Титове руке што се смију* (1977),
- П. Зубац: *Тито је наш друг* (1977),
- С. Зоркић: *Пионирска тројка* (1976),
- Р. Андрић и Љ. Ршумовић: *Тито писцима, писци Титу* (1981) и др.

Међутим, тек деведесетих година објављују се дела и листови која промовишу идеје људских права и толеранције, слободу и религиозност, дијалог и недискриминацију (*Буквар људских права, Светосавско звонце*).

Ново време и нова генерација писаца (Љ. Ршумовић, В. Стојиљковић, М. Одаловић, Д. Ђорђевић и други) показали су да савремена српска књижевност за децу и младе по много чему заслужује ново промишљање и обликовање културне политике, која би у ери научно-технолошке цивилизације и глобалистичке идеологије била отворена, динамична и разноврсна, а истовремено са циљем да оснажи и негује наш духовни идентитет, језик, веру и традицију.

Литература

Георгијевски, Христо (2005). *Роман у српској књижевности за децу и младе.* Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Деретић, Јован (1983). *Историја српске књижевности.* Београд: Нолит.

Идризовић, Мурис - Јекнић, Драгољуб (1989). *Књижевност за дјецу у Југославији.* Сарајево: Другари.

Јекнић, Драгољуб (1994). *Српска књижевност за децу.* Београд: Мак.

Константиновић, Стеван (2006). *Идеологије у књижевности за децу.* Нови Сад: Љубитељи књиге.

Љуштановић, Јован (2009). *Брисање лава. Поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године.* Нови Сад: Дневник – Новине и часописи.

Марјановић, Воја (2009). *Поетика књижевности за децу*. Београд: КИЗ центар.

Марковић, Слободан Ж. (2003). *Записи о књижевности за децу 3.* Београд: Београдска књига.

Петровић, Тихомир (1991). *Дете и књижевност – критика о српској књижевности за децу.* Лесковац: Дом културе „Жика Илић Жути“.

Радуловић, Милан (2013). *Српска књижевна критика и културна политика друге половине 20. века.* Тематско-проблемски зборник радова: *Српска књижевна критика и културна политика у другој половини 20. века.* Београд: Институт за књижевност и уметност.

Milutin Đuričković

IDEOLOGY AND LITERATURE FOR CHILDREN

Summary: This short paper deals with the functioning of ideology and cultural policy in Serbian literature for children and young people after World War Two, especially in the fifties and sixties of the last century, which saw some prominent poetological changes and the establishment of the modernist spirit of creation led by Dusan Radovic and his followers. First of all, it stresses the disastrous effects of the one-sided ideological matrix, which brought the prevail of the appropriate and utilitarian over the aesthetic, educational and cognitive.

Keywords: ideology, cultural policy, literature, children, style, poetics.

Ружица Јовановић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 821.163.41-14.09:398]:81'233-053.4

ЛИРСКА НАРОДНА ПЕСМА КАО ЈЕЗИЧКА ИГРА У РАЗВОЈУ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Поштујући високе уметничке вредности народне књижевности, неизоставно је њено коришћење, заправо оних дела из корпуса поменуте књижевности, која су деци пријемчива. Лирска народна песма због својих поетских одлика свакако оставља широке могућност, готово неисцрпне, у раду са децом предшколског узраста, било да песму или њене делове користимо у форми језичке игре, било да користимо богатство језика народних стваралаца ради проширивања дечјег речника. Могућности и примери који ће бити презентовани, говоре о актуелности народне књижевности у савременом васпитно-образовном процесу и могућности очувања језичког блага и традиционалне културе, што је свакако битан задатак образовања на свим узрастима.

Кључне речи: народна књижевност, лирска песма, језичке игре, развој говора.

Лирска народна песма у предшколској установи

Скоро све врсте народне лирске поезије и нека дела епске поезије могу пронаћи своју сврху и примену у раду са децом, најпре због богатства речника, а затим због свога садржаја. Погодније у раду са читаоцима млађег узраста су породичне песме због развијања емоција о којима певају танушаљке, цупаљке, проходалице и лазаљке намењене најмлађем узрасту, пре свега, због ритмичности, затим, шаљиве лирске народне песме због интересантних комбинација песничких слика, успаванке, јер су намењене млађем узрасту и испуњене топлином, љубавна поезија из разлога своје универзалне поруке, али и поједине песме из реда митолошких и обредних песама. Народна поезија је певана захваљујући мелодичности и лако се комбинује са осталим уметностима, игром и музиком. Пријемчива је и корисна у процесу едукације и васпитања, развитка говора, богаћење речника и осталих активности у васпитном процесу. Велика важност коришћења, како прозног тако и народног стваралаштва у поетској форми, јесте чување традиције, блисак контакт и упознавање основе и суштине самог корена и извора српске народне књижевности, као и утицаја који је извршила на све касније створене врсте поезије.

Од времена када је прича и усмено предање био једини начин сазнања и преношења истог, до времена књиге у електронском облику суштина је врло мало измењена. Књижевност у било ком облику оплемењује људски, а самим тим подразумева се и дечији дух. Интеракција књижевног дела и детета посредством васпитача на прво место поставља избор књижевног текста.

Битан моменат у подстицању развоја дечјег говора јесте одабир књижевних текстова. Избор текстова (према М. Маљковић) васпитач врши приликом годишњег планирања рада. Међутим, тај избор није коначан, могуће га је кориговати, допуњавати или мењати током године. Он врши избор текстова према личним афинитетима и особеностима васпитне групе настојећи да одабрани текст задовољи неки од следећих критеријума: да је носилац одређених васпитно-образовних садржаја; да дужина текста и садржај одговарају узрасној групи; да нема превише непознатих речи; да се текстови тематски уклапају у годишњи план рада; да су обрађене теме актуелне.

Елементи о којима васпитач мора да води рачуна приликом избора књижевног текста, а који могу да ометају дечју перцепцију текста су: превелика количина информација (дужина текста) и њихово језичко-стилско обликовање, које превазилази дететово знање и ниво интелектуалног и емоционалног развоја; инкомпатибилност текста са дететовим начином размишљања и оцењивања; да га и мали слушалац - читалац може разумети? У којој је мери књижевно дело у складу са изворним дечјим светом, односно колико га исказује? Ослања ли се прича или песма на креативну машту, не инсистирајући на разликовању границе између маште и збиље? На свако од ових питања народна књижевност својом бескрајном разноврсношћу даје могућност одговора. Не постоји ниједан разлог који би лирску народну песму елиминисао из васпитно-образовног процеса. Улога васпитача веома је велика, баш по овом основу: поставити темељ сазнању о богатству народне традиције, која је самом својом природом уткана у уметничку поезију сваког народа. Примена народне поезије у свакодневном подстреку деце да лепу реч разумеју и заволе, изузетно је важна.

Говорне игре

Да би се васпитачи служили говорном игром која ће имати поменути сврсисходан циљ морају познавати њену структуру, тј. замисао, садржај, радњу игре, њена правила и игровна средства. Замисао обично подразумева задатке које треба остварити. Радња је оно што изазива дечију интелектуалну и физичку активност. Правила су елементи по којима се игра организује, а организација игре подразумева место где ће се игра изводити и игровна средства која ће се користити. Развој говора је комплексан и веома важан посао који пред васпитача поставља многе задатке и различите улоге. Један од начина који се примењује у развоју говора је мноштво различитих језичких игара. Говорне игре у функцији обогаћивања дечијег речника могу се реализовати кроз следеће активности:

Говорна игра хомонимима; пронађи исте речи различитога значења у смислу изговорене реченице**:**

...Нек је румен ко ружа румена,
нек је бијел ко бијела вила,
нек је радин ко пчела малена,
нек је хитар као ластавица.

Говорна игра хипокористикама:

Ајде, Павле, злато моје,
Тебе лепи санак зове,
Ти ми заспи драго дете,
Ти ми заспи слатки санак,
Све док буде бели данак.

Лексичка говорна игра с личним заменицама:

Еци пеци пец,
Ти си мали зец,
А ја мала веверица,
Еци пеци пец.

Лексичка говорна игра: измишљамо и говоримо речи које које завршавају на *КЕ* или *ШЕ* и сл.

Јарко Сунце на пут полазаше,
За њим мила мајка пристајаше:
"Јарко Сунце, куд ћеш на конаке,
Ко ће теби вечерицу дати,
Ко ће теби ложницу стерати,
Ко ће тебе рано пробудити
Да огријеш земљу и градове...“

Лексичка говорна игра с предлозима: шта се налази на...? Ко, где иде? Што ко има?

Што су врата суха злата,
На њих вила сина жени;
Што су врата од бисера,
На њих вила кћер удава;
Што су врата од шкерлета.
На њих вила сама сједи.

Настави започету причу; заврши причу:

У Милице дуге трепавице,
Прекриле јој румен јагодице,
Јагодице и бијело лице.

Реци погрешно да буде смешно, осмисли то што је наопако и бесмислено по сликама.

На међеду зелена долама,
На пијевцу ковчали чакшире
На лисици лијепа ђердана
А на зецу свилене димије.

У оквиру програмске теме говорне игре у функцији развоја говора могуће је изводити и следеће активности:

Говорне и драмске игре са загонеткама: ко, шта говори за себе? Погоди загонетку по опису:

Град градила б'јела вила,
Ни на небо, ни на земљу
Но на грану од облака;
На град гради троја врата:
Једна врата сва од злата,
Друга врата од бисера,
Трећа врата од шкерлета.

Драмске изражајне говорне игре (дириговане и самосталне) са могућношћу игре по улогама.

Кад је снаха у двор улазила,
По двору је срећу донијела:
Свекровима - хитро послушење,
Свекрвама - неодговорање,
Дјеверима - брзо сусретање,
Заовама – дивно дочекивање,
Јетрвама - миле одговоре!

Језичка вежбаоница може се реализовати и кроз:

- фонолошке игре с гласовима, словима, речима, реченицама, игре граматичких форми и правила, игре значења.

Језичке игре римовања:

Божића три златна ножића:
С једним реже месо печеницу,
А с другијем танку ђевеницу.

Свака од ових форми испуњава приликом рада са децом двоструки циљ - развој говора и очување народне традиције и вредности народне књижевности.

Развој говора код деце предшколског узраста један је од основних задатака васпитача и васпитног процеса. Способност вербалне комуникације основна је особина образованог човека и њен темељ поставља се у детињству. Замке савременог друштва и изазови мноштва медија остављају отворен простор за недовољан развој комуникативних способности. Народна традиција не сме бити изостављена у васпитном процесу. Од најранијег узраста, јер не можемо очекивати афинитет према вредностима других народа и култура од будућих грађана Света без граница који пре свих других нису упознати са традицијом свога народа. Сама древност народне књижевност доприноси да оне у себи имају сажето генерацијско знање и мудрост. Када није било вртића и школе, како су деца учена говору, као се радило на његовом развоју? Одговор јој једноставан – кроз народну књижевност, као есенцију генерацијске мудрости. Употреба лирске народне песме, као језичке игре у процесу развоја говора, заиста је неограничено, и наведени примери само су делић могућности.

Литература

Бранковић, Б. (1999): „Преглед класификација усмених лирских песама*“*, у: *Муке по Макаренку / прилози наставном изучавању књижевности*. Зајечар – Књажевац.
Деретић, Ј. (1986): *Историја српске књижевности*. Београд: Нолит.
Деретић, Ј. (2007): *Кратка историја српске књижевности*. Београд: Адреса.
Каменов, Е. (2008): *Образовање предшколског детета*. Београд: ЗУНС.
Каменов, Е. (2010): *Мудрост чула* 4. Нови Сад: Драгон.
Лаковић, В. (1975): *Народна књижевност I* . Београд: Научна књига.
Мркаљ, З. (2008): *Наставно проучавање народних приповедака и предања*. Београд: ЗУНС.
Пешић, Р. и Милошевић-Ђорђевић, Н. (1984): *Народна књижевност*. Београд: Вук Караџић.
Самарџија, С. (2007): *Увод у усмену књижевност*. Београд: Народна књига.
Самарџија, С. (2010): *Особености усмених прозних врста*. Београд: *Зборник друштва за српски језик и књижевност Србије.*

Ružica Jovanović

THE LYRICAL FOLK POEM AS LANGUAGE PLAY IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Besides respecting the high artistic values of folk poetry, it is essential that the said poetry, that is, the works from its corpus that children have the susceptibility to, be used. Due to its poetic characteristics, the lyrical folk poem definitely leaves wide, almost infinite, possibilites in work with preschool children, whether if we use a poem or part of it in form of language play, or the richness of language of folk authors, in order to broaden children's vocabulary. The presented possibilities and examples speak of the actuality of folk literature in contemporary educational process and the possibility of preservation of the treasure of language and traditional culture, which is definitely a significant task of education of any age group.

Key words: Folk literature, lyrical poem, language plays, development of speech.

Дејан Милетић
ПУ „Полетарац“
Сврљиг
Виолета Николић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 371.382-053.4
371.383-053.4:792.091
373.23:37.025

ДЕЧЈЕ И ДРАМСКЕ ИГРЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Резиме: У раду се разматра утицај дечје и драмске игре на развој детета у предшколским установама. На основу посматрања уочили смо да је игра централна активност детињства, у којој се сагледава повезаност спонтане игре и интелигенције детета. У игри деца преузимају разне улоге и на тај начин испољавају своју спонтаност, самосталност, слободу, истражују различите могућности за откривање проблема, развијају критички однос према себи у целини. Закључили смо да се деца најчешће играју у центрима за игре маште и улога, а да су им омиљене игре драмске игре. Кроз драмску игру код деце подстиче се машта, логичко мишљење, емоционално доживљавање и изражавање, сарадднички односи, комуникацијске и организационе способности. Основни циљ је да се деца неприметно подстакну на размишљање о проблемима који их окружују, као и да учествују у њиховом решавању. Због тога се трудимо да деци пружимо квалитетне садржаје уз које ће одрастати, а којих је данас, на жалост, све мање.

Кључне речи: дете, вртић, игра, машта, креативност.

Увод

Игра је стваралачка активност, сваки пут другачија и самим тим непоновљива. Она подстицајно утиче на све аспекте развоја. Представља облик учења, чији су исходи значајни за дете. Када се одвија у групи, доприноси развоју сарадничких особина. Дакле, игра је слободна активност, а те активности су веома важне за живот и за правилно и радосно одрастање деце у њој.

Васпитно-образовне вредности дечије игре

Васпитавање путем игре је потврђена пракса која отвара нове могућности, подстиче развој дивергентног мишљења, маште и креативности.

У васпитно–образовном погледу највећа вредност игара је да привуку и задрже пажњу деце, у зависности од одређених тема, као и да их мотивишу да активно учествују у одређеним активностима. Међу активностима

највредније су оне које утичу на дете да постигне виши развојни ниво, конструише сопствено искуство и покаже своју способност, стваралаштво, креативност.

У игри дете се ангажује више него у реалном животу, са задовољством приступа решавању одређених проблема. Функција игре постаје значајнија са променама које доноси свакодневни живот. Дете је у игри главни актер, влада ситуацијом, има прилику да одлучује и делује без ризика од последица, а путем својих улога дете се врло често изједначава са одраслима.

Игра се сматра за „водећу активност", јер је усмерена на задовољавање актуелних потреба детета које расте и развија се.

Мотивација и укључивање детета у игру

Мотивација деце за игру зависи од понуђеног материјала, али и од подстицајне средине коју одликује слобода игре, што може резултирати занимљивим и необичним процесима и продуктима. Мотиви прожети осећањима имају посебну снагу, јер постепено преузимају главну улогу у мотивацији детета и постају подстрекачи многих активности. Игра ће ангажовати дете у целини. Укључивање у игру значи стицање идентитета и статуса међу онима којима дете верује и који му верују, што је од великог значаја за проблем социјализације код деце. За дете је позив да се укључи у игру више него прилика за бављењем неком другом, привлачном активношћу. Бити ван групе, искључен из игре представља велики пораз за свако дете. Кроз игру, дете се учи интеракцији, комуникацији и сарадњи, учи се да прима, али и да даје и дели са другима. Такође, дете почиње да учи шта је добро, а шта лоше, шта праведно, а шта неправедно, шта је поштено, а шта није.

Врсте игара

У литератури срећемо различите класификације дечјих игара, а то нам говори о њиховој разноврсности и многострукој намени. Природа деце, такође, захтева да игре буду разноврсне, зато се најчешће ослањамо на поделу на:

- Функционалне игре (облици функционалних игара: игре посвећене руковању материјалом; покретне игре уз коришћење реквизита; игре гласовима, слоговима и речима; сензомоторне активности).
- Игре улога (игре маште) – за ове игре се користе и називи: игре имитације, илузије, драмске игре и сл. Облици у којима се јављају: опонашање поступака; симболичка имитација; симболичка игра улога, драмске игре улога.
- Игре са готовим правилима – правила настају у самом процесу играња, захваљујући договору играча. Правила могу да се пренесу деци на различите начине, што зависи од перцептивно- моторних активности; здравствено-хигијенских активности; друштвених активности; еколошких активности.

• Конструкторске игре у којима дете уобличава материјал у циљу да створи нешто као резултат свог рада, а што може имати значење (објекат из реалног живота – кућа, вртић), или бити потпуно без неког значења (мозаик).

Игре маште или улога

Пратећи интересовања деце у две групе Предшколских установа у Сврљигу и Алексинцу, васпитачи су закључили да се деца најчешће играју у центрима за игре маште и улога. У овим центрима играју се игре улога, игре драматизације и говорне радионице. Наравно, све то треба уклопити у план и програм и прилагодити интересовањима деце и њиховим могућностима. Посматрајући игру у овим центрима интересовања могло се уочити да се деца добро сналазе у играма улога.

Игре улога омогућавају деци да остваре своје жеље без одлагања. *У* игри улога деца подражавају активности одраслих, као и догађања из свакодневног живота која привлачи њихову пажњу. Дете у овим играма прерађује своје утиске. У млађем узрасту садржај ових игара је оскудан и најчешће се састоји у имитирању животних појава, јер у овом узрасту децу интересује радња, а не циљ (ток игре, не исход). Деца старијег предшколског узраста воле да се „претварају“ са циљем да уче о себи и свету који их окружује.

Игре импровизације

Када кажемо импровизација нечега, обично мислимо на импровизацију неке животне ситуације познате деци. Могу се изводити и импровизације садржаја неког текста из дечје књижевности. Код импровизације текста деца мењају неке делове текста, избацују оно што им се не допада, додају оно што желе.

Пример. При импровизацији текста “Златокоса и три медведа“ деца су решила да убаце нове ликове, да Златокоса на крају не оде без извињења и сл. Васпитачи су, на основу дечјих импровизација, све то уважили, додали текст, уводећи нове ликове и настала је дивна лутка представа у којој су актери били деца и родитељи.

Пошто су за децу импровизације лакше од драматизација, она су у стању да додају нешто ново из животних ситуација (уз игру мали манекени, деца ће импровизовати и догађаје у фризерском салону, кројачкој радњи и сл.). Импровизације воле деца свих узраста, па су, понекад, у стању да се и сама тако играју и без присуства одраслих.

На старијем предшколском узрасту деца измишљају нове ствари, па се такве импровизације спонтано претварају и у драмско стваралаштво, које је по форми говор у играма по улогама, а по садржају стваралачко причање деце. Уочено је да деца опонашају јунаке неких филмова, који нису прикладни деци предшколског узраста. Најчешће су то лопови, људи са оружјем и сл. У таквим ситуацијама потребно је реаговати и подстицати децу да импровизују игре Дизнијевих јунака са телевизије, игре из прича о животињама, деци, природним појавама итд.

Драмске игре и драмско стваралаштво деце

Драмске игре су организоване, креативне игре. Средства изражавања у драмским играма су: реч, покрет и звук.

Све што нас окружује живо-неживо, свака ствар, играчка, природне појаве, све што видимо и замишљамо, све о чему можемо са неким разговарати, играти се, певати, шалити итд. све у чему је присутан покрет, радња, заплет, разговор, песма, зовемо *драмске игре*, а кад прерасту у говорно стваралаштво – *драмско стваралаштво*. То су, у ствари, *импровизације* нечег стварног или измишљеног из живота или о животу ликова носилаца радње.

Драмске игре су начин да деца истражују људско искуство. Кроз ове игре код деце се развија способност правилног говора, подстиче машта и фантазија, логичко мишљење, сараднички односи, комуникација и организационе способности. Основни циљ је да се, неприметно, деца подстакну на размишљање о проблемима који их окружују, као и да учествују у њиховом решавању. Осим што се на овај начин дете исказује и испуњава своје унутрашње потребе, оно успева да се посвети ономе што га покреће у датом тренутку. У игри дете уме и да се прави да се све догађа некоме другом и да се радња дешава негде другде.

Мини игре уз помоћ омиљених играчака су одличан начин за решавање различитих проблема и учење правилима понашања, комуникације, социјализације. Давање детету улоге одраслог и онога ко треба да реши неки проблем је веома забавно и може нам помоћи да видимо како одређене ситуације изгледају из дечијег угла гледишта (деца су користила лутке маме, тате и девојчице како би дочарала односе у породици).

Драмским радом који се спроводи кроз игру, деца доживљавају активност као радост чиме се поставља темељ за све изазове на које ће дете наилазити у свом одрастању и животу уопште. Најчешће, у играма претварања дете не преузима целу улогу, већ само неке елементе радње.

Пример 1. Деца су гледала бајку „Шест лабудова“. У току слободних игара васпитачи су приметили да деца говоре текст истоимене приче и да су се сами организовали и поделили улоге. Један дечак који је био лабуд без једног крила показивао је неке покрете, а деца су понављала лет лабудова, ношење вунице за љуљашку и сл. Код избора девојчице – лабуда било је потребно да се васпитач укључи и помогне у решавању проблема и све девојчице су учествовале у изради неких делова кошуља за лабудове. То је била идеја да укључимо родитеље и кројачицу, направимо костиме и урадимо драматизацију текста.

Пример 2. Студенти су са децом радили причу „Огледалце“. Деца су опонашала само детаље из приче (били су медведићи, зечеви, птице...).

Изазов за васпитача је да постепено уводи правила у току игре, али да не ремети креативни процес и себе наметне као вођу. Васпитачи су нена-метљиви, невидљиви водичи, или активни учесници - актери у игри деце.

Веома је важно да је тежиште свих драмских игара на спонтаности, уживљавању и проживљавању. У току игре деци је потребна атмосфера сигурности и задовољства, а игре проткане нежношћу и љубављу. За узврат ћемо добити искренију и сигурнију будућност деце.

Закључак

Све горе наведено указује на чињеницу да игра, посебно драмска игра, има ненадокнадиву улогу у учењу и развоју деце. Зато је од изузетног значаја да одрасли схвате значај игре, да је подстичу и негују. Није тешко. Око нас су увек деца, маштовита, креативна и стваралачки расположена. Управо се због тога, у нашим Предшколским установама, трудимо да деци пружимо квалитетне садржаје уз које ће одрастати, а којих је данас, на жалост, све мање.

Литература

Каменов, Е. (2006): *Дечја игра*, Београд: Завод за уџбенике.
Група аутора, (1997): *Корак по корак* 2, Београд: Графипроф.
Заплетал, М. (1997): *Ризница игара*, Нови Сад: Драгон.
Марјановић, А. (1977): *Дечја игра и стваралаштво*, Београд: Предшколско дете, бр. 1-2.
Марјановић, А. (1975): *Говор у игри предшколског детета*, Београд: Нова просвета.

Dejan Miletić
Violeta Nikolić

CHILDREN'S GAMES AND DRAMATIC GAMES IN KINDERGARTEN

Abstract: The paper analyses the influence of children's games and dramatic games on the development of a child in kindergarten. While scrutinizing the activities, we noticed that, in childhood, the game is the central activity, in which the connection between a spontaneous game and the a child's intelligence is found. Children assume different roles in a game, and thus they manifest their spontaneity, independence, and freedom, they explore different possibilities of approaching the problems, and they develop a critical attitude towards their behaviour. We have concluded that children usually play in the centres for the games of fantasy and roles, and that their favourite games are dramatic games. The dramatic game stimulates children's imagination, logical thinking, emotional experience and expression, a sense of cooperation, communication and organizational skills. The main goal is to subtly encourage children to think about the problems that surround them, and to motivate them to participate in discovering their solution. We, therefore, endeavour to provide rich contents for the children while they grow up; the former, unfortunately, becoming reduced in their number these days.

Key words: child, kindergarten, game, imagination, creativity.

Сања Вулетић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 373.2:81'233'243

РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ РАНОГ УЗРАСТА И ПРОЦЕС УСВАЈАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Развојне карактеристике деце предшколског узраста престављају кључни фактор у процесу раног увођења активности на страном језику. Виготски истиче да учење страног језика „испољава црте најдубље различитости с током развитка матерњег језика." (Виготски, 1977: 202). С друге стране, та два развојна процеса имају и много заједничког – спадају у исту врсту процеса говорног развитка и заједно са развојем писаног говора у процес језичког развитка. Важно питање којим се треба позабавити јесте како дете успешно водити кроз процесе усвајања страног језика да се почетно одушевљење и спремност детета не би на неки начин угрозили. Дугорочан и основни циљ, а уједно и најважнији задатак наставника практичара је да наведу децу да од запамћеног језичког градива (фраза, израза, дијалога) пређу на слободну употребу у конкретним комуникативним ситуацијама. Циљ истраживања је да се утврди спремност деце за усвајање страног језика у односу на когнитивни ниво, степен језичког развоја, обим пажње, те деловање психолошких и соматских фактора.

Кључне речи: рани узраст, процес усвајања страног језика, говорни развитак, когнитивне способности.

Уводна разматрања

Околности и услови за усвајање страног језика су разнолики и многобројни: од усвајања језика у средини где је тај језик матерњи, када су они који га усвајају и уче стално изложени том језику и имају прилику да искусе разне комуникативне ситуације, преко похађања наставе у страним школама, па до похађања наставе страног језика у ограниченим временским интервалима и када је потребно много више напора да би од изложености разумљивом „инпуту“ дошло до правог усвајања.

Виготски истиче да учење страног језика „испољава црте најдубље различитости с током развитка матерњег језика. Разни развојни путеви, којима се пролази у различитим околностима, не могу изазвати сасвим једнаке резултате“ (Виготски, 1977: 202). Но, с друге стране, та два развојна процеса имају и много заједничког – спадају у исту врсту процеса говорног развитка и заједно са развојем писаног говора у процес језичког развитка. Тако да је подучавање ученика страном језику неодвојиво од знања матерњег језика.

Будући да је вештина разумевања говора прва вештина која се развија у раду са предшколском децом, треба јој посветити значајну пажњу. Међутим, дугорочан и основни циљ, а уједно и најважнији задатак наставника практичара је да наведу децу да од запамћеног језичког градива (фраза, израза, дијалога) пређу на слободну употребу у конкретним комуникативним ситуацијама, односно, да пређу у стање када су способни да сами контролишу језик (Titone, 1977: 166)

Како тврди Камерон (Cameron, 2001: 242), учествовање у дискурсу треба да буде полазиште и циљ учења језика – ту се нови језички елементи и њихова значења сусрећу, а парцијалне вештине се могу интегрисати.

Дејство фактора који умањују или поспешују процес усвајања страног језика

Једно од кључних питања којим се баве примењена лингвистика и теорије усвајања страног језика јесте питање узраста, односно, најпогоднијег периода за почетак усвајања страног језика. Међутим, разумевање извесних особина и појава у понашању деце и одраслих је, такође, битно за успешно спровођење наставе страног језика.

Наиме, приликом покушаја употребе страног језика на снази је низ психолошких и соматских ефеката осећаја „угрожености“ који могу да делују као одбрамбени механизам који спречава или умањује ниво усвајања и употребе језика. Истраживачи су уочили да одрасли више оклевају да говоре нови језик у присуству других који тај језик боље познају. Деца немају осећај нелагодности приликом комуникације и радо се упуштају у ту врсту авантуре. Овај „афективни филтер“ дефинише се као нека „замишљена баријера која спречава ученика да усваја језик на основу расположивог инпута“ (Lightbown & Spada, 1993: 39).

Афективни филтер подразумева и низ других компоненти и облика понашања, ставова, схватања, а пре свега, односи се на индивидуална својства ученика као што су: мотивисаност, потребе, емотивно стање. Особа која је нерасположена, напета, узнемирена, љутита, не може да се посвети усвајању садржаја у складу са својим пуним способностима. Овај „филтер“ је „подигнут“ и спречава улазне информације да доспеју до ученика уколико је он под стресом и немотивисан (ибид, 39).

За децу предшколског узраста карактеристично је нагло и често мењање расположења, сукоб и свађе са вршњацима, тако да у условима подучавања у вртићу треба да обратимо пажњу и на ове чиниоце који могу да ометају процес усвајања језика. Када је реч о „афективним“ особинама ученика треба се позабавити и превазилажењем проблема који стварају негативне емоције, али и начинима стварања позитивнијих подстицајних емоција (Arnold, 1992: 2).

Уочљиве су и друге бројне разлике међу ученицима страног језика које се објашњавају поседовањем различитих когнитивних стилова. Све се више узимају у обзир специфичности и индивидуална обележја сваког ученика и у условима рада у учионици. Елис (Ellis, 1999: 114) дефинише

когнитивни стил као ,,начин на који људи опажају, обликују, организују и присећају се информација.“

Позната је Гарднерова теорија о томе да појединци поседују чак седам нивоа интелигенције који се развијају током живота. (Gardner, 1983). Касније је наговестио и постојање још две врсте интелигенције: природњачка (односи се на склад са природом и егзистенцијална/спиритуална (поимање нечега што је изнад овоземаљског).[13] Нису сви ови облици подједнако развијени код сваког појединца и комбинацијом разноврсних активности утицаћемо на њихово наглашавање или занемаривање.

Активностима које се спроводе у настави страног језика у вртићу развијају се скоро све врсте интелигенције, а нарочито је занимљива кинестетичка интелигенција која је заправо у вези са теоријом учења познатом као тотални физички одговор *(total physical response)*.

Тотални физички одговор је наставни метод који се темељи на координацији говора и покрета у покушају да се језик подучава путем физичке активности, а овај метод је развио Џејмс Ашер (професор психологије на San Hose State University, California). Он тврди да се говор који је упућен деци, углавном, састоји од команди на које деца реагују покретом и пре него што су у могућности да пруже вербалне одговоре (Richards & Rodgers, 1997: 87).

И млађа деца на почетку процеса усвајања страног језика треба да се осећају опуштено и сигурно, јер у супротном неће много научити. Овај осећај сигурности се развија постепено временом, а деца се осамостаљују и усуђују да ризикују и користе страни језик упркос грешкама које праве. Стога, часови треба да обилују активностима које пружају подршку, које су забавне и подстичу пријатну атмосферу. Деци треба пружити прилику да користе руке и тело како би изразили значење. Физичке активности и покрет су у средишту пажње, а не само изговорена реч (Vale & Feunteun, 2001: 34).

Пажњу заслужује и теорија Д. Големана о значају емоционалне интелигенције за тумачење успеха који појединци постижу у учењу и осталим областима рада. Ова врста интелигенције подразумева присуство самоконтроле, ревности и упорности као и способност сопствене мотивације. ,,У игри осећања и мисли емоционална способност руководи нашим одлукама из тренутка у тренутак, делујући руку под руку са разумом, поспешујући или ометајући сам ток мисли.“[14]

---

[13] Детаљнији приказ ових седам категорија и приступа учењу у: Puchta i Rinvolucri (2005): *Multiple Intelligences in EFL*, Cambridge University Press, Cambridge. Ово је корисна збирка језичких активности, игара и поступака са циљем развоја ових седам специфичних облика интелигенције.

[14] Goleman (1996: 28): „In the dance of feeling and thought the emotional faculty guides our moment-to-moment decisions, working hand-in-hand with the rational mind, enabling – or disabling – thought itself.“

Големан износи став да заправо имамо два ума – две различите врсте интелигенције: рационалну и емоционалну. Емоционална интелигенција управо утиче на ,,афективни`` филтер или штит чинећи нас способнима да се суочимо са фрустрацијама, да контролишемо импулсе и промене расположења, да емоције не утичу на способност расуђивања. Емоционална способност је ,,мета-вештина", која одређује способност коришћења осталих вештина које човек поседује укључујући и сам интелект.

Ову врсту интелигенције деца стичу кроз васпитно-образовни рад те их треба подучавати вештини управљања емоцијама, а задатак васпитача је да стварањем услова у којима нема напетости омогући деци да се на најбољи начин укључе у спровођење активности на страном језику и да сарађују са васпитачем и међусобно, у атмосфери толеранције.

Процес заборављања и опсег пажње

Позната је чињеница да ученици и поред труда временом заборављају речи страног језика. Процес заборављања је у почетку убрзан – од часа до часа (краткорочна меморија) да би се касније успоравао – након читавог курса (дугорочна меморија). Наилазимо на податак да се скоро 80% наученог градива заборави у року од 24 сата од почетка учења, а потом се брзина заборављања успорава (Thornbury, 2002: 26).

Пажљиво осмишљено обнављање наученог једини је начин сузбијања заборављања, али није довољно само понављати речи, већ их обнављати на различите начине, кроз занимљиве вежбе и у разноврсним ситуацијама и контекстима што на најбољи начин показује да ли је степен усвојености стваран. Подаци који су смештени у меморији, такође, временом се заборављају уколико се редовно не активирају. Морамо да употребљавамо и оно што је научено и да вежбамо да не би дошло до нестанка или брисања – што неки аутори називају *теоријом одумирања (decay theory)*. (Gairns & Redman, 1996: 89).

Главна одлика пажње у току предшколског периода је спонтаност и ненамерност. Упоредо са повећањем говорне способности и усмеравањем активности, почиње да се формира и вољна пажња. Вољна пажња се одржава и подстиче мотивима који нису у директној вези са његовим предметима. Сложеније игре и извршавање радних задатака утичу на развој вољне пажње, а улога говора је одлучујућа.

Према Митровић (1980: 113-114) обим памћења деце између треће и четврте године веома је узак, она памте две речи, и после већег броја понављања могу да понове називе четири предмета или цртежа. Томе доприносе емоционална обојеност и сликовитост текста који подстичу машту. Око четврте до пете године развија се намерно памћење и репродуковање, јер тада дете може да прихвати циљ који утиче на запамћивање. Од 10 до 15 показаних предмета деца репродукују око пет. Долази и до промене у квалитету запамћеног садржаја: дете од треће до четврте године препричава само основни догађај у бајци, а деца од четврте до

пете године препричавају и детаље користећи исте термине. На узрасту од шест до седам година деца памте седам од 10 до 15 показаних предмета.

До друге и треће године дете нема представу о прошлости и није му јасан временски след догађаја, а то се очитује у бркању речи *пре – после* (Манојловић и Младеновић, 2001: 89). Тек после четврте године настаје прекретница у квалитету дечјег памћења јер оно постаје вољно и логично, а постиже се подстицајним питањима одраслих. Дете жели да нешто запамти како би се укључило у игре или да би испунило захтеве одраслих.

Битна карактеристика памћења код предшколске деце јесте његова механичност – дете је у стању да репродукује дужи текст, „али по правилу без неког стварног разумевања за право значење садржине“ (Трој, 1965: 130). Механичко памћење не ишчезава на каснијем узрасту (постоје процеси које вршимо без учешћа логичког памћења: рачунске радње, читање, писање).

Резултати истраживања

Поменућемо и неке од налаза опсежнијег истраживања о настави енглеског језика, која се спроводи у предшколским установама у Сремској Митровици и Суботици. Лични ставови васпитача (28 испитаних) у вези са једним од централних питања којим се бавимо – узраст који је најприкладнији за увођење страног језика није уједначен. Добијени одговори обухватају распон узраста од 3 до 6 година, а у највећем броју случајева испитаници нам не пружају објашњења којима би образложили став који заступају. Мишљења су и у овом случају подељена. Нека од понуђених образложења гласе да се боље усваја на старијем узрасту, јер је виши степен развијености језичких и когнитивних способности, да се деца лакше заинтересују за учење, да је матерњи језик добро формиран, да деца могу да уче са разумевањем, а само 4 (14,28%) објашњава да су запазили бољи учинак код деце која су континуирано усвајала енглески језик (у периоду од 3. до 7. године), него када се са усвајењем енглеског почне тек на узрасту од 6,5 до 7 година.

Када је реч о способностима говорења и разумевања говора на узрасту који су васпитачи навели као прикладан за почетак усвајања енглеског језика, налази испитивања су следећи: највећи број васпитача износи став да је развијеност тих способности индивидуална, али они су, такође, задовољни својим запажањима и уочавају да су когнитивне способности у потпуности развијене на предшколском узрасту (од 6. године), да је код млађе деце способност говорења мања од способности разумевања говора, али да су деца пријемчива, врло брзо усвајају и памте нове речи и брзо напредују. Наводе своје закључке да трогодишњаци о себи већ говоре у првом лицу, рецитују краће песмице, разумеју питања, причају о доживљајима, користе именице и глаголе, али не показују да им је јасан временски след догађаја и бркају значења речи *пре* и *после* (на пример: *Била сам сутра у вртићу*). Дете тог узраста може да прича о догађајима који су се раније збивали (Манојловић и Младеновић, 2001: 90).

Од друге половине друге године, па до четврте године, развој дечијег говора је веома интензиван и због тога су говорни контакти са децом и подстицаји у облику игре и разоноде, а нарочито у „периоду запиткивања“ (око 3. и 4. године) значајни за развој говора (Манојловић и Младеновић, 2001: 99).

Задовољавајући степен појмовног разумевања речи према већини одговора деца стичу на узрасту од око 4,5 до 5 година, тако да тај узраст васпитачи и наводе као оптималан за увођење активности на страном језику. Трој (1965: 135-136) наводи да је дете „од шест година у стању да се користи искуством стеченим путем слушања прича, гледања слика, повезивањем тих разноврсних искустава и њиховом применом у овој ситуацији.“

Према Пијажеовој теорији развојних стадијума дете на узрасту после 7. године почиње да размишља пре својих поступака и тако уводи „рефлексију“ која преставља „расправу са самим собом.“ Развија се логичко мишљење, а говор и поступци детета се социјализују – оно почиње више да сарађује са особама из околине (Пијаже & Инхелдер, 1978: 30).

Можемо рећи да је концептуални развој у изградњи током читавог предшколског периода и треба имати у виду низ чинилаца приликом одлучивања о томе када су деца спремна за увођење активности на страном језику (степен артикулације гласова матерњег језика, когнитивни развој, индивидуална својства деце).

Правилна артикулација гласова матерњег језика према мишљењу васпитача зависи од индивидуалне способности, а њихова искуства показују да је просечан узраст када се сви гласови правилно изговарају – 5,5 година. Већина васпитача (85,71%) сматра да неправилан изговор гласова матерњег језика утиче на могућност правилне артикулације гласова страног језика.[15]

У својим одговорима, нажалост, васпитачи не наводе код којих гласова или речи енглеског језика су уочили највеће тешкоће и препреке код деце, који се гласови матерњег језика не артикулишу правилно на предшколском узрасту, а што би нам помогло у поступку компарације усвајања матерњег и страног језика у нашим условима.

Свакако, гласови матерњег језика који су тежи за изговор, представљаће тешкоћу и у енглеском језику (на пример: /r/, /lj/, /l/, /ʃ/, /tʃ/, /ʧ/, /ʒ/, /dʒ/, а проблеми се јављају и код гласова којих нема у систему српског језика: /ŋ/, /ð/, / θ /.[16]

[15] Појава утицаја матерњег језика на развој страног језика позната је као *competition model* – обрасци и правила се преносе у страни језик као што је на пример ред речи (Cameron, 2001: 14).

[16] Васић (1971: 44) наводи да су код петогодишњака најтежи за изговор: африкати /ч/, /ћ/, /џ/, /ђ/; фрикативи /ш/, /ж/; латерали /л/, /љ/. Утврђено је да се правилна артикулација вокала, плозива и назала формира веома рано (око 3. године).

Закључак

Распрострањен је став да је за успешно усвајање страног језика неопходно што раније започети са наставом. Међутим, налази истраживања на обу тему се, углавном, своде на уочену предност у савладавању вернијег изговора. Млађа деца су, вероватно, спремнија да верно опонашају гласове, али их не артикулишу увек правилно уколико су компликовани за изговор. Око четврте године деца стичу јасне концептуалне представе и правилан изговор матерњег језика (иако је и ова способност индивидуална). Предшколски период је осетљив развојни узраст, деца брзо заборављају, не задржавају пажњу, често мењају активности, воле са се баве оним што их тренутно занима (самосталност у одлучивању).

Можемо закључити да је важно да деца страни језик усвајају спонтано, неусиљено и без притисака, кроз игре и занимљиве ситуације, играјући се и уживајући. Дечје мишљење, способности и вештине су у настајању и развоју, а мишљење је у непосредној вези са употребом језик и искуственим учењем. Препоручује се да се наставни садржаји пажљиво бирају и градирају у складу са процењеним способностима деце, стеченим знањима и појмовним концептима.

Литература

Arnold, J. ed. (1999). *Affect in Language Learning*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, Third Edition, San Francisco: San Francisco State University.

Vale D., Feunteun A. (2001). *Teaching Children English*, A Training Course for Teachers of English to Children, Cambridge: Cambridge University Press.

Васић, С. (1971). *Развитак артикулације код деце на узрасту од три до девет година*, Београд: Научна књига.

Виготски Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

Gairns, R. Redman S. (1996). *Working with Words*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*, London: Bloomsbury Publishing.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, V. (1997). *Second Language Learning and Language Teaching*, Second Edition, London: Arnold.

Lightbown, M. P. Spada N. (1993). *How Languages Are Learned*, Oxford: Oxford University Press.

Манојловић, А. Младеновић, У. (2001). *Психологија предшколског детета*, Београд: Центар за примењену психологију.

Митровић, Д. (1980). *Предшколска педагогија*, Сарајево: Свјетлост, Завод за уџбенике.
Moon, J. (2004). *Children Learning English*, Macmillan Heinemann.
Пијаже, Ж. Инхелдер, Б. (1978). *Интелектуални развој детета*, изабрани радови, приредили Иван Ивић и Милан Милинковић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Puchta, H. Rinvolucri M. (2005). *Multiple Intelligences in EFL*, Cambridge: Cambridge University Press.
Titone, R. (1977). Primijenjena psiholingvistika, (prev. Mr Nives Sironić-Bonefačić), Zagreb: Školska knjiga.
Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*, Series editor: Jeremy harmer, Essex Harlow: Longman Pearson Education Ltd.
Troj, F. (1965). *Psihologija deteta*, Beograd: Naučna knjiga.

Sanja Vuletić

DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL AGE AND PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Abstract: Developmental characteristics of preschool children represent the key factor in the process of early introduction of foreign language activities. Vygotsky emphasized that learning a foreign language „expresses features of the deepest diversity with development of the mother tongue." (Vygotsky, 1977: 202) On the other hand, these two developmental processes have much in common – they belong to the same type of the process of speech development and together with development of written speech to the process of language development. An important question to be addressed is how a child should be successfully guided through the process of acquisition of a foreign language in order that the initial enthusiasm and the willingness of the child would not be jeopardized in any way. The long-term and primary goal and also the most important task of preschool teachers practitioners is to get the children to switch from the memorized language material (idioms, phrases, dialogues) to free usage in specific communicative situations. The aim of the research is to determine the readiness of children for acquisition of a foreign language in relation to the cognitive level, the level of language development, attention span and the effectiveness of psychological and somatic factors.

Keywords: preschool age, the process of acquisition a foreign language, speech development, cognitive skills.

Ивана Иконић
Висока школа струковних студија за менаџмент и пословне комуникације
Сремски Карловци

УДК 050ГЕЏА„1893”:[371.3::94

КОМУНИКАТИВНОСТ ВИЗУЕЛНИХ И ВЕРБАЛНИХ ПРИЛОГА О ПРВОАПРИЛСКОМ ПРЕВРАТУ ИЗ 1893. ГОДИНЕ У ШАЉИВОМ ЛИСТУ *ГЕЏА*[17]

Резиме: Српски хумористичко-сатирички лист *Геџа* (1892–1895) је уз текстуалне прилоге имао завидан број објављених политичких карикатура. Као шаљиво радикалско гласило *Геџа* је предано анализирао и коментарисао Аустроугарску царевину, либерале, напредњаке и сама височанства Краљевине Србије. У раду се прати смена намесништва од 1. априла 1893. године и како је она окарактерисана у *Геџи*. Захваљујући најрепрезентативнијим примерима анти-портрета познатих личности српских политичара у карикатурама и/или текстуалним прилозима, које су писали познати српски књижевни посленици потписани псеудонимима (због цензуре), вратићемо се у годину када власт у обреновићевској Србији преузима самопроглашени краљ Александар Обреновић. Текстуалне рубрике (шаљиве песме, пародије, игре речима, бајка итд.) анализираћемо с аспекта књижевне теорије и у холистичком приступу установићемо како су се повезивале с визуелним елементима карикатура. Установићемо њихову комуникативну вредност и какве су смеховне ефекте њиховим објављивањем прижељкивали сарадници *Геџе*. Утврдићемо колико је рецепција ових прилога отежана данашњем читаоцу, после више од једног века, без адекватног контекстуалног објашњења.

Кључне речи: Геџа, хумористичко-сатиричка периодика, 1. април 1893. године.

Поштовалац Радикалне странке Наум Димитријевић покренуо је лист *Геџа, лист за шалу и сатиру* (1892–1895), чији су сарадници били књижевници Јован Скерлић, Милорад Митровић, Миле Павловић Крпа, Риста Одавић (Кисић, 1990; Рошуљ, 1998). *Геџа* је често нападао либерале, напредњаке, моћну Аустроугарску царевину, височанстава Краљевине Србије, као и намесништво малолетног Александра Обреновића. Новости из земље и света саопштавао је кроз текстуалне рубрике и кроз нимало

[17] Овај рад је скраћен, допуњен и методички обрађен одломак из докторске дисертације *Српска хумористичко-сатиричка периодика друге половине XIX и почетка XX века* одбрањене на Одсеку за српску књижевност Филозофског факултета у Новом Саду, а писане под менторством проф. др Саве Дамјанова.

занемарљив колаж карикатуралних илустрација.[18] Како ученици далеко лакше усвајају знања у виду слике, песме или шаљивог текста, што поједини аутори уџбеника из природних наука повремено користе, тако да је сасвим логично да се и грађа из историје приближи ученицима кроз шаљиве прилоге. Монолошком методом могуће је ученицима 8. разреда основне школе предочити историјску позадину догађаја у прилозима из *Геџе*.

Историјски гледано, у перфидно смишљеном плану, краљеви намесници и министри Јован Белимарковић, Јован Ристић, Јован Авакумовић, Стојан Рибарац и други, добијају позив за дворски ручак/ вечеру. Нико од њих ништа није слутио, нити је претпостављао да ће 1. април 1893. године окренути нову страницу у историји Краљевине Србије.[19] Главни иницијатор интриге био је рас-краљ Милан који је боравио у иностранству од 1889. године кад је абдицирао. Престолонаследник Александар имао је 1893. године шеснаест година и осам месеци. Уместо њега државом је руководило трочлано намесништво (Јован Ристић и Јован Белимарковић, а Коста Протић се раније упокојио). Александар је 1. априла 1893. на ручку/ вечери краљевском прокламацијом себе прогласио пунолетним, а госте учинио дворским заробљеницима. Овим актом Александар је званично збацио либералну власт и извео дворско-војну револуцију и започео самостално да управља земљом. Противуставним и криминалним марифетлуком краљ Александар је довео радикале на власт, као своје директне саучеснике у том пучу.

Познато је да се на српском двору на свечаним пријемима служила изврсна храна званицама, а на менију је често била риба. На ручку/ вечери служила се штука. О храни *Геџа* извештава у текстуалној рубрици „Житије једне штуке", у бр. 13 од 9. маја 1893. године. Аутор се потписао псеудонимом „Бургија, угоститељ", а то је био песник Милорад Митровић. Реч житије односи се на књижевни жанр у којем се описују животи светаца, што су ученици до 8. разреда основне школе савладали кроз наставу књижевности. Понавља се градиво о овом жанру, али је на текстуалном примеру „Житије једне штуке" могуће обрадити и тему пародирања жанрова у хумористичким листовима. У наставку часа се текст „Житија једне штуке" подели ученицима и замоли се да га један ученик прочита с разумевањем:

Дана 1 Априла тек. год. у великој дворани краљевој је двоглаво намесништво и влада „велико либералне" странке беху позвани на свечан ручак. (...) Почеше доносити јела, донеше ваљда прво чорбу, па редом и дође

[18] У овом листу су се појављивали најбољи српски карикатуристи и илустратори оног времена: Марко Иванишевић, Гавра Ђорђевић Умјански, Драгутин Дамјановић, Владислав Тителбах и други.

[19] Овај догађај је екранизовано представљен у трећој епизоди (од четири) српске телевизијске серије *Последња аудијенција* из 2008. године. *Аудијенција* представља омаж радикалском вођи Николи Пашићу, а режију је потписао Ђорђе Кадијевић.

ред, да и сирота штука после њене онако јуначке смрти угледа постављени сто велелепна двора српског, и донесоше је. – Г. Ристић, који на тој вечери себе сматраше за главу – узе главу, варку дадоше г Јоци Шиљелашу, а средину поделише друга господа.

Након тога се настави разговор о историјском догађају. Ручак/вечера је текао по протоколу. У то време и ван двора владају ванредне околности. Војне снаге су окупирале двор, куће оба намесника, као и кућу Стојана Рибарца, министра унутрашњих дела, који због болести није био на двору. Будући краљ се понашао лежерно и водио опуштене разговоре са гостима. Ученик чита следећи одломак из „Житија једне штуке" који гласи:

Баш у тренутку, када се поједина парчета наше сироте штуке онако душмански бацаху у ненасита уста либералне господе − домаћин трпезе подиже чашу напуњену вином па рече „али, господо, ви злоупотребисте поверену вам Круну мога оца". У том тренутку онај „крстић", кога штука у виду своје кошчице у глави има застаде у грлу г. Ристића и он се загрцну! Крст, који представља веру, не хтеде отићи у напуњени трбух г. Ристића. Друге, пак, кошчице, од страха, који међу другом господом завлада због загрцњавања свога вође – заузеше своја места у грлима господе чланова владе.

Следи разговор о даљим догађајима. Краљ се у беседи захвалио намесницима и министрима на дотадашњем верном служењу и истакао да је дошао тренутак да прогласи своје пунолетство и да сам преузме краљевски трон. Александров план био је извршен. Без намесничког и либералског честитања напустио је дворану, а уз новог краља, нови победници постају радикали (Живановић, 1924, 192).

И текстуални прилог из рубрике „Јеловник 1. Априла 1893. г." у 14. броју од 16. маја 1893, пародира форму менија и тиме детронизује све оно што се на дворској трпези служило. Имена гангова, носе имена намесника и министара који су за столом, дакле симболично ће и сами бити поједени! То показује довитљивост аутора рубрике и жељу да изазове смех код читалаца:

Јеловник 1. Априла 1893. г.

1. Ладна јела (ајвар, сардине, саламе, шунке и т. д.)
2. Буљон са јајетом и без.
3. Розбиф ал англез.
4. Антрико.
5. Рибља чорба.
6. Штука у мајонезу.
7. Двоглаво намесништво и курџонска влада у бајбоку без соса.
8. Величковић у трико-у без соса.
9. Чикица у трико-у са сосом.
10. Рибанац без меса.
11. Чика Мита (јарац) у рену.
12. Авакум бик на пихтије.
13. Велизарев врат на ражњу.

14. Воће.

15. Ладно печење појели момци.

Током рада са ученицима, могуће је да неколико ученика прочита „Јеловник", јер ће ученицима бити прихватљива и блиска шала на рачун министара, намесништва и дворске свите, чак и ако нису упамтили имена сваког од тих „јунака" појединачно.

Тему Александровог самопроглашења за краља обрађује више карикатура у листу *Геџа*, међу којима су „Геџино воскресење" и „Удар на удар" које су објављене у броју 9, од 11. априла 1893. године, као и карикатура „*Неће* мачка рибе", из *Геџе* бр. 11 од 25. априла 1893. године. Уз карикатуру постојао је мото којим радикалска редакција поентира: „*Данас си нам најмилије јело, волимо те но печено прасе; / Рибо – штуко – ти си била средство да се Српство од курџона спасе.*" Наравно, ученицима се мора објаснити да је реч курџон некадашњи подсмешљив назив за либерале у Краљевини Србији.

Тумачење карикатуре „*Неће* мачка рибе" се може радити дијалошком методом са ученицима, тако што се карикатура пројектује помоћу видео-бима и потом се чита текст мотоа, песме и коментаришу називи на карикатуралним приказима мачака. Ученици би требало да препознају да радикале симболично представља лик „Геџе", снажног мушкарца у центру карикатуре, који нуди „мачкама" рибе у изобиљу. Он очекује да ће „мачке", тј. насамарени гости, прихватити богат улов из дворског рибњака, силне штуке и шаране. „Геџа" ликује над „мачкама" јер зна да им је риба на краљевској трпези пресела једном за свагда.

„*Неће* мачка рибе", *Геџа*, 1893, бр. 11.

Свргнути намесници Ристић и Белимарковић, као и министри дотадашње либералне владе приказани су као мачке у бекству којима ће у устима заувек остати горак, опор укус рибе сервиране на ручку/вечери. На репу мачора Белимарковића завезана је цедуља „пасош за Врање", док је тродлаком мачору Ристићу обешен о реп „пасош за Загреб".

И други шаљиви текстови се баве овом вечером: „Недељни извештај новости" из *Геџе* број 14, од 16. маја 1893. године, с поднасловом „Крију

рибу" и текстуална рубрика из пера Јована Скерлића „Млад пастир, два вука и овце – басна". Басну можемо у наставку часа цитирати као илустрацију жанровске разноврсности ради постизања хумористичко-сатиричких ефеката у шаљивој периодици с краја XIX века.

Јасно је да је у басни, из радикалског угла, описана абдикација краља Милана и стање које је потом наступило под намесништвом. Оновремени читалац је лако могао да закључи да се у подтексту басне, иза старог пастира крије краљ Милан, иза вукова Јован Ристић и Јован Белимарковић, иза оваца српски народ, а да је дете тј. млади пастир – краљ Александар Обреновић. Басна ученицима може бити лако разумљива, те бисмо је могли обрадити текст методом:

Имао један пастир мало стадо и чувао га. Дођу к њему 2 вука и рекоше му улагујући се:

„Ми смо већ оматорили и обезубили; него ти нас прими да ти чувамо стадо!" Прими их пастир, не подозревајући ништа. Један пут старац скупи овце, вуке и доведе свог малог сина, па им рече: „Ја идем у бели свет, за то вама" (и окрете се вуцима) „дајем да управљате овцама, док мој син не дорасте." Сви пристану и старац отиде.

Али вуци, чим осташе сами, почеше клати и убијати једну по једну овцу. Овце се са страхом скупљаху у гомиле и жалосно блејаху. Ражали се младом пастиру, виде да ће остати и сам без оваца, довати мотку и добро одадере оба вука. Вуци савише реп и побегоше урличући. Овце се ослободише од вукова...

Наравоучение:

Не једи штуке, можеш се задавити.

Историјски догађаји ученицима постају блиски и разумљиви, јер смо искористили методу систематичности и поступности, тј. ученике смо упутили од познатог ка непознатом, а и памтљиви због принципа свесне активности коју су имали у тумачењу ликова у басни. Ученици се, чак, могу поделити у групе и свака група треба да одгонетне по један лик (Група А ко је вук, Група Б ко су овце, Група В ко је млади пастир).

Шаљиви прилози из листа *Геџа* могу се искористити и на часу историје и на часу ликовног васпитања, али пре свега се могу употребити као одлична грађа за рад са ученицима на часовима српског језика и књижевности. Како текстови не спадају у обавезно градиво, могу се по избору наставника употребити као примери за обраду појмова из теорије књижевности житије, басна, алегорија. Ако се копије ураде на основу дигитализованих оригиналних новина, ученици ће имати прилику да се упознају са овим периодичним публикацијама које данас више не постоје код Срба.

Примарна литература

„Житије једне штуке”, *Геџа*, бр. 13 од 9. маја 1893.
„Јеловник 1. априла 1893. г.” *Геџа*, бр. 14, од 16. маја 1893.
„*Неће* мачка рибе”, *Геџа*, бр. 11 од 25. априла 1893.
„Недељни извештај новости” с поднасловом „Крију рибу”, *Геџа*, бр. 14, од 16. маја 1893.
„Млад пастир, два вука и овце – басна”, бр. 12, од 2. маја 1893.

Секундарна литература

Живановић, Ж. (1924). *Политичка историја Србије у другој половини деветнаестог века. Књ. 3*. Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
Кисић, М. (1990). „Српска хумористичка штампа (*Библиографија*)”. *Новинарски летопис, 3*(3), 60−116.
Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Рошуљ, Ж. (1998). *Час описа часописа. 2, Геџа*. Београд: Институт за књижевност и уметност.

Ivana Ikonić

COMMUNICATIVE VALUE OF VISUAL AND VERBAL ARTICLES ON APRIL 1 1893 OVERTHROW IN HUMOROUS-SATIRICAL JOURNAL “GEDŽA”

Resume: Serbian humorous-satirical journal *Gedža* (1892–1895) published texts and political caricatures. The paper of Radical Party *Gedža* had comments on the Austro-Hungarian Monarchy, members of Liberal and Progressive Party, and the Serbian majesties. There was the shift in governorship that happened on April 1st, 1893 and its comments in *Gedža*. Using representative samples of anti-portraits of Serbian politicians in caricatures and/or texts, written by Serbian artists under aliases (because of censorship), we will go back to the year when the rule over the Serbia was taken by the self-proclaimed king Aleksandar Obrenović. The textual columns (humorous songs, parodies, word games, fairy-tales etc.) will be analysed from the standpoint of the literature theory and in the holistic approach to the connections between the textual and visual elements in the caricatures. We will research their communicative value and the main humorous effects which the editors of *Gedža* expected and the reception of those articles today without a proper contextual explanation.

Keywords: *Gedža*, humorous-satirical periodicals, April 1st, 1893.

Предраг Јашовић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 821(4).02РОМАНТИЗАМ::821-1„18”(497.1)

РЕФЛЕКСИ ПОЕТИКЕ ЕВРОПСКОГ РОМАНТИЗМА У ПОЕЗИЈИ ПЕСНИКА СА ЕХ ЈУГОСЛОВЕНСКОГ ПРОСТОРА

Резиме: У раду анализирамо утицај европског романтизма на романтизам песника са ех југословенског простора. Тек у овом раду имали смо за циљ да на примеру једног општег поетичког квалификатива у европском романтизму, а тиче се истицање националности и патриотизма, покажемо да је он присутан и у романтизму књижевности које описујемо. Проверавамо у којој мери су ти национални осећаји идентични, као и снагу њиховог преливања у поетичку оствареност уметнина. Јер, док су утицаји на песнике које описује долазили посредно и непосредно, песници европског романтизма су до своје поетике долазили сопственим снагама, као природним временским следом, теоријски раскршћавајући са класицизмом, док су у јужнословенским књижевностима песници долазили до романтичарског промишљања нације, слободе и патриотизма непосредно у пракси, јер оно што су европски песници, лингвисти и филозофи имали већ готово (језик, научну традицију, књижевно-уметничку традицију), јужнословенски песници су тек сад стварали.

Кључне речи: европски романтизам, романтизам са ех југословенских простора, поезија.

Док је целокупан XVIII век под утицајем руског и језика и књижевности, XIX век ће бити под различитим утицајима, а понајвише под утицајем немачке и мађарске књижевности, јер су јужнословенски народи, највише у XIX веку, били ослоњени на ове народе. Наведимо, као пример, да су Хрвати били толико под мађарским хегемонским утицајем да су се у датом тренутку готово одрекли сопственог језика и народности.[20]

[20] „У вези са тим, један од хрватских делегата, Јосип Кушевић, изјавио је тада у заједничком сабору да Хрвати – 'увиђају корист и потребу знања мађарског језика, а јер својим потомцима желе срећу и напредак, учиниће све што могу да хрватска омладина научи мађарски'! кад се, мало потом, састао хрватски сабор да саслуша извештаје својих делагата, донео је закључак, 1827 године - 'да се у свим школа у Хрватској има учити мађарски језик'! после три године, пре но што ће кренути нова хрватска делегација на Пожунски сабор, све три хрватске жупаније, загребачка, крижевачка и вараждинска, донеле су закључке да мађарски језик треба увести као обавезни у све хрватске школе. С тим у вези Хрватски сабор је тада (1830) донео овај закључак, као инструкцију својим делагатима: 'Сталежи и редови увиђају потребу да

Сматрамо да је Србија, углавном, због устанка који је покренут против отоманског царства, заједно са Црном Гором, због њене независности, европским умовима, књижевним историчарима, филолозима и књижевницима, биле далеко занимљивији од других крајева. Наравно, то се није догодило што је Европа тачно знала где се то налази Србија, нити је знала ко су Срби, јер се о њима првенствено двадесетих, тридесетих и четрдесетих година XIX века обавештава се о њима из штампе (Поповић, 1968:31). Услед романтичарске понесености општим штимунгом слободарства, побуном слабих и малих у односу на моћне и велике, јужнословенски народи су постали романтичрски занимљиви, мада нису били ништа мање занимљиви ни у политичком и економском контексту. Зато су европски путописци су оставили низ путописа,[21] као и дела о српској историји, политици, закону и језику.[22] Миодраг Поповић (1920-2005) у својој *Историји српског романизма* истиче плејаду најзначајних европских књижевника, који су се у оно време интересовали за српску књижевност[23] која је тада, на Балкану представљала перјаницу слободарства у хришћанском свету, којем су се све више прикључивали муслимани, било да су се приближавали Хрватима (Ризвић, 1990: 106-143), било Србима (Ризвић, 1990: 149-179), док нису установили своја национална књижевна гласила (Ризвић, 1990: 179-278) и кренули јасно трасираним путем ка заснивању сопствене националне књижевности. Ризабег Капетановић Љубушак Млађи (1868-1931), лирски поздравља излазак часописа *Бошњак* (1891-1910):

се у краљевинама (Хрватској и Славонији) рашири мађарски језик, јер жле да се Хрватска и Славонија што чвршћом везом узмогну повезати а савезном каљевином угарском‟“ (Мамузић 1953:7-8).

[21] Неки од њих су: *Relazione di viaggio* (од Бартоломеа Бизолета), *Ein Besuch auf Montenegro* (Хајнриха Штиглица), *Dalmatia und Montenegro* (од Џона Гардена Вилкисона), *Hightlands and Islands of the Adriatik*, *including Dalmatcia, Croatia, and the Southern Provinces of the Austrian Empire* (од Андреј Арчибалд Петон), итд.

[22] Таквих књига је било много, јер је Балкан Европи био потпуно непознат. Међу најзначајније књиге тог времена је сигурно дело Леополда Ранкеа *Die serbische Revolution* (1829), Павла Шафарика *Geschite der slavischen Schprache un Literatur auf alen Mundarten* (1826), Влхелма Рихтера *Serbiens Zustände unter dem Fürsten Milosch bis zu dessen Regierungs-Entsagung im Jahre 1839* (1940), Ами Буеа *La Turquie d`Evrope* (1840), Сипријана Робера *Les Slaves de Turquie, Serbes, Monténégrins, Bosniaques, Albanians et Bulgares. Leurs Ressources, leurs tendances et leurs progress politiques* (1844). Antun *Hangi Život i običaji Muslimana* (1899).

[23] „У ово време највећи духови европске науке и књижевности интресују се за српску историју и народно песништво. Пушкин, Гете, Ламартин, Волетер Скот, Шарл Нодије, Жерар де Нервал, Проспер Мериме, Адам Мицкијевић Леополд Ранке, браћа Грим, Вацлав Ханка, Павле Шафарик, Клод Форијел, Џон Бауринг, Николај Иванович Надеждин, Измаил Иванович Срезњевски, Анджеј Кухарски, Вацлав Маћејовски и други.“ (Поповић, 1968:31).

„О, Бошњаче, здраво, здраво!
Иза дугог сна се прено,
У стотину добрих часа
На хајурли пут се крено!

У бијели свјет иђеш.
Да поздрваиш браћу милу,
Да поздравиш испред свију
Нашег славног рода вилу.

Поздрави је, нек` прихвати
Своје гусле јаворове,
Гласовито нека запјева,
Нека браћу нам позове!

Да се једноћ већ пробуде,
Да из сна тешког прену,
Да ноге лаке скоче,
На посо се нека крену.“

(*Поздрав „Бошњаку“).*

Романтизам је у јужнословенске крајеве углавном долазио, како то примећује својевремено Јован Скерлић (1877-1914) на два начина: посредно и непосредно (Скерлић, 1953: 217). Посредно је романтизам долазио преко осведочених пољских, чешких и словачких панслависта, али и од Словенаца који су били словенски цензори у Аустрији, као Јернеј Копитар (1780-1844). Непосредно је долазио захваљујући школовању јужнословенског живља, углавном, у Аустрији, што је за оно време, за јужословенске народе било исто што и Немачка. Ту су се они упознавали са немачким језиком, културом и књижевношћу коју су читали и преводили. Тим поводом Драгиша Живковић истиче да се „ни код једног словенског народа нису стекли тако повољни услови за практично прихватање Хердерових идеја као код Срба.“ (Живковић, 1997:75). Скерлић је тврдио да се „филозофија зна по Хегелу и Кругу, књижевност по Гетеу, Шилеру и Геснеру.“ (Скерлић, 1953:217), али скреће пажњу да су, нарочито Срби у Војводини примали утицаје и из Мађарске (Скерлић, 1953:218). То само говори да је српска књижевност међу јужнословенским књижевностимаа, а посебно међу западноевроским једина била способна да прими утицаје који су долазили из развијенијих књижевности.

Као што је познато, у историји књижевности ретко можемо успоставити непосредну везу између друштвено-политичких збивања и поетичких кретања, „међутим, у романтизму је та веза очугледна. То се десило углавном зато што је интелектуалац овог времена постао политичан, јер су крупни политчки догађаји јаче него раније задирали у његову судбину. Ово је доба опредељивања и сврставања; готово сви значајни романтични писци били су политички опредељени, ако не то, заузимали су одређен став – у већини демократски – према односу између књижевности и друштва.“

(Пухало, 1966:171). Поред таквог стања у енглеској књижевности, које, буди узгред речено, представља општу одлику целокупног европског романтизма, у немачком романтизму истицање националног је, према Мајошевићу, можда, било и изражење, али није било само то, већ је представљао и један општи духовни покрет: „романтизам није само 'немачки покрет' – die Deutche Bewegung – нити само 'немачка ренесанса', каквог га у срцу привијају неки, немачким национализмом понесени, опет добри и значајни познаваоци своје, немачке историје; романтизам је само једна страна немачког, и не само немачког духовног живота, ваљда сваког човека, сваке групе људи“ (Мајошевић, 1981:233).[24] Дакле, такво, рекли бисмо, испољавање потребе за јасним заснивањем нација у свим политичким сегментима (слобода, право на говор, образовање на матерњем језику, публиковање књига и јавних гласила, стварање државних граница итд.) постојале су и у јужнословенским књижевностима, тим пре јер су припадале једној општој слободарској тежњи читавог Балкана. Отуда наилазимо на низ јасно одређених националних песама.[25]

Не делимо баш мишљење Миодрага Павловића (1928-2014) да данас „модеран човек мора остане *двосмислен, позитиван и негативан* (подвукао П. Ј.), и поред знања да је романтизам био једна велика књижевно-историјска и уметничка епоха, поготово у поезији и музици“ (1978:26), али смо уверени да и данас, у нашој актуелности, треба да постоји запитаност о функцији, значењу и потреби песника да поетизују родољубиве осећаје до еуфоричне понесености националистичким. Док су националне, родољубиве песме европског романтизма, које су дошле до нас углавном универзалног, социјално-хуманистичког значења, дотле су песме јужнословенских песника понесене слободарским осећајем поетички приземљене, везане су чврстим везама за уско, национално, нарочито у омладинском добу.

У песми *Немцима* Фидриха Хелдерина (1770-1843), песник се прекорно обраћа не узносећи немачку нацију, већ је прекоравајући:

Не ругајте се детету кад с бичем и мамузом
на дрвеном ждрепцу мисли да је храбро и велико
Јер, ви Немци, и ви сте
Оскудни делом а пуни замисли.

[24] Тим поводом чини се значајним и да скренемо пажњу да Мајошевић услед тих романтичарских националних понесености истиче: „Немачки романтизам је стицајем историјских услова у којима се развијао, примио у себе доста неестетских садржаја, укључујући овамо и велику дозу његовог католичког, националистичког и политичког месинијанства, те је у првом реду и због тога неопходно потребно водити рачуна о оштрој граници која је у таквим стварима постојала између романтизма и класичарског, хуманистичког космополитизма Гетеа, Шилера и Хелдерина.“ (Мајошевић 1981:233).

[25] О тој националној еуфоричности романтичарске омладине видети: Јован Скерлић, *Нова српска историја*, Рад, Београд, 1953, стр. 213.

Ово је једна поучна песма, која суштински нема везе са национализмом већ је васпитно, још у оно време, била упућена немачким родитељима који телесно кажњавају своју децу. Дакле, већ тада је у Немачкој постајао активан однос према детету, а песници су се, као пробуђена интелектуална свест народа, залагали за укидање телесне казне над децом. У српској књижевности, рецимо, Доситеј први диже глас против телесног кажњавања у школама још 1793. године у *Животу и прикључењу*. Од његовог дела, деца и омладина постају именована према старосној доби и постају основна чињеница у процесу васпитања.

Песма *Лондон* Вилијема Блејка (1757-1827) не осликава песникову понесеност родним градом, већ представља својеврсни социјални бунт и подигнути глас у против злоупотребе деце као радне снаге:

На улици свакој притешњеној планом
Ту где са свих страна Темзу град опседа.
Ја на сваком лицу, незнаном и знаном.
Печат туге гледам, печат људских беда.

У свакоме крику човека што кука,
У крику детета слуђеног од страве,
У свакоме гласу, усред сваког звука,
Чујем звекет ланца што окива главе.

Крик дечака слушам – чистача димњака
До црне цркве што страшан допире,
И болан вапај несрећног војака
Што на зид дворски са крвцом навире;

А најчешће псовке што у поноћ лете
Сред пусте цесте са уста блуднице
Кад куне плачно тек рођено дете,
И кругом трује цвет брачне ложнице.

Ова песма није патриотска, већ је социјална. У њеном средишу није град као гомила грађевина састављених од различитих неживих материјала. Код њега је Лондон град лица на којима песник види „печат људских беда“, које су само резултат небриге о деци, социјалној неправди, блуду, грађанском лицемерју и опортунизму. О свом родном Невесињу, Сафвет-бег Рађепашић Башагић (1870-1934) овако пева:

Zar ne? – ta sam ja ovdje najprije ugledao sunce
I sja biela dana!
Pa kako ne bi mila ta gruda meni bila,
Ko mehlem ljuti rana?

Zdravo o mila grudo, zdravo Nevesinje moje
Ala si divno, krasno!
Ti sa čarobnom svojom opilo dušu mi mladu,
Dalo mi pojenje jasno.

(*Nevesinju*)

Јасно да се ове две песме ни по естетским вредностима, а ни по начину приступу песничком опису града не дају поредити јер су концептуално различите. Вилијему Блејку је град Лондон повод да пева о другима, о колективу. Он метафорично говори о граду као живом организму који чине жива бића и патње кроз које пролазе, које нису метафора бола, већ реалан узрок болести друштва које чини град Лондон.

Башагићу је родни град повод да пева о себи, да покаже себе. Исти поривом се руководио и Бранко Радичевић кад опева Карловце, град свог школовања и момковања. Међутим, сама песма је далеко успелија. Штавише, представља једну од најлепших песама ове тематике у романтичарској епохи на просторима штокавског говорног подручја.

У романтизму штокавског говорног подручаја има много песама о домовини, али нема ни једне тако једноставне и јасно артикулисане врхунским осећањем патриотизма, као рецимо Тјутчева (1803-1873) песма:

Не може Русија умом да се схвати,
Општим аршином измерити не да:
Њен лик је чудан и чудно те гледа –
У Русију можеш само веровати

Код наших песника се величина домовине, не обележава њеном величином до несазнатљивости, већ је, напротив, песник чини себи ближом свођењем на величине своје емотивне сазнатљивости:

Herceg-zemljo, moje milovenje,
Herceg-zemljo, moje uzdanje!
Ti si meni, što sokolu krila,
Ti si meni, što junaku vila;
S tobom mi je živjet, mrijeti,
Veselit se, jade podnieti;
(*Na povrtku u domovinu-Hercegovini*)

Исти мотив налазимо и код Риза-бег Капетановића (*Домовини*):

Što da pjevam tvoju slavu,
Što tvoje junake,
Hercegovce što da hvalim,
Što hrabre Bošnjake?

Što da brojim zv`jezde sjajne
Po nebeskom svodu
Što da zbrim tvoju hvalu,
Moj premili rodu?

Na cijelom bo`žjem sv`jetu
Ništa našô ne bi,
Što bih mogao promijenit`,
Mili dome, tebi.

Sa tvojim sjajem ne bih mog`o
Isporedit sunce,
S tvojom slavom, s tvojom moći
Najveće vrhunce.

Дакле, можемо закључити да с обзиром на то да је романтичарска поетика израсла на хердеревском помању књижевног стваралаштва, која је међу јужнословеске књижевности, углавном, дошла преко Вука Караџића (1787-1864), подржана од свих значајнијих европских стваралаца тог времена од Анделунга (1732-1806) преко Гетеа (1749-1832) до браће Грим, заснована на усменој књижевности и народном језику, она је и у уметничкој књижевности задржала поетичке особености усмене књижевности. Зато наилазимо на устаљене епитете, исте стилске обрте, али и односу према домовини, испољавању националног, слободи и патриотизму.

Наилазимо, рецимо, и у руском романтизму да се домовини песник обраћа као нечему што је ту, надохват руке сасвим близу, али и даље Русија остаје велика и у величини свој неухватљива. Песник, Михаил Љермонтов (1814-1841) директно се обраћа домовини: *Неумивена Русијо, здраво, али, он је тиме не своди на своју величину нити персонализује, већ поздрављајући је, он је препознаје: Ти земљо робља, земљо господе,/ И ви са мундирима, у плавом,/ И ти што служиш њих мој роде.*

Песник је све рекао о свој *неумивеној Русији*, то је земља оних који робују, господе, војске и оних који служе. Против такве Русије је Љермонтов оштро, не бирајући речи, подигао глас. Његов глас се далеко чуо. Он је то знао, али се надао да ће га Русија величином својом заштити:

Можда ће планина висока
Од твојих паша да ме чува –
Њиховог свевидећег ока,
Њиховог увек будног ува.

Иако је знао да је праћен, и ослушкиван и пислушкиван, није очекивао да ће тако млад бити ухваћен у замку и страдати у, по свему судећи, исконструисаном двобоју.

Наилазимо код јужнословенских романтичара да знају и да се поклоне својој домовини, коју патетично идентификују са општом одредницом припадништва великом народу како би и сами постали део нечега грандиозног, јер се романтичар, по природи романтичарског осећаја, није мирио да буде део нечега што није велико:

Скидам капу и до црне клањам ти се земље,
Ступив на твој видик, на чудовило читава свијета,
О велико, силно, преславно, свеможно Славјанство!

Песник, Петар Прерадовић (1818-1872) не задржава сесамо на поклону, већ његово одушевљење идејом Словенства добија надземаљске димензије и тежи величини саме идеје:

Дух ми трепти усхитом и силно раскриљује крила
И смионим оком хвата се неба високо,
Хоће да теби на част данас високо полети

(*Славјанству*)

Илирска идеја словенства је била велика. Она се кроз општу слободарску тежњу свих јужнословенских народа рефлектовала на све. Огњеслав Острожински (1817-1890) у песми *Јека од Балкана* обраћа се свим

балканским народима да крену у ослобођење. И Томо Блажек (1807-1846) позива на одбрану од Мађара и Турака:

Što Iliri proti sv'jeta sili
Slogom branit kadri jesu bili,
To Horvati, sllavonci, Gorotanci,
Crnogorci, Srblji, damatinci
I ostali jedne majke sini,
Svikolici ilirskog plemena,
I posebna rasuti koljena
Protiv Huna i Turaka jati
Ne mogahu raskidom čuvati.
Zato složno, samo, braćo, složno,
bagoj slozi ništa nij' nemožno.

Слободарска ефорија и узбуна од страшне претње потпуном акупацијијом Хрвата од стране Мађара, није остала без одјека. Бранко Радичевић (1824-1853) позива све Србе да помогну своме брату Хрвату:

Коња, Србе, па узјаши,
Лати пушку, те потпраши,
А потргни сабљу голу:
Диже злотвор главу `олу!
Јуриш, Србе, јуриш море
на Мађаре на злотворе!

Пружи руке, пруж` `Рвату,
Пружи, Србе, своме брату,
Па `ајд` јуриш, те мапреда, -
Шта се сложној браћи не дâ?
Јуриш, Србе, сеци, ломи,
На Мађару рог саломи!
(*Јуриш, Србе!)*

Тај ратни поклич, код Ђуре Јакшића (1832-1878), снажнији је и борбенији. То није само позив у бој, већ је то позив на одбацивање ма каквог мира у односу на непоседовање никакве слободе. Зато Ђурин позив у бој, није песма против мира већ је то песма за слободу:

Шта ће ми овај мир,
Овај батомир?
Зар није боље борба – и крв, и нож,
И крвав онај пир?
На оружје!
Србин је јунак, јунак је гром,
Смрскаће теме душману свом.
На оружје! На оружје!
(*Бојна песма*)

И Јован Јован Змај (1833-1904), највећи поклоник деце, песник који је учинио да деца у књижевности постану активни именовани субјекти, као родољуб, необично за човека, али, осећа се чудно у миру:

Не лије се крвца наша
– Сад је страшан мир –
сада црви нашом крви
пирују баш пир.

(*Србину*)

По свему судећи, то није био онај животворни мир у слободи. То је био неки диктирани мир, који је тек привид мира без икакве слободе у њему, где „душман пије/ живота нам сок“. Зато је то *страшан мир*. То је мир у којем нема полетне слободе живота, већ је то мир самртне тишине у коме полако одумире живот.

Поред тога што је постојало илирско јединство у одбрани, које се, углавном, окупљало око идеје истог словенског порекла свих јужнословенских народа, постојало је јединство и у похвали. Тако се у илирској песми *Црна Горо* Ивана Кукуљевића Сакцинског (1816-1889) слави Црна Гора као једина слободна, непокорена држава у XIX веку:

Crna Goro, crna
tvrđo vjekovita,
pred kom izginuše
vojske divljih Skita!

Gole tvoje st'jene
i goli junaci
slavjanske su slave
nasvjetliji traci.

Jedina si jošte
slavjanska sloboda,
čim su druge pale
neslogom svog roda.

Goro! Ti osvoji
duh sadašnjeg v'jeka,
pa ćeš biti slavska
Medina i Meka!

И код Османа Ђикића (1879-1912) наилазимо на исти мотив и исту одушевљеност црногорском непобедивошћу:

Црна Горо – кршевито стј`ење,
Кршно стј`ење, врлетно камење,
Гн`ездо слвно тића – соколова,
Станче љутих лава и дивова!

На твом кршу, што се к` небу вије,
Луч слободе ув`јек јасно сије,
Љута бура петстољтног мрака,
Угасут јој не би кадра зрака.

(*Црној Гори*)

Тек у овом раду имали смо за циљ да на примеру једног општег поетичког квалификатива у европском романтизму, а тиче се истицање

националности и патриотизма, покажемо да је он присутан и у романтизму књижевности које описујемо. Јасно, у многим сегментима и код многих песника, поезија нема тај естетички полет и метафизичку дубину, коју проналазимо код европских песника, јер су они до ње долазили инвентивним путем теоријски раскршћавајући са класицизмом,[26] док су у јужнословенским књижевностима песници долазили до романтичарског промишљања нације, слободе и патриотизма непосредно у пракси, јер оно што су европски песници, лингвисти и филозофи имали већ готово (језик, научну традицију, књижевно-уметничку тардицију), јужнословенски песници су тек сад стварали. Зато су њихови осећаји родољубља врло често приземни са атавистичким поривима хорде која тежи јасној артикулацији. То ову романтичарску поетику чини другачијом и оригиналном. Налазимо да је од посебног значаја чињеница тежње уједињену, потреба изражавања једног ширег хуманитета истицањем неопходности да се помогне другим народима којима прети окупацији, или у њиховим слободарским тежњама. Опијеност вековима жељеном слободом ишла је дотле да су се глорификовали народи у оствареној слободарској тежњи и изимали као симбол слободарства.

Литература

Поповић (1968/72): Миодраг Поповић, *Историја српске књижевности – Романтизам*, књ. 1,2,3. Београд: Нолит.

Mamuzić (1953): Ilija Mamuzić, priređivač, *Antologija ilirskog pokreta*. Znanje. Beograd.

Rizvić (1990): Muhsin Rizvić, *Bosansko-muslimanska književnost u doba preporoda (1887-1918)*. Mešihat ilamske zajednice, Sarajevo.

Скерлић (1953): Јован Скерлић, *Историја нове српске књижевности*. Београд: Рад.

Живковић (1997): Драгиша Живковић, *Европски оквири српске књижевности I*. Београд: Просвета.

Мајошевић (1981): Миљан Мајошевић, *Немачка књижевност, доба просветитељства, класике и романтизма*, Београд: Научна књига.

Пухало (1966): Душан Пухало, *Историја енглеске књижевности*, Београд: Научна књига.

Tigen (1948): Paul van Tieghem, *Le romantisme la litterature europeenne*, Paris, prema: Драгиша Живковић, *Европски оквири српке књижевности I*. Београд: Просвета, стр. 58.

[26] Поводом исте теме, на готово идентично запажање наишли смо и код Паула ван Тигема (Paul van Tieghem) он каже: „Те подунавске и балканске књижевности, које у XIX веку бележе своје рођење или препород, романтичне су од свога почетка, без борби, без живих дискусија књижевних, јер оне нису знале за школу класицизма коју је требало рушити, јер су најбитније тежње европског романтизма – слобода, страса чежња, укус за боје, укус, култ националне прошлости, заједничност са народном душом биле инхерентне њиховом властитом духу.“ (Тигем, 1948: 243).

Predrag Jašović

POETICS OF EUROPEAN ROMANTICISM IN POETRY OF EX YUGOSLAV POETS

Abstract: In this paper we analyze the impact of the writers of European Romanticism on Romanticism of the poets from ex Yugoslav area. In this study, we aimed to the case of general poetic qualifiers in European Romanticism, and focus on the presence of nationality and patriotism in that it was present in the Romantic literature that we described. Clearly, in many segments and in many poets, poetry does not have this aesthetic enthusiasm and metaphysical depth, which is found in European poets, because they came to it through innovative theoretical schism with classicism, while with the South Slavic literature, poets came to romantic reflection of the nation, freedom and patriotism directly in practice, because what the European poets, linguists and philosophers have almost (language, scientific tradition, literary and artistic tradition), South Slavic poets are only now creating. Therefore, their feelings of patriotism are often situated on the ground-floor to atavistic impulses of the horde that tends to clear articulation.

Key words: European Romanticism, Romanticism of the poets from ex Yugoslav contry, poetry.

Сашка Радујков
Филозофски факултет
Нови Сад

УДК 821.163.41-93.09 Ђуричковић М.

БОГАТО И РАЗНОВРСНО СТВАРАЛАШТВО ЗА ДЕЦУ МИЛУТИНА ЂУРИЧКОВИЋА

Резиме: У овом раду биће речи о богатом и разноврсном литерарном стваралаштву Милутина Ђуричковића (поезија, проза, антологије), нарочито оном делу посвећеном деци и младима различитих узраста. У кратким цртама указаћемо на главне идејне, тематске и поетичке карактеристике његовог поетског и романсијерског опуса, са освртом на хумор, игру, машту и свет детињства. Такође, осветлићемо пишчеве погледе на живот и свет, односно на уметност и лепоту писане речи, а све то кроз призму поетског и прозног исказа, као и на основу интервјуа вођеног са овим писцем. Ради се о ствараоцу који је све присутнији и признатији у токовима наше савремене књижевности за децу и младе.

Кључне речи: поезија, проза, деца, детињство, машта.

УВОД

У нашем народу има веома много значајних имена како у књижевности, тако и у другим областима науке и културе. Временом праве вредности изађу на видело и остану упамћене, али се чини да све док велики људи живе и раде нема никог да им ода почаст за њихов труд, те да награда барем у нашој земљи некако увек долази постхумно. Зато сам одлучила да овај скроман рад посветим једном нашем савременом писцу претежно за децу, који је цењен и поштован у круговима блиским његовој професији, али ипак широј читалачкој публици доста непознат.

Наиме, професор Милутин Ђуричковић је највише писац за децу, мада пише и сатиричне радове, афоризме и графите, поезију за одрасле, а скупља и народне умотворине. Пошто не би било могуће све ово обухватити у једном есејистичком раду, стога ћу се ограничити на Ђуричковићево стваралаштво за децу, а ту спада поезија и проза тј. антологије и романи. Наравно, посветићу се и његовој биографији која је вредна помена, јер је Милутин Ђуричковић до сада објавио 52 књиге.

Сажето ћу приказати његове приче и песме за децу, као и антологије. Објаснићу на који начин Ђуричковић пише, које су главне карактеристике његових дела и шта је то што им даје посебну уметничку вредност. Највише ћу се посветити песмама, јер оне чине доминантни део његовог стваралаштва за децу.

БИОГРАФИЈА ПИСЦА

Милутин Ђуричковић је рођен 1967. године у Дечанима, где је похађао основну школу. Још тада се јавила његова љубав према српском језику и књижевности, као и таленат за писање. Тако је Ђуричковић још у шестом разреду основне школе објавио прве песме за децу у листу *Јединство* који је уређивао Моша Одаловић, данас познати песник, и у *Вечерњим новостима* у којима је тада био уредник Драган Лукић, такође, познати песник за децу. У средњој школи је наставио са писањем и већ тада је био превођен на неколико језика; француски, турски, македонски итд. Убрзо након тога почео је да се бави и новинарством. Након завршене средње школе Ђуричковић је уписао Филолошки факултет, смер Студије југословенске књижевности и српског језика у Приштини, а магистрирао је и докторирао из области књижевности за децу.

Ђуричковић је најпре радио у основној школи, затим у средњој, а сада је професор на Високој школи за васпитаче струковних студија у Алексинцу, а живи у Београду. До сада је добио доста награда за своје стваралаштво, а неке од њих су „Раде Обреновић“ за најбољи роман године, „Сима Цуцић“ за најбољу књигу године, „Доситејево перо“ награда књижевне критике итд. Заступљен у 40 антологија поезије, прозе, критике и сатире.

ЖАНРОВСКА КЛАСИФИКАЦИЈА

Његово стваралаштво се једноставније може поделити на десетак жанрова и области:

- Поезија за децу,
- Поезија за одрасле,
- Приче за децу,
- Романи за децу,
- Антологије,
- Сатирични радови (афоризми и графити),
- Позоришна и књижевна критика,
- Приручници и хрестоматије,
- Публицистика,
- Народне умотворине и фолклористика.

ПРИЧЕ ЗА ДЕЦУ

Ђуричковићеве приче за децу су поетички, језички и стилски најизраженије у књигама „Приче са царског престола“ и „Невероватне приче“. Ова последња садржи 90 кратких прича, које би се могле класификовати у више циклуса према степену невероватног односно чудесног и необичног. Наиме, писац има моћ да наведе читаоца да верује да оно што не може, у ствари, може бити. Карактеристика скоро свих прича из ове књиге су хумор, чудна поређења, али и апсурд. Томе доприносе и нелогични спојеви као „заслужио сам добар одмор на некој планини зато што ми прија морска вода и трчање уназад,“ „шта добије човек, ако победи? Награде могу бити различите на пример: три чврге, две ћушке,“ „или један велики шмрк хладне воде.“ „Још од свог рођења разликујем се од других

људи, родио сам се са три и по године, али нисам одмах почео да говорим, прво сам пропевао," „Мало се удебљао на први поглед, а на други - смршао..." (Ђуричковић, 2010.)

Још једна одлика свих прича у овој књизи је разумљивост и занимљивост, односно пишчева склоност ка изражајном и једноставном писању која доприноси лаком читању. Књига „Невероватне приче" је таква да кад једном крене да се чита тешко успева да се испусти из руку. Писана је веома сликовито, што побољшава перцепцију читаоца и сматрам да је једнако занимљива како за млађу, тако и за старију децу. Ове приче су једноставно написане тако да буду блиске сваком ко их чита. Према форми оне су кратке и на тај начин блиске савременом начину живота због којег сви имамо мало слободног времена, према томе оне су заиста написане да би биле прочитане. Свака од њих има јединствену фабулу која се заплиће, а томе доприносе чудни и несвакидашњи дијалози. На крају сваке приче радња се отплиће, а крај је често неочекиван. Писац успева лако да пробуди нашу машту и да подстакне на размишљање. У неким причама имамо сатире, у некима једноставан хумор, док се негде јављају и филозофске мисли.

Врло је незахвално издвајати неке приче из ове књиге као боље од других, јер су све једнако специфичне и интересантне. Ипак, могуће је издвојити их према апсурдности или нелогичности ствари и догађаја у њима. Тако бих, на пример, издвојила причу „Лењивци", у којој се нелогичности нижу једна за другом јер се муж зове Недељко зато што је рођен у петак, а жена Ружа јер мирише на липу. Одмах након тога писац каже како они имају једну краву, две кокошке и три пчеле, али да им то ништа не вреди јер њих мрзи да помузу кокошке, узму мед испод краве и покупе јаја од пчеле, а пред крај приче писац још више изврне логичност својим чудним поређењем када каже да су „муж и жена лепо живели и слагали се као рогови у врећи", што је потпуна супротност у само једној реченици (Ђуричковић, 2010).

ПЕСМЕ ЗА ДЕЦУ

Ђуричковићеве песме за децу су врло пријемчиве, љупке и читане. Ове песме су у додиру са филозофијом, митологијом, другим врстама уметности и науком. Хумористичне су, прилагођене малом, односно младом читаоцу, а написане тако да се уз њих поред забаве добије и знање, односно информисаност о разним стварима, као што су друге књиге за децу и њихови ликови који умеју да се појаве у Ђуричковићевим песмама. На тај начин долазимо до тога да се из читања рађа читање, јер упознавајући се са Ђуричковићевим песмама читаоци спознају друга интересантна и вредна дела којима би се могли посветити. Такође, пошто је овај део његовог стваралаштва намењен деци он ове малишане упознаје са разним другим стварима о којима можда све до часова из историје или географије они не би имали прилике да чују. У својим песмама он малишане учи правим вредностима, прихватању разлика међу људима, разумевању, а не осуђивању и показује им колико је у ствари детињство лепо учећи их да уживају у њему уместо што теже томе да што пре одрасту. Пример:

Богатство није сребро
и товари злата,
богатство је кад имаш
сестру или брата...

Он тако представља и своја Ex Ponta,
успомене ратне са Солунског фронта...

Рачуни ту нису чисти,
размишља Агата Кристи...

(Ђуричковић, 2005)

Да би био овако успешан писац за децу Ђуричковић је морао бити и педагог, јер писање за младе и потпуно искрене читаоце није лако. Иако се чини да су песме писане за децу и данас некако мање цењене и помињане од оних за одрасле, односно као да се на неки начин сматрају нижим жанром на који критичари често не обраћају довољно пажње, Ђуричковић је својим делом показао да то није истина и да и песме за децу треба ценити једнако као и све друге које имају уметничку вредност.

Он је објавио 4 књиге за децу, а то су:

Књига пуна смеха,
Ја ћу бити гроф,
Седма страна света (коаутор),
Дечак који је прогутао море.

Врло једноставним и приступачним начином писања који се види у свим његовим делима па и у овим песмама Ђуричковић осваја срца младих читалаца. У овим песмама нема потребе објашњавати неко друго метафорично значење, јер га и нема с обзиром на то да је све врло јасно и да је песник мислио баш онако како је написао.

АНТОЛОГИЈЕ

Ђуричковић је приредио велики број антологија за децу, у свакој се трудио да обухвати оно што до тада још није обухваћено уместо да понавља исте прилоге истих писаца које су већ сврставане у велики број антологија. На овај начин свака његова антологија доноси нешто ново и већини непознато. Називи:

Антологија драмских текстова за децу 1-2,
Антологија афоризама за децу и младе,
Антологија поезије за децу и младе,
Најдража река,
Антологија светске поезије за децу и младе и др.

Из самих назива видимо да писац у својим антологијама није приређивао само песме за децу већ и драмске текстове као и афоризме, такође, он се није ограничио на српске писце већ је обухватио и оне из околних, светских, али и мање познатих земаља за чије песнике другачије можда никада не бисмо чули.

ЗАКЉУЧАК

Више је разлога што сам се ја одлучила да пишем овај рад баш о Милутину Ђуричковићу. За почетак, он је свестран песник који практично сваке године свог живота изда бар по једну књигу, па тако поред великог броја написаних дела свако има уметничку вредност, што је доказ да Ђуричковић много више брине о квалитету него о квантитету. Књижевна критика, углавном, прати његово богато и разноврсно стваралаштво, по много чему заслужује пажњу читалаца свих узраста.

„Међу писцима млађе генерације Милутин Ђуричковић (1967) је свој књижевни дар осведочио разноврсношћу књижевног стварања за децу и одрасле. У књижевности за децу се огласио песничком збирком *Чаролије* (1994), која је најавила извесно освежење текуће песничке продукције и песника који се младима обраћа на особен начин, поштујући њихов сензибилитет, психологију и дух новог времена.

Следећом збирком песама *Ја ћу бити гроф (1998) учинио је корак даље,* настојању да се приближи `београдској школи песника`, пре свега, поетском изразу Душана Радовића, Љубивоја Ршумовића, Драгана Лукића и Драгомира Ђорђевића. Песме из ове збирке су бурлескна литерарна позорница на којој су осветљени портрети познатих ликова из света уметности и спорта.“[27]

Ово је, наравно, само скица за портрет Милутина Ђуричковића, који је заиста занимљив и особен са више аспеката.

Литература

Ђуричковић, М. (2005): *Књига пуна смеха.* Београд: Гносос.
Ђуричковић, М. (2010): *Невероватне приче*. Београд: Алма.
Ђуричковић, М. (2016): *Ја те волим, а ти како хоћеш.* Београд: Bookland.
Милинковић, М. (2014): *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland.

[27] Миомир Милинковић: *Историја српске књижевности за децу и младе,* Београд, Bookland, 2014, стр. 570-571.

Saška Radujkov

REACH AND DIVERSE CREATIVITY FOR KIDS OF MILUTIN ĐURIČKOVIĆ

Summary: In this paper will be presented a richness and diversity of literature creations of Milutin Djurickovic (poetry, prose, and anthology) especially in the part dedicated to children and young people of different ages. In short, point will be on the main conceptual, thematic and poetic characteristic of his poetic and novelistic opus, with the emphasis on humor, game, imagination and the world of childhood. Also, we will enlighten writer's view on life and the world, and the art and the beauty of the written word, but all through the prism of poetic and prose expression, as well as based on interviews conducted with him. He is the writer who is every day more and more presented and recognized in the stream of our modern literature for children and young people.

Keywords: poetry, prose, children, childhood, imagination.

Јованка Денкова
Филолошки факултет
Штип (Македонија)

УДК 821.163.3-93-342.09

ЗНАЧЕЊЕТО НА ВРЕДНОСТИТЕ КОИ СЕ ПРОМОВИРААТ ВО СКАЗНИТЕ ЗА ДЕЦАТА

Резиме: У овом раду се разматра учесталост и утицај свих оних искључиво позитивних вредности које су присутне у македонској књижевности за децу. То су бајке које васпитачи читају деци у предшколском образовању, али су то и бајке које родитељи читају својој деци. У свим тим бајкама се глорификују добре и позитивне човекове особине, понекад приказане и као особине животиња, као што су: скромност, саосећање, племенитост, спремност да се помогне беспомоћнима, слабијима од себе и др. Ове особине су веома важне за формирање дечје личности, као и за формирање одрасле особе, која ће на исти начин васпитавати будуће генерације. Управо такав свет води према здравом покољењу и будућности.

Кључне речи: бајка, македонска књижевност за децу.

Сказните во науката за народната литература се сметаат за најстар вид на усна проза, покрај приказните за животните. Познати и под терминот *фантастични* и *волшебни народни приказни*, сказните настанале на интернационални простори, од ирационалните основи на верувањето и митот. Во науката на литературниот фолклор дури постојат мислења дека треба да се прави дистинкција помеѓу терминот „сказна“ и „фантастична народна приказна“, бидејќи може да се направи разграничување помеѓу светот на сказната, кој е чудесен, а во кој желбите на јунаците, главно, се остваруваат, и тој на фантастичната приказна, во кој јунаците неретко остануваат само со нереализираните свои копнежи, мечти и настојувања. Се смета дека појавата на народните сказни се однесува кон времето кога човекот бил на излегување од родовското општество. Треба да се предочи и мислењето дека сказните се развиле од митовите, односно од приказните за животните, при постоење на поразвиената митологија- кон крајот на периодот на дивјаштвото. Застапеноста на бројни ликови на животни во сказните ја аргументираат оваа претположба. Во споредба со приказните за животните сказните стојат на повисоко уметничко ниво, што е несомнено доказ дека се одраз на подоцнежното време, припаѓајќи му на поразвиеното општество (Саздов, 1997 :155-156).

Според Проп, сказната е народна приказна во чие сиже се испреплетуваат реалното и нереалното. За разлика од преданието и митот, таа не претендира на вистинитост. Нејзината цел е да ги разоноди слушателите, кои

ја прифаќаат како нешто измислено, што никогаш вистински не се случило (Проп, 1978:7-8). Во таа смисла Бруно Бетелхајм во своето дело *Значењето на бајката* изјавува: „За да го задржи вистински вниманието на детето, една приказна мора да го забавува и да ја поттикнува неговата љубопитност; ама за да му го збогати животот, таа мора да ја поттикне неговата фантазија; мора да му помогне да го развива својот интелект и да ги објаснува своите чувства; мора да биде во согласност со неговите стравови и стремежи..." (Beteljam: 1976: 156). Чудесното е израз на човековите неостварени желби, а фантастичното е израз на неговите стравови и кошмари (Проп, 1978:13). Овде би го вметнале и тврдењето на Влада Урошевиќ, во неговата студија „Демони и галаксии" (Урошевиќ, 1988: 47-48), каде тој ја истакнува разликата меѓу чудесното и фантастиката и притоа вели: „Во чудесното постои натприродно кое е зло, но на таквото зло натприродно одговара секогаш, како еден вид противсредство, позитивното натприродно; тоа позитивно натприродно секогаш е поефикасно, посилно од својот негативен пандан. Во фантастиката, пак, натприродното е исклучиво зло, а главната личност е оставена загрозена и обезоружена, без ефикасно средство за противставување".

За одликите на чудесното Цветан Тодоров се искажува вака: „Чудесното не е одлика на односот кон раскажаните настани, туку својство на самата природа на тие настани. (...) Жанрот на чудесното најчесто го врзуваме со жанрот на сказната; всушност, сказната е само еден вид на чудесното, и натприродните настани во неа не предизвикуваат никакво изненадување - ни стогодишниот сон, ни волкот што зборува, ни волшебните моќи на самовилите...." (Todorov, 1987). Всушност, Александар Прокопиев вели: „...наспроти нејзината канонизирана структура, кај сказната е импресивна една друга жанровска особеност - нејзината постојана приемливост за сижетни „освежувања" проникнувања, содржински значенски размени". Понатаму, тој укажува на евидентното влијание на народната сказна, особено на нејзините чудесни и волшебни елементи врз определен тип уметничка раскажувачка проза.

Притоа, тој истакнува дека во македонската уметничка литература, влијанието на сказната е најприсутно, во литературата за деца. Транспозицијата на сказновидните елементи е многу поексплицитна во литературата за деца (...), во која интерполирањето на народната сказна е подиректно. Меѓу авторите на ваквата детска уметничка сказна е и Глигор Поповски со „Сказна за детето Вилен" (Прокопиев, 1999: 114-115). Глигор Поповски е еден од ретките кај нас кој со толку љубов работи на сказната, која како род на литературата за деца му овозможува преку измислицата, секогаш неоспорно мошне привлечна за младиот читател, да проникне во светот на детето, и самото секогаш една нова сказна. Глигор Поповски, народната бајка го привлекува со идејата на барање пат накај среќата кон остварување на човековиот сон (Идризовиќ, 1988: 113). Глигор Поповски е автор кој се инспирира од народната сказна, па логично е што ги презема нејзините главни одлики и ги инкорпорира во своите дела.

Сказната е книжевен вид со кој децата најрано се среќаваат, уште во кругот на семејството, па во предучилишната возраст и затоа таа има најголемо влијание врз нивниот интелектуален и емоционален развој. Тие се првиот допир на детето со книжевноста. Со убавите реченици и со константните морални пouки, тие го воведуваат детето во свет во кој добрината и позитивните вредности постојано се потенцираат (Vranković, 2011: 194). Односот на детето кон сказната се карактеризира со уживање во ритамот и сликовитоста на зборовите, во содржините и начините на претставување на ти содржини, затоа што сказната го прикажува светот онака како што детето на таа возраст го замислува (Стојановиќ, 2010: 385).

Кога ќе се разгледа корпусот на сказните со кои се воведува детето во светот на литературата, не можеме да не се согласиме со ставот на Јадранка Владова дека среќен избор е ако „читањето“ започне со *Снежана и седумте џуџиња* од браќата Јакоб и Вилхелм Грим (Владова, 2001: 35). Па, и ликовите во сказната „Снежана“ се поларизирани: тие се добри (кралицата-мајка, Снежана, ловџијата, џуџињата, принцот) и зли (кралицата-маштеа). Ваквата редуцираност на детето, всушност, му помага во разбирањето на постапките на секој од ликовите и, како што укажува психологијата, му овозможува на детето да го организира хаосот на своите амбивалентни (двојни) чувства, да ги определи сопствените чувства кои го измачуваат. Затоа, наместо наставникот да инсистира на прашањето зошто Снежана, по доаѓањето во куќата на џуџињата, зема од сите нив еднакво за да го смири гладот, во насока на развој на мислењето на децата е добро да се поставува прашањето „Зошто мислиме дека Снежана е добра?“ (Владова, 2001: 41-42) и тоа да се илустрира со примери од сказната. Во оваа сказна, браќата Грим дале силна осуда на човековата егоцентричност и женската нарцисоидност. Сказната може да се дефинира и како апологија на добрината, манифестирана во природното однесување и едноставноста на незаштитеното девојче. Во борбата против лошата и зла кралица на Снежана ѝ помагаат натприродни суштества–џуџиња, кои симболизираат примерни обрасци на човековото однесување, а на страната на арогантната кралица се волшебното огледало, чешелот и јаболкото. Во особините и дејствувањето на маѓепсаните предмети, се истакнува илузорноста на физичката убавина ако е лишена од духовен шарм и топлина, додека џуџињата, со своите постапки демонстрираат труд и ред, како критериум и мерило за човековите вредности (Милинковиќ, 2006: 120-123). Всушност, во овие сказни ненаметливо им се даваат многу животни лекции или учениците сами доаѓаат до сознание за нив.

Сказната *Црвенкапа* ја содржи старата приказна за крвожедниот волк кој ги проголтал бабата и девојчето, како и севременската порака за сеприсутното око на правдата која не дозволува злото да остане неказнето. Црвенкапа е олицетворение на детската наивност и невиност. Во нејзиното однесување доминира љубовта и љубопитноста, водена од исконскиот нагон на човекот за спознавање на светот. Хедонистичката склоност за убавото и непознатото, малата хероина ја доведува во состојба на екстатичен заборав,

кога не се забележуваат опасностите и многубројните искушенија. Волкот е олицетворение на злото кое на крајот ќе настрада во прангите на сопственото лицемерие. Популарната *Црвенкапа* е приказна од новелистички тип, во неа се преплетуваат реалното и чудесното, на начин од кој се препознава стварноста на човековиот живот и цената на човековата егзистенција (Милинковић, 2006: 120-123).

Во *Црвенкапа* се истакнува важноста од слушање на родителските совети и оваа сказна е многу корисна затоа што ги предупредува децата на опасноста од разговор со непознати луѓе и ризикот заради скитање без родителски надзор (Vrnjković, 2011: 195), а слична е и пораката од *Волкот и седумте јарињa.* Во сказните на браќата Грим опасноста по живот на носителите на позитивното општествено однесување, ја предизвикуваат суштества слични на луѓето, нивните персонификации, било да се во животински или човечки облик, потпомогнати со натприродни моќи. Нивното дејствување позитивниот лик го доведува до работ на смртта, но таа по некое „чудо“ е одложена, со што се дава можност за спас. Во бајката на браќата Грим, најчесто нема директно, непосредно убиство кое предизвикува смрт. Носителите на позитивното однесување, како по некое правило се поштедени од смртта, додека носителите на негативното или се самоуништуваат или исчезнуваат од сказната. Ловецот во *Снежана*, треба да изврши убиство по налог на кралицата, но како брана се јавува неговата совест, казната за кралицата-маќеа е таква што таа се самоуништува пред фактот за сопствениот неуспех, волкот во Црвенкапа иако има можност да ја изеде во шумата, тој не го прави тоа тогаш, туку во куќата на бабата, извршувањето на казната над волкот му се препушта на ловецот, чувар на шумата, чувар на општествениот човеков поредок и морал, па според тоа, тоа му е зададена задача од општеството која тој мора да ја изврши без грижа на совеста, па дури може да се каже и со општествен благослов (Константиновић, 2006: 91-104).

Пепелашка е народна приказна не само според основните потези туку и во секој детаљ. Основниот мотив за лошата маќеа и тешкиот живот на паштерката е многу чест, приказната тече без застој, без запирање на описи, во неа стандарден е кралот и принцот кој се жени, во неа, преку птиците, мртвата мајка му помага на своето дете во неволја, во неа не изостанува типичното повторување од народната приказна (стиховите кои Пепелашка ги кажува на дрвцето, повикувањето на птиците, песната на гулабицата за вистинската свршеница); приказната има среќен крај, се изрекуваат груби казни (на ќерките на маќеата, „нежните“ гулабици им ги копаат очите), доброто и убавото бескомпромисно победува. Но, вистинската вредност на духот на народната приказна, треба да се бара во деталите, во атмосферата на прикажаниот живот, во целокупното однесување на јунаците. А тоа се открива на секој чекор. Пред својата смрт, мајката на својата ќерка ѝ упатува едноставни зборови:

„Мило дете, биди мила и добра, така секогаш ќе ти биде добро...“. Едноставна чувствителност е присутна и во секвенцата: „Кога дојде зимата, снегот со бела прекривка го покри мајчиниот гроб, па кога на пролет сонцето ја тргна, таткото се ожени”. Исто така, кога Пепелашка го моли таткото: „Откинете го, татко, првото гранче кое ќе ви го допре шеширот...неа донесете ми ја”, таа всушност сака тој да се сети на неа. Кога за ќерките на маќеата писателот вели дека „на око биле убави и бели, но грди и црни во срцето“, тогаш размислува како човек од народот на кој белиот тен му бил кодекс за убавина. Домашните работи кои Пепелашка мора да ги работи се опис на секојдневните селски активности: да стане рано, да носи вода, да го запали огнот, да готви и да пере. Облеката генерално се опишува како златна или сребрена. Пепелашка се сокрива во гулабарникот или се качува на дрво што не му пречи на вкусот на народниот раскажувач, како што не му пречи ни описот како паштерките си ги сечат палецот или стапалото, по што потекува крв: „Отсечи дел од петата; кога ќе бидеш кралица, нема да мора да одиш пеш“ (Crnković, 1987: 59-60).

Ако се осврнеме на некои од македонските писатели на сказни, конкретно на збирката сказни за деца, насловена како „Sвездени перничиња“ од Славка Манева (Манева, 2005), ќе се забележи дека и оваа авторка пишува во сказновиден манир, и дека нејзините сказни носат длабоки морални пораки. Низ тринаесетте сказни (по една е подарок од секој месец во годината, и последната е подарок од авторот), се глорифицира вреднотијата („Сказна за вџашената принцеза“), осаменоста и желбата да се има семејство („Сказната за малото полско џуџе“-глувчето-сираче Гравче), љубовта меѓу братот и сестрата („Сказна за жалната врба“), оневозможената љубов заради зависта на лошата маќеа - мотивот на Пепелашка („Сказна за цвеќето омајниче“ и „Сказна за гугутката“), храброста и упорноста („Сказна за црниот бик“ и „Сказна за сребрениот меч“), хуманизмот и желбата да се помогне на послабите од себе, како и да се возврати на направената добрина („Сказна за светулките“), саможртвата во име на љубовта („Сказна за ѕуницата“ и „Сказна за пауновото перо“), се осудува саможивоста, мрзливоста („Сказна за добрината“). Од истата авторка, Славка Манева за малите читатели мошне поучна може да биде и сказната „Камчето на сакањето“ за девојчето Маре, кое во потрага по поголемо родителско внимание, заради љубомората кон новороденото бебе во нивното семејство решава да замине од дома. На патот, придружена од момчето Сашо, доживува низа авантури со пријатели од животинскиот свет. Маре оди по белиот свет осветлен од месечината, исплашена и осамена, а се враќа со пронајдена љубов во себе за светот околу себе. Таа ја осмислува својата личност и го хуманизира светот. Осаменоста е мотивот за нејзиното бегство од дома, а враќањето е збогатено со сознанието кое е суштина на постоењето на човекот. Нејзината приказна за тоа дека никој не сака со неа да игра е всушност само еден лош сон (Идризовиќ, 1988: 266-268).

Според зборовите на В. Ј. Проп:...„бајката му дава можност на човекот да ја оствари својата постојана желба за бегство од реалноста, а притоа сепак да остане во нејзини рамки. Ослободена од границите на реалноста, а стремејќи се кон повисока, уметничка вистина, бајката отсекогаш претставувала нераскинлив дел од книжевното творештво. Сите оние дела во кои главниот јунак минува низ бројни животни искушенија, запаѓа во безизлезни ситуации, за на крајот сосема неочекувано, со божја помош или со некое друго чудо, на сосем неверојатен начин, да ги реши своите неприлики, се многу слични на бајката..." (Проп, 1978:5). Токму од тие причини, мошне важен е изборот на сказните со кои ќе се запознаат децата уште во раното детство, зашто преку нив децата ќе ја развиваат имагинацијата, интелигенцијата, креативноста, емотивноста, подготвеноста да се соочат со препреките и искушенијата во животот и ќе се оспособат да ги ценат и негуваат позитивните вредности во животот. Со тоа, тие ќе израснат во индивидуи подготвени за – животот.

Литература

Betelhajm, B. (1976). *Značenje bajki*, Beograd: Zenit.
Crnković, M. (1987). *Sto lica priče*, Zagreb: Školska knjiga.
Todorov, C. (1987). *Uvod u fantastičnu književnost*, Beograd: Pečat.
Vranković, L. (2011). *Lektira u razrednoj nastavi*, Život i škola, br.25, br.1, 2011, god. 57, Osijek: Filozofski fakultet.
Владова, Ј. (2001). *Литература за деца*“, Скопје: Ѓурѓа.
Идризовиќ, М. (1988). *Македонската литература за деца*, Скопје: Наша книга.
Константиновиќ, С. (2006). *Упознавање деце са појмом смрти на грађи бајки браће Грим и Ханса Кристијана Андерсена,* Норма, XII, 1/2006, Нови Сад: Педагошки факултет.
Манева, С. (2005). *Звездени перничиња*. Скопје: Детска радост.
Милинковиќ, М. (2006). *Страни писци за децу и младе*, Чачак: Легенда.
Проп, В. Ј. (1978). *Народна бајка у модерној књижевности*, Београд: Нолит.
Саздов, Т. (1997). *Историја на македонската книжевност,Усна народна книжевност*, Скопје: Детска радост.
Стојановиќ, Б. *Бајка и њен значај у васпитању деце*, Зборник радова са научног скупа „Савремени тренутак књижевности за децу у настави у науци, 8 мај 2009, Врање: Учитељски факултет, 2010.
Урошевиќ, В. (1988). *Демони и галаксии*. Скопје: Македонска книга.

Jovanka Denkova

THE IMPORTANCE OF THE VALUES THAT ARE PROMOTED IN THE FAIRY TALES FOR CHILDREN

Abstract: This paper examines the incidence and impact of all those exclusively positive values that are present in Macedonian literature for children. These are fairy tales that preschool teachers read to children in pre-school education, but it is a fairy tale that parents read to their children. In all of these fairy tales are glorified good and positive human qualities, sometimes presented as the characteristics of the animal, such as humility, compassion, generosity, willingness to help the helpless, weaker than themselves and others characteristics. These characteristics are important for the formation of children's personality, as well as the formation of adults, which will likewise educate future generations. And that world can lead us to healthy generations and future.

Keywords: fairy tale, Macedonian literature for children.

Даниела Апостоловска
ООУ „Братство-Миќени“
Марина Даниловска
Државен универзитет
Тетово (Македонија)

УДК 37.035.6:39]:373.3

ВЕКОВНИТЕ ОБИЧАИ НА РОДНОТО МЕСТО НИЗ ПРИЗМАТА НА ДЕТСКИТЕ ОЧИ

Резиме: Во воспитно-образовниот процес од особено значење е наставниците да се грижат за подигнувањето на свеста кај учениците кон различното, но и да ги запознаат, секако, уште од нивната најрана возраст со сопствената култура, културното наследство и фолклор. Во нашето истражување, преку примената на практиката во проектот насловен како „Традицијата во мојот роден град“, укажавме на ваквата потреба. Нашата цел беше кај децата да се поттикне интересот за традицијата на сопствениот народ. Учениците беа поделени во шест групи, а секоја група имаше одделни ангажмани, како што е посета на музеј, запознавање со архитектурата, носиите, танцот, храната, занаетите. Притоа учениците истражуваа и набљудуваа активно учествувајќи во проектот, но и постојано се поттикнуваа да постават прашања, да интерпретираат, да приготвуваат, да развиваат вештини, но и да ги почитуваат зададените правила, како и да соработуваат со наставникот и со останатите деца во групата. Покрај овие вештини кај учениците се поттикнаа и вештините за презентирање на наученото пред публика, во оној дел од проектот наменет за презентација на сработеното. Тие во народни носии и автентични фустани од тетовскиот крај имаа можност да се стават во улога на презентери, актери, пејачи. Преку оваа проектна активност, учениците ја осознаа традицијата и минатото и научија многу за својот крај, ги разбудија чувствата кај возрасните, кои се потсетија на корените, на минатото, на подзаборавената традиција како резултат на брзината на модерното време.

Клучни зборови: традиција, фолклор, народна носија, храна, резба.

ВОВЕД

Во воспитно-образовниот процес од особено значење е наставниците да се грижат за подигнувањето на свеста кај учениците кон различното, но и да ги запознаат, секако, уште од нивната најрана возраст, со сопствената култура, културното наследство и фолклор. Во нашето истражување, преку примената на практиката, укажавме на ваквата потреба. Најнапред, на часот по предметот Запознавање со околината учениците ги запознавме со значењето на поимот традиција, под којшто подразбираме: „...пренесување од колено на колено обичаи, правила на однесување и сл.“ (Белчев, 2002: 645).

Воедно ќе напоменеме дека во наставните програми за наставата во одделенска настава, македонскиот фолклор и македонската народна книжевност се застапени скоро во сите наставни предмети вклучувајќи содржини соодветни на возраста на учениците. Ќе посочиме и на тоа дека македонскиот фолклор нуди повеќе можности за негово изучување, и тоа преку примена на игри, организирање на работилници и други активности во кои активно се вклучуваат учениците од целото одделение. За таа цел честопати со учениците организираме активности и креативни работилници чија цел е обележување на значајни светски празнувања, на христијански празници и др. Во овој контекст мошне клучен момент кој треба да се истакне е соработката со родителите, од чијашто поддршка во голема мера зависи успешната реализација на сите планирани активности.

ОПИС НА ПРОЕКТОТ „ТРАДИЦИЈАТА ВО МОЈОТ РОДЕН КРАЈ“

Проектот „**Традицијата во мојот роден крај“** го реализиравме со учениците од трето одделение од ООУ „Братство – Миќени“ во Тетово, под раководство на наставничката Даниела Апостоловска.

Нашата **цел** беше да ги запознаеме учениците со фолклорот и со културното наследство на родниот крај, како и да го разбудиме интересот за традицијата.

Задачата ни беше да ги запознаеме учениците со богатството на традицијата во градот во којшто живеат, и тоа преку: истражување, набљудување, посета, практична работа, драматизација и презентација на сработеното.

За остварување на поставената цел беше изготвена рамка со фази на реализација на активностите. Учениците беа организирани во пет групи, кои броеја по седум до осум ученици. Секоја група имаше своја цел на истражување и временска рамка за реализација на истата. Притоа учениците љубопитно набљудуваа, истражуваа, но и бележеа во нивните тетратки:

Прва група

Првата група го истражуваше фолклорот во родниот крај со акцент на народните песни и ора, рачните ракотворби и народните инструменти. За остварување на оваа цел беа посетени следните локации:

- **СДМУ „Тодор Скалоски Тетоец“,** каде што учениците се запознаа со старите музички инструменти (гајда, тапан, зурла, кавал, шупелка, ќемане).

- **Националната установа „Танец“ од Скопје,** каде што учениците се запознаа со народните песни, ора и носии од горнополошкиот регион (машко оро од полошкиот регион, женско оро и сплет ора од полошкиот крај).

Интересно е да се напомене дека учениците се запознаа со историјата на создавањето на песната „Срце ме боли за Трпана“, песната по која е препознатлив нашиот град. Учениците имаа и несекојдневна можност да се запознаат со внукот на Трпана, Владимир Николовски кој изворно низ

солзи ни раскажуваше како се создала надалеку познатата песната за неговата баба Трпана.

- Посета во домот на баба Деса, која ни ги покажа рачните ракотворби. Учениците не само што ги видоа најразличните рачни ракотворби кои во минатото имале најразлична примена во секојдневниот живот, туку се запознаа и со нивите специфични имиња (миле, суштикла, поентлес, черга).

Втора група

Втората група истражуваше за архитектурата во родниот крај, а акцентот беше ствен на старата архитектура. Тие ги посетија следниве локации:

- Стара тетовска куќа, го посетивме стариот дел од градот и учениците се запознаа со различниот материјал од кој се граделе куќите во минатото;

- Арабати Баба Теќе, тука учениците се запознаа со изградбата на теќето, а осознаа факти за неговата архитектура и историја;

- **Музеј на КПЈ**, каде што се запознаа со значајни историски настани, имиња и со историјата низ која поминал нашиот град;

- **Старата беговска куќа,** беше посетна со цел да се забележат разликите во старата градба на куќите;

- **Шарена Џамија** како препознатлива за градот и симбол на другата националност, беше посетена со цел учениците да се запознаат со нејзината специфична надалеку позната градба.

Трета група

Третата група ги истражуваше старите занаети во родниот крај за која цел беа посетени следните локации:

- **копаничар -** преку посетата на познатиот тетовски копаничар Будимир Апостоловски учениците се запознаа со резбата, начинот на кој се набавува материјалот, чувањето и обработката на дрвото за да можат да се добијат прекрасните резби;

- јорганџија - учениците се запознаа со начинот на кој во минатото се изработувале јорганите;

- кројач (терзија) - кој на учениците им раскажуваше како се изработувала облеката во минатото, каде се набавувале материјалите и колку време било потребно за изработка на истата.

Четвртата група

Четвртата група ги истражуваше носиите во родниот крај, а особено старата тетовска народна носија, но и носиите од околните села, како и облеката која се носела во градот Тетово. За таа цел беа посетени:

- Националната установа „Танец“ од Скопје;

- Музејот на КПЈ;

- Музејот на град Тетово.

На сите посочени и посетени места учениците се запознаа со специфичната тетовска носија, како и со називите на секој дел од носијата (кошула, минтан, димии, појас, налани, фес).

Петта група

Петтата група ги истражуваше старите тетовски традиционални јадења. За остварување на целта беа посетени следните локации:

- **семејна куќа,** каде што беше приготвено старото традиционално јадење бакардан;

- **кафеана** во близина на училиштето каде што учениците се запознаа со начинот на приготвување на надалеку познатото тетовско тавче гравче.

По работата на терен и по завршените посети и набљудувања на групите, во училиштето беше организирана **практична работилница,** кога учениците работеа во истите групи и се обидуваа стекнатите знаења од терен, преку примената на различни вештини и со најразлични материјали да ги претстават во минијатура. Тие работеа на мал детски разбој, ѕидаа и доловуваа автентичност на стара тетовска куќа, шиеја носии, везеа гоблени, изработуваа музички инструменти, резбаа на парчиња сапун, месеа тесто, односно со еден збор традицијата ја донесоа во училница. На овој начин кај учениците се поттикна креативноста, вештините за работа, соработката. Крајниот резултат го красеа многу рачно изработени детски експонати.

Последната фаза од реализација на проектот беше презентација на целиот проект пред родителите, но и пред луѓето кои дадоа свој придонес во реализацијата на истиот. Презентацијата се реализираше во музичкото училиште СМДУ „Тодор Скаловски Тетоец“. Учениците беа облечени во традиционални народни носии.

Последната фаза од реализација на проектот беше презентација на целиот проект пред родителите, но и пред луѓето кои дадоа свој придонес во реализацијата на истиот. Презентацијата се реализираше во музичкото училиште СМДУ „Тодор Скаловски Тетоец“. Учениците беа облечени во автентични фустани од својот крај.

Секоја група го презентираше истраженото, осознаеното, а беше раскажана и легендата за настанувањето на песната „Срце ме боли за Трпана“. Воедно беше презентиран и краткометражен филм од работата на

целиот проект. Краткометражниот филм во целост може да се погледне на you tube, со пребарување под име Daniela Apostolovska, линк под наслов „Традицијата во мојот роден крај“.

ЗАКЛУЧОК

На самиот крај ќе истакнеме дека улогата на наставникот во реализацијата на вакви проектни активности е голема. Тој треба мошне умешно да осмисли сè, но треба да биде и добар организатор и вешто да умее да ги користи музичко-сценските активности. На тој начин кај учениците ваквото искуство засекогаш ќе остане врежано во нивните сеќавања.

Преку активното учество на учениците во реализацијата на овој проект кај нив развивме позитивни ставови за традицијата на сопствениот народ, но ја изградивме и свеста за значајните вредности на културното наследство. Со овој проект ние укажавме на важноста од негувањето на традицијата. Тргнувајќи од фактот дека на децата преку игра и преку непосредно доживување може да им се доловат нештата, улогата на наставникот беше да ги поттикне учениците на разбирање на поимот преку користење на сите расположливи ресурси. Воедно, децата постојано се поттикнуваа активно да учествуваат, да развиваат вештини, но и да ги почитуваат зададените правила, како и да соработуваат со наставникот и со останатите деца во групата.

Литература

Антић Слободанка, Ивић Иван, Пешикан Ана (2001): *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Белчев Толе (2002): *Речник на странски зборови во македонскиот јазик.* Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.

Вражиновски, Танас (2000): *Речник на народната митологија на Македонците.* Скопје, Матица македонска.

Наше стварање 15 (2016): Зборник радова са једанаестог симпозијума „Васпитач у 21. веку, Алексинац.

Панче Кировски, Томо Поповски, Ештреф Емини, Љубен Лапе, Нешо Марковски, Методија Соколовски, Томо Томовски, Славка Фиданова (1982). *Тетово и тетовско низ историјата*, Тетово: Собрание на Општина Тетово, Општински одбор на здруженија на борците од НОБ.

Павловски Јован, Стефановски Живко (1969): *Тетово* (монографија). Скопје: Заедница за издавачка дејност на НИП „Нова Македонија“.

Светозаревиќ Бранислав (1999). *Тетовски споменар (1919-1941).* Тетово: Напредок.

Светозаревиќ, Бранислав (2015). *Македонците во Тетово од Ала Турка до Ала Франга.* Скопје.

Ставрева-Веселиновска Снежана, Дема Азизи Љуљета, Камчевска Биљана (2010). *Запознавање со околината.* Скопје.

http://www.gavro.com.mk/TetovskaHimna.aspx

Daniela Apostolovska
Marina Danilovska

THE SECULAR CUSTOMS THROUGH THE PRISM OF THE CHILDREN'S EYES

Abstract: In our paperwork we will belabor on the fact that in the training-educational process it is of significant meaning that the teachers introduce the children with the differences and to make them familiar, of course, even from their youngest age with their own culture, cultural inheritance and folklore. In our research, through the project application in practice titled as "The tradition of my birth town" we noted this need. Our purpose was to arise the children's interest about the tradition of their own people. The students were divided into six groups and each group had certain engagements, for example, a visit to a museum, getting familiar with the architecture, the garbs, the dance, the food, the handcrafts. After that the children researched, observed, actively participating in the project and they were constantly encouraged to ask questions, to interpret, to prepare, to develop skills but also to respect the given rules as well as to cooperate with the teacher and the children in the group. Besides these skills the children developed skills to present their knowledge in front of an audience in the part of the project intended for presentation. Those in garbs and authentic dresses from Tetovo's region had the opportunity to be placed in a role of presenters, actors, singers. Throughout this project activity, the children reached the tradition and the past and learned a lot about their town, woke some feelings in the adults who reminded themselves of the roots, the past, the forgotten tradition as a result of the fast living of the modern time.

Key words: tradition, folklore, folk costumes, food, carving.

Соња Новотни
Михајло Марковиќ
Државен универзитет
Тетово (Македонија)

УДК 37.011.33:81'242]:930.85(=163)

ЈАЗИКОТ КАКО КУЛТУРЕН КОД ВО РАЗВОЈОТ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ СИСТЕМ

Резиме: Воспитно-образовниот систем во глобални рамки е една од најзначајните сегменти во секое успешно и развиено општество во светот. Како неделив културен код од воспитно-образовниот систем, секако, претставува националниот јазик и филологијата како наука воопшто. Филологијата претставува една важна гранка на целокупната наука, особено кога станува збор за развојот на јазикот кој претставува генетски код на една нација и на еден народ. Во овој труд ќе му посветиме внимание на јазикот и неговата значајна улога во развојот и напредокот на секој образовен процес. Сепак, за јазикот да напредува и да се развива како таков, потребно е да се одвојат средства за негово надградување и унапредување. Преку зачувувањето и вложувањето во науката за јазикот, ќе се сопре темпото кое глобализацијата го наметнува врз образованието и општеството за настанување на едноличие во кое нема да се разликуваат и ќе исчезнат сите помали говорни групи.

Клучни зборови: воспитно-образовен, јазик, културен код.

Увод

Образованието претставува процес на промена на личноста и усвојување на различни содржини во зависност од возраста и потребите на поединците. Терминот образование потекнува од латинскиот јазик, educates, educate, educare со значење изнесува и ducare со значење, едукација, водење. Од тука самиот процес на образование претставува вклучување на воспитни содржини покрај образовните. Процесот на пренесување на знаењата, вештините и вредностите од генерација во генерација во општеството е најзначаен метод на комуникација за поттикнување на развојот на единката, а со тоа и развојот на социјалната заедница во општеството.

Процесот на образование од период во период бил најразличен како и начинот на стекнување на истото. Не секогаш и не сите имале подеднакво право на образование, така на пример во античкиот период образованието било достапно само за мал број на луѓе. Често образованието претставувало земање пример од постарите, па затоа децата учеле од возрасните како да се грижат за себе, за домот, за семејтвото, како да работаат и да опстануваат. Меѓу ретките, ако не и единствените образовани луѓе кои добро знаеле да читаат и пишуваат се вбројувале верските великодостојници. Начинот на

образование во општеството се разликувал не само од периодот туку и од верските и општествени налагања (Атанасоска, Петрова-Ѓорѓева, 2006, 52-59).

Големо влијание врз начинот на образование имала и територијалната поделба, влијанието на блиските соседства, завојувањата како и општественото уредување кое влијаело од освојувачот. Од таа причина и системот на образование трпел најразлични промени, почнувајќи од јазикот и писмото кое било пропагирано да се изучува, па сè до материјалната состојба на поединецот и општеството.

Процесот на образование започнувал од најрана возраст и понатамошниот развој зависел од претходно наведените фактори. Тоа укажува дека почетоците на образованието кај поединецот секогаш започнувале во семејтвото, односно во домот, а понатамошното образование можело да се стекне во најразлични установи, и тоа во верски објекти, во специјализирани установи (училишта), во домашни услови со посета на приватен учител итн.

Ваквата поделба и начин на образование траел долг временски период, односно некаде до 19, односно до 20 век, кога започнал модерниот начин на образование во специјални објекти и соодветни учители кои ги подучувале сега речиси сите да читаат, пишуваат и да добијат општи познавања од физичка, социјална и економска средина. И во овој период образованието не било подеднакво за сите исто, сепак било достапно за секого. Со самиот процес на развој на општеството се развивал и јакнел системот на образование од период во период, а особено со навлегувањето на модерните помагала за учење и пишување.

Во периодот на 8 век, христијанството завзело голем распон во Македонија чие влијание придонело за распаѓање на родовско-племенско уредување во македонските Склавини со што бил поттикнат развојот на феудалните односи. Христијанската религија со своето учење за потчинување на своите господари, покорноста и трпеливоста, исфрлувањето на бунтот против боговите и социјалната нерамноправност во голем размер одговарала на стремежите на новоформираната феудална македонска аристократија за применување во феудален начин на производство и експлотација. Покрај тоа христијанската религија ги привлекла и потчинетите слоеви на општеството со верувањето дека оние што страдаат на земјата ги чека благосостојбата на „другиот свет“ и вечниот рај (Панов, 2000, 290).

Новиот начин на живот и производство создал значителни богатства кои создале одделни воено-политички аристократи и духовништва, кои почнале да се занимаваат со умствена и книжевна дејност. Меѓутоа, македонските Словени сè уште немале оформена писменост, ниту, пак училишта како воспитно-образовни установи. Создавањето на првата словенска азбука е од клучно значење во процесот за создавање на словенската книжевност, а со тоа се зголемува и подобруваат воспитно-

образовните проникнувања кај македонските Словени. За создавањето на словенската азбука и писменост постојат многу скудни податоци.

Според изворите, Византија уште во првата половина на 11 век правела обиди за создавање на словенска азбука, којашто ќе послужи како средство за христијанизирање, елинизирање и асимилирање на македонските Словени. За попрецизно утврдување на времето и местото на создавање на словенската азбука и писменост многу научници настојуваат да го поврзат со Методиевото десетгодишно управување на словенското книжество, северно од Солун, во таканаречената Стримовска склавија со средиште во струмичко-брегалничките краишта. Како воен управител на словенско кнежество, под византиска власт, која дејствувала при христијанизацијата и просветувњето на народот, Методиј се судрил со основните потреби на македонските Словени, да имаат свое писмо, бидејќи грчкиот јазик им бил неразбирлив. За таа цел како и за неутрализација на ситуацијата на населението, Методиј го активирал авторитетот на словенскиот фактор, притоа изготвувајќи Воен судбеник, книжевно-правен состав „Закон за судење на луѓето“.

Овој правен акт бил напишан на словенски јазик што го зборувале македонските Словени, а писмото било византискогрчко. Сведоштвата упатуваат на тврдење дека сложените внатрешни проблеми наложиле Методиј да го повика и братот Константин-Кирил Филозоф да се вклучи како мисионер во неговото кнежество, правејќи обид за ширење на христијанството на словенски јазик и афирмирајќи идеја за некакво устројување на словенска писменост (Велев, 2014, 132). Неретко и годината на сметање за создавање на првата словенска азбука е 6363 година на создавање на светот, односно 855 година од н.е., како што пишува Црноризец Храбар во својата апологија, „За буквите“, е годината кога и се одржала оваа позната Брегалничка мисија. Според други пресметки 6363 година од создавањето на светот ја определуваат како 863, година кога започнала Моравската мисија на браќата Кирил и Методиј. Сепак, без разлика на недоволно утврдените теории за времето кога е создадена првата словенска азбука, глаголица, најважен е податокот дека браќата Кирил и Методија успеале за прв пат да устројат едно ново писмо од 38 букви, од кои 24 одговарале на словенските и грчките гласови, а 14 само на словенските. Ова сосема ново писмо создадено на македонска почва, на говорниот јазик на македонските Словени кон крајот на 11 век ги поттикнало стремежите на Словените во здобивање на своја словенска црква и култура, а со тоа и стекнувањето на општа културна придобивка на словенските народи (Кантарџиев, 2002, 10-20).

Во сиот овој историски преглед којшто е направен во овој реферат, најголемо внимание е посветено на создавањето на воспитно-образовниот систем и грижата за истиот уште од пред X век, токму на овие простори каде што во суштина и живееме. Сите кои на одреден начин владееле со одредена територија, најпрво сакале народот којшто живее таму да биде образуван и учен, а подоцна преку вметнувањето на својот јазик во училиштата се врши

обид истото тоа население да се асимилира и претопи. Сепак, големо внимание во воспитно-образовниот систем му се посветува на јазикот, како културен код во човечкиот ум.

Целиот реферат е посветен токму на моментот каде се гледа колку сите освојувачи, од најстари времиња се грижат за јазикот при основање или воведување на определен воспитно-образовен процес, а за жал денеска во јазикот се вложува многу малку, а неговата улога во општественото обазование е сведено речиси на нула. Имено, денеска мајчиниот јазик, односно генетскиот код на човекот (јазикот) е буквално само средство за комуникација. Глобализацијата ги сведе малите јазици на најниско општествено ниво, а државите веќе воопшто не се грижат за културниот код во образовниот процес, со што се храни глобализацијата во самото уништување на јазикот, а со тоа и целосно се ремети и уназадува самиот воспитно-образовен систем.

Заклучни согледби

Образованието, воспитанието и просветата претставуваат главен сегмент од животот и развитокот на еден човек. Со самото раѓање се јавува потреба од понатамошна едукација за стекнување пред сѐ на основните животни потреби, а понатака и на повисоко образование за живот и опстанок. Од проследеното забележуваме дека образованието кај старите Словени започнувало од најрана возраст и завршувало некаде до полнолетството, односно до стекнување на знаење и потреба за опстанок.

Но, образованието не застанало тука, бидејќи како што минувало времето, човековата свест и потреба за нешто повеќе растела, а растеле и можностите за учење од другите народи. Благодарение на трговските, воените, административните и политичките врски со другите народи и потребата од заштита или придобивка од нив, нашиот народ успеал да го доведе своето образование до исто ниво со големите сили. Низ вековите се согледува дека начинот, методите, наставните средства, просториите итн. не биле исти, но сепак во доменот на развитокот на човековата свест, интелигенција и потреба тие се менувале.

И покрај сé, мораме да потенцираме дека јазикот како културен код на секое човечко суштество мора да се негува и развива, затоа што само тој (јазикот) не одржува низ вековите како засебни нации и народи, и само преку негово силно инфилтрирање и изучување во образованието ние можеме да сметаме на подобар воспитно-образовен систем, а со тоа и повисоко ниво на самосвест и љубов кон нацијата и зачувување на идентитетот кој со векови опстојува.

Литература

Антиќ-Стојчевска, В. (1997). *Македонска средновековна книжевност*. Скопје: Детска радост.
Атанасоска, Т., Ѓорѓева-Петрова, Е. (2006). *Општа педагогија*. Битола: Факултет за учители.
Велев, И. (2014). *Историја на македонската книжевност*. т. 1. Средновековна книжевност. Скопје: Гилганда.
Димевски, С. (1989). *Историја на македонската православна црква*. Скопје: Македонска книга.
Кантарциев, Р. (2002). *Историја на образованието и просветата во Македонија*. Скопје: Просветно дело.
Панов, Б. (2000). *Историја на македонскиот народ*. кн. I. Скопје: Институт за национална историја.
Панов, Б. (1985). *Средновековна Македонија*, Т. 2. Теофилакт Охридски како извор за средновековната историја на македонскиот народ. Скопје.
Пановски, Д. (1992). *Учебникари и просветители*. Скопје: Наша книга.

Sonja Novotni
Mihajlo Markovic

LANGUAGE AS A CULTURAL CODE IN THE DEVELOPMENTOF THE EDUCATIONAL SYSTEM

Summary: Education system globally is one of the most important segments at any successfully developed society in the world. As inseparable cultural code of the educational system, of course, is the national language and philology as a science at all. Philology is one important branch of science overall, especially when it comes to the development of language that represents the genetic code of a nation and a people. This paper will devote attention to the language and its important role in the development and progress of any educational process. However, the language to prosper and develop as such, it is necessary to allocate funds for its upgrading and improvement. By preserving and investing in the science of language will stop pace which globalization imposes on education and society for the occurrence of uniform that does not vary and disappear all smaller voice groups.

Keywords: educational system, language, cultural code.

Голуб Јашовић
Филозофски факултет
Косовска Митровица

УДК 811.163.41'373.21/.23(497.115 Ћушка)

ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ ОНОМАСТИКЕ СЕЛА ЋУШКА КОД ПЕЋИ

Сажетак: У раду се говори о ономастици села Ћушка код Пећи. Село је удаљено три километра источно од вароши. Грађа је забележена у разговору са најстаријим становницима села расејаним после 1999. године по Србији и Црној Гори. Пописана је и анализирана топонимија и антропонимија села. Рад представља допуну ономастичкој грађи, коју су о овом и у њему суседним селима прикупили професор др Милета Букумирић и професор Данило Стијовић. Урађена је семантичка и творбена анализа забележених ономастичких јединица. Уз рад прилажемо Речник регистрованих онима забележених од становника испитиваног села који данас живе у Црној Гори и у околини Крагујевца.

Кључне речи: топонимија, хидронимија, Ћушка, семантика, творба, класификација, речник топонима.

Увод

Село Ћушка се налази три километра источно од Пећи. Подигнуто је на левој обали Бистрице на равничастом земљишту, на надморској висини од 480 метара. То је насеље разбијеног типа. Дели се на више махала које су добиле називе према родовима који у њима живе. Припадало је до 1999. године месној заједници Требовић. Истој месној заједници припадала су још и села: Плављане, Благаје, Накло, Пашино Село и Набрђе. Ћушка се граничи са: Требовићем, Благајама, Плављнима, Гораждевцем и Лоћом.

Насеље је старо и у њему постоји једно старо српско гробље. Међутим, српско становништво је своје покојнике сахрањивало у околним селима: у Требовићу, Захаћу, Плављанима и Витомирици. Село нема ни цркву ни џамију. Има осмогодишњу школу са наставом на албанском језику. Српска деца су похађала основну школу у суседном Требовићу а гимназију и друге средње школе у Пећи. У селу никада није било ни заветина ни литија.

Садашње становништво чине новији досељеници придошли из Црне Горе крајем осамнаестог века и касније. У селу је до 1999. године живело седам српских кућа и шездесетак албанских породица.

Сеоском атару припада 230 хектара обрадивих површина и нешто мало утрина и лугова, расутих поред леве обале реке Бистрице.

Електрификација села извршена је од 1965. до 1967. године. На градску водоводну мрежу је прикључено 1986, а фиксну телефонију село је добило 1988. године (двадесетак прикључака).

Кроз сеоски атар протиче река Пећка Бистрица, а од водених токова постоје још три поточића који отичу, први, са изворишта од Живаљевића кућа, други, од Бинак Раминог кајнака, и трећи са Бојовића имања и Благајског пута и сви се уливају у Пећку Бистрицу.

Кроз село пролази железничка пруга Косово Поље - Пећ и магистрални пут Пећ – Клина - Приштина који дели село на два неједнака дела. Село је са суседним селима повезано локалним макадамским путевима.

У селу је до 1999. живело осам породица и једна старица. Сви становници села су пореклом из Црне Горе и сви досељени у различито време.

У селу се говори севернометохијским говором косовско-ресавског дијалекта. Регистровани ономастички материјал акцентован је старим силазним акцентима: Ја̏бука, Ки̏лавице, КаΔјнак Нӯшића; На Ма̑рковиће, Сока̑к, и новим дугоузлазним акцентом: КамеΔнче, Наш каΔјнак, КаΔјнак (Јашовић 1997, стр. 9-10). У говорима северне Метохије, и у топонимији села Ћушка чувају се и претоничне дужине: Дӣно̑в ка̏јнак, Код Ђӧко̋ве кӳће, Преко прӯге̑, Ра̄ко̋ва ја̋сла, Рамнӯро̋ви и слично.

У нашој грађи регистровано је седамдесет и четири топонима и двадесетак антропонима (презимена и лични надимци).[28]

Сва презимена су настала од надимка или хипокористика у основи и наставка - ов-ић/-ев-ић: Бојовић, Јашовић, Живаљевић, Нилевић.

Мушки и женски надимци су различитог начина образовања и различите мотивације. Неки су хипокористичког порекла: Дујо, Кико, Цапо, Бато, Беба, Паша, Ћока; други, проста онимизација апелатива: Професор, Јоксим, Бубулеја. У основи неких надимака је зооним: Цапо, Кети, нека телесна особина: Рило, Помодрела и слично (Јашовић, 2010, стр. 51).

Топоними су по структури: просте речи, сложенице, двочлани и трочлани називи. Једночлани називи су онимизирани географски термини или апелативна лексика: Гропа, Јабука, Кајнак, Каменче, Килавице, Ледина, Луг, Роњишта, Сокак.

Сложеницама се именују најчешће махале: Асанбећини, Банушадемовићи, Бинакрамини, Дрвишадемовићи, Мамутбекини, Мусјајајићи, Рамнуришови, Црнобрегови.

Највећи број назива су двочлани називи са одредбеним делом синтагме у облику придева, заменице, именице у генитиву или каква друга предлошко-падежна конструкција: Божанића гробље, Бојића бакча, Заровића лугови, Кајнак Нушића, Којића имање; Код стражаре, Ко школе; На Благаџе, На Цириковиће, Наш Кајнак, Наше Каменче; Суво поље, Стари пут; У горашко, У Бинаково и тако даље. Регистровани су и неколики називи који су

[28] Нема забележених породичних надимака у проучаваном селу.

трочлане синтагме: Код дечанскије кућа, Код Ђокове куће, Код министрове куле.

Етници: Ћушканац, Ћушка̑нка; ктетик: ћушка̑нски.

Информатори: Бојовић Миодраг 1957, Живаљевић Илија 1939, Живаљевић Драган 1959, Јашовић Милан 1937, Јашовић Видоје 1963, Јашовић Зоран 1969.

Антропонимија[29]

Бо̄јо̏вић, једна кућа. Доселили су се из Грнчара код Гусиња шездесетих година прошлог века на имање купљено од Павловића. Протерани су из села јула месеца 1999. године у Црну Гору. Једна породица данас живи у селу Сига код Даниловграда, а једна у Грнчару код Гусиња. Старина им је у Кучима и потичу од рода Нилевићи. Слава, свети Нико̀ла. Информатор, Бојовић Миодраг 1957.

Живā̄л`е̏вић, три куће. Доселили су се 1912. године из Велике код Плава у заселак Летину, у село Љевошу. У селу Ћушка код Пећи живели су до 1981. године. Те године одселили су се у село Десимировац код Крагујевца. Данас у Десимировцу живи шест кућа Живаљевића. Слава, свети Ђо̀рђе Ал`е̏мпие и Ђу̀рђевдан. Информатори: Живаљевић Илија 1939, Живаљевић Драган 1959.

Јā̄шо̏вић, три куће. У селу живели до јула 1999. године када су их војници италијанског КФОР-а евакуисали из села до манастира Пећка патријаршија, а одатле даље камионом са преосталим Србима из села за Беране и Тиват. Сада две куће Јашовића живе у Тивту (насеље Думидран), а по једна породица у Крагујевцу, Баточини, Београду, Параћину, Великој Плани (Старо Село), Бару и у Косовској Митровици. Старина им је у Шекулару код Андријевице. Доселили су се после ослобођења од Турака у Ђаковицу, а после се преселили у Пашино Село, па одатле у Ћушку. Слава, свети Јо̀ван Крстѝтел` и Се̏дми ју̀л`и (свети Јо̀ван л`е̏тњи). Информатор Јашовић Милан 1937.

Нӣле̏вић, старо презиме породице Бојовић.

Сто̀јковић, презиме једне старице која је до 1974. живела код Милојевића у селу Плављану. Родом је била из села Црни Врх код Пећи. Када су се Милојевићи одселили у Србију (око 1968. године), Катарина Ката Стојковић је остала да живи у Плављанима у породици Јована Јашовића. Када се Јован са породицом вратио у своје село, у своју новоизграђену кућу, са њима је дошла и Катарина и ту живела до своје смрти. Погинула је у саобраћајној несрећи 1978. године. Информатор Јашовић Видоје 1963.[30]

[29] Лична имена Срба и Рома који су говорили српским језиком записао је и објавио Данило Стијовић у Ономатолошким прилозима, Одељење за ономастику САНУ, књига XIV, стр. 157-257; мушке и женске личне надимке објавио је Голуб Јашовић у књизи *Лични надимци са Косова и Метохије,* Косовска Митровица –Београд, 2010, стр. 37-54.

[30] Данило Стијовић помиње породицу Шошкић међу становницима села Ћушка. Међутим, потписник ових редова поуздано зна да се кућа Вукајла Шошкића и његове

Мушки надимци

Ба̏то (Војо, тако га је звала старија сестра а онда и сви остали).[31]

Дуј̏о (Зоран, био је као дете несташан, а надимак је добио по Душану Димићу из Ромуна).

Ке̏ти (Предраг, волео да се мази као кученце које се звало Кети).

Ки̏ко (Слободан, имао је говорнуману).

Јо̏ксим (Дражен, према лику из једне телевизијске серије).

Ри̏ло (Видоје, зато што има мало истурену риличну кост).

Про̏фесор (Голуб). Ца̏по (Борислав).

Женски надимци

Бе̏ба (Вукица, тако су је назвали брат и сестра зато што је била најмлађа).

Б убул`е̏ја (Сафеата, надимак је добила по познатом лику из једне ТВ серије).

Ми̏ра (Петкана, љутила се ако би је неко назвао њеним крштеним именом).[32]

Па̏ша (Милосава, била је веома храбра и поносита. Најспособнија жена у читавом крају и учесник у Другом светском рату).

Помодре̏ла (Славица, као дете, толико се нељути за сваку ситницу да просто поплави).Ћо̏ка (Симонида).

Топонимија

Асанбе̏ћини, део села у ком је живео један од најстаријих албанских родова из племена Гаши.

Банушаде̏мовићи, део села, на међи према Плављану у којем су живеле Берише и још неке друге ромске породице. Безва̏дница, њиве.

Бѝдо̏вићи, назив једне ромске махале, назване по истоименом роду.

Бинакра̄ми̏ћи, део села у којем су се налазиле куће и имања рода Кељменди.

Би̏стрица, потес око тока реке Пећке Бистрице која читавим својим током кроз село Ћушку често меандрира. Будући да нема регулисан ток, Бистрица често у пролеће односи плодно земљиште истовремено наносећи шљунак и песак који власници приобалног земљишта користе и експлоатацијом песка стичу додатне приходе.

Блага̏јски пу̏т, сеоски пут од Ћушке, поред школе и стражаре, за Благаје и Требовић.

породице досељене из Љумбарде код Дечана 1960. године налазила у атару суседног села Плављана. Шошкићи су старином били из Улотине код Берана и славили су Никољдан (Стијовић, 1998, стр. 233).

[31] Мушка и женска лична имена и мушке и женске хипокористике забележио је и објавио Данило Стијовић (Стијовић, 1998, стр. 233-234).

[32] Ономе ко би је назвао њеним крштеним именом Петкана узвраћала је клетвом - *Пе̏чила те стрѐла за̏ срце.*

Божа̏ића гро̏бл`е, старо српско гробље, мала утрина поред сокака, на којој је било неких крстова и каменова. Албанци ово место зову Vorret të shkijeve.

Бо̏јића ба̂кча, в. Никол`ина башта.

Бута̏јићи, део села у којем живе Египћани из рода Бутаја.

Вокша̏нови, део села у ком живи десет кућа породице Љуши досељене из села Вокша више Дечана.

Гора̏шка ја̏сла, устава на Бистрици код Вукановића кућа.

Гро̏па, долина поред железничке пруге. Настала је ископавањем земље употребљене за подизање пружног насипа.

Дечанци, део села, поред саме леве обале, у којем је живело десетак албанских кућа, новијих досељеника из Дечана. Дӣно̂в ка̄Дјнак, в. Кајнак

Дрвишаде̏мовићи, њиве и куће, потес у центру села.

За̄ро̀вића лу̏гови, лугови Букумирића на десној обали Бистрице.

Ја̏бука, њива на чијој међи је била некада јабука *кӣсе̂л`ка*.

Ка̄Дјнак Нӯшића, извор од којег отиче поточић према суседном селу Плављану и земљиште око њега обрасло јововом шумом; Дӣно̂в ка̄Дјнак, барљиво земљиште и луг у близини Бинаковића кућа.

Каме̄Днче, њива у близини Живаљевића и Асанбећиних; На̏ше ~, њива у потесу Каменче.

Ки̏лавице, равничасти потез на којем има и њива и ливада, на међи села Ћушка и Плављане.

Код Вокша̏наца, в. Вокшанови.

Код деча̂нскија кућа, в. Дечанци.

Код Ђо̄ко̀ве куће, простор око куће и окућнице Ђока Живаљевића на ком се налази и један извор.

Код Ја̏буке, в. Јабука.

Код Ја̄шо̀вића, потес у ценру селу на ком су биле куће и део имања Јашовића.

Код магистра̄л`е̂, потес поред магистралног пута Пећ-Приштина.

Код мини̏строве кӯл`е̂, потес на којем су засађенивоћњаци Пољопривредног комбината Пећ.

Код стража̏ре, плац и железничка кућа у којој је становала породица Шабан Деме Хазирија.

Код Ће̏ковића, в. Ћековиће.

Код шећера̏не, део села у близини некадашње фабрике шећера.

Ко шко̀л`е, потес око сеоске осмогодишње школе „Рецеп Гаши“ у којој је настава извођена само на албанском језику.

Ко̏јића има̄Дње, део земљиша које је припадало Пољопривредно индустријском комбинату Пећ.

Л`еди̏на, најпространија сеоска утрина на којој су одржавана сеоска саборовања. На том месту је некада било једно дечије игралиште за мали фудбал и кошарку.

Л`еша̏нски пу̏т, в. Стари пут.

Лу̂г, врбова и јовова шума поред Пећке Бистрице.

Л`у̏шевићи, в. Вокшанови.

Мамутбе̏кини, део села у којем су живели албански дошљаци из Ругове, из рода Кељменди.

Мусјāјиће, део села у гојем су живели Албанци из племена Гаши, досељени пре 150 година из северне Албаније.

Мусјāјића ба̂кча, повртњаци Асанбећиних.

Мусјāјића гро̏бл`е, албанско муслиманско гробље у делу села у ком су живели Живаљевићи и Асанбећини.

На Блага̏□е, в. Благаски пут.

На Ма̂рковиће, пешачки пут за Требовић преко пољопривредног добра „Марковиће“.

На Пла̏вљане пу̂т, један од сеоских пуева који су преко села Плављана водили даље за Клину и Гораждевац.

На Цири̏ковиће, један од сеоских путева према Благајама и Требовићу.

Наш каΔјнак, извор и поточић који је имао део тока кроз Живаљевића имање.

На̏ше камеΔнче, в. каменче.

Нико̏л`ина ба̏шта, кућа и имање које је некада припадало Николи Бојићу.

Пе̏цко по̏л`е, потес западно од села.

Пла̏вл`анска ја̏сла, в. Горашка јасла.

Преко прӯге̂, њиве и ливаде између железничке пруге и Шећеранског пута.

Рāко̏ва ја̏сла, в. Горашка јасла.

Рамнури̏шови, в Рамнурови.

Рамнӯро̏ви, ромско насеље између пруге и старог Шећеранског пута.

Рони̂шта, ливаде и њиве поред реке Бистрице.

Рођи̂шта, в. Роништа.

Сел`имбāрло̏вићи, један од потеса у Пецком пол`у.

Сма̂јлова водени̏ца, стара воденица на почетку плављанског атара, на ком се налазила воденица поточара у којој су млели жито становници Плављана и Ћушке.

Сока̂к, једна од сеоских утрина и сеоски колски пут који је од сеоске школе водио до Светог Василија и Пећи.

Ста̂ри пу̂т, в. Шећеранска џада.

Су̂во по̏л`е, потес између железничке пруге Косово Поље - Пећ и старог локалног пута Пећ - Петрич.

Т□рба, једно сакрално место ограђено сувим каменим зидом, дивљом лозом и живицом. У његовом центру налазе се два гроба озидана каменом које су православци сматрали местом на ком је сахрањена рука Светог Василија. Та рука је светитељу отпала, према казивањима мештана села Ћушка, у тренуку када је посветивши се узлетео на небеса.

Ћеќовиће, део села у којем је живела једна од најбројнијих породица од рода Чеку, досељена из Рзниħа.

Ћеќовиħа гро̏бл`е, налазило се поред аутобуског стајалишта и пута који води према Требовиħу.

Чеќовиħи, в. Ћековиħи. У Бина̏ково, њиве и ливаде.

У гора̏шко, земљиште на десној обали Бистрице које катастарски припада Гораждевцу.

У`дно имања, њиве које су најудаљеније од Живаљевиħа кућа.

У Енве̏рово, њива.

Уксала̏ови, део села у којем су живели Мађупи (Египħани) из рода Бериша,.

Цига̏нско гро̏бл`е, више старог Божаниħа гробља налазило се ромско гробље.

Црнобре̏гови, део потеса Суво Поље у којем живе Гашани досељени из села Црни Брег код Дечана.

Шеħера̏нски пу̂т, в. Шеħеранска ц̣ада.

Шеħера̏нска ц̣а̏да, стари макадамски локални пут Пеħ - Клина.

Литература

Барјактаревиħ, Д. (1979). *Говор Срба у Метохији*, Приштина: Јединство.

Букумириħ, М. (2003). *Говори северне Метохије*, Београд: Српски дијалектолошки зборник L, Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик.

Вукиħевиħ, М. (1978). *Писани језик на Косову и Метохији седамдесетих година XIX века,* Приштина: Јединство.

Јашовиħ, Г. (1997). *Пастирска терминологија Пеħког Подгора*, Приштина: Народна и универзитетска библиотека.

Јашовиħ, Г. (2010). *Лични надимци са Косова и Метохије*, Косовска Митровица – Београд: Филозофски факултет у Косовској Митровици, Друштво за неговање и проучавање српског језика из Београда.

Стијовиħ, Д. (1998). *Ономастика дела северне Метохије,* Београд: Ономатолошки прилози, књига XIV, стр. 157-257.

Golub Jašović

CONTRIBUTION TO ONOMASTIC RESEARCH OF THE VILLAGE ĆUSKA NEAR PEĆ

Abstract: Paper deals with onomastic recorded in village Ćuska near Peć. The village is located on the 3rd kilometer from Peć. Materials for the study were collected during conversation with residents who were displaced after the war in 1999. Toponyms and antroponyms are recorded. This paper is supplement to onomastic research conducted by PhD Mileta Bukumirić and PhD Danilo Stijović. Semantic and formative analysis of the recorded onomastic units have been conducted. Dictionary of registered onyms is added in the end.

Keywords: Toponymy, hydronymy, Ćuska, semantics, formation, classification, toponym dictionary.

Radonja Jukić
Škola za negu lepote
Beograd

УДК 81'23/'24:81'282.8

DVA SUŠTINSKA ZNAČENJA POJMA „MEĐUJEZIK”

Rezime: Jezička nauka implicitno diferencira značenje termina „međujezik” u kontekstu discipline koja njime operiše. Eksplicitno pojmovno diferenciranje ovog konstrukta potrebno je zbog moguće terminološke dihotomije u koju bi mogao da zapadne. O pojmu međujezika i o tome šta se pod njim podrazumeva moguće je govoriti i sa nelingvističkih aspekata, pre svega, sa aspekta sociologije i etnologije. Sa aspekta ovih disciplina, međujezik podrazumeva sinonimnost sa terminom *lingva franka* (lingua franca). Ovaj termin poseduje gotovo identično kontekstualno značenje sa pojmom međujezik iz optike socijalne lingvistike, etnolingvistike i pre svega *interlingvistike*[*], gde se međujezik posmatra kao relativno autonoman sistem, upravo ono što odlikuje sve prirodne jezike. U interlingvističkom smislu ovo se prevashodno odnosi na spontano, prirodno nastale međujezike između različitih lingvističkih grupa poznatim pod nazivom *pidžin jezici*[*] (pidgin languages). S druge strane, ovo značenje termina međujezik ne treba poistovetiti sa jednim drugim kontekstom međujezika kao psiholingvističkog pojma i realiteta, a koji se manifestuje u procesu učenja stranog odnosno usvajanja drugog, tj. *ciljnog jezika*[*]. Na interlingvističkom planu međujezik je pojam kolektivnog, a na psiholingvističkom planu individualnog karaktera.

Ključne reči: međujezik, interlingvistika, psiholingvistika, kolektivni međujezik, individualni međujezik, aproksimativni sistem, međujezički kontekst.

INTERLINGVISTIČKI KONTEKST POJMA „MEĐUJEZIK”

Formiranje međujezika kod jedne individue sinhrono sa ostalim pripadnicima određene socio-jezičke grupacije ili grupacija predstavlja važan (pred)uslov začetka novog, kompromisnog jezika. Naravno, to pretpostavlja i neke druge neophodne uslove, kao što su: vreme, geografsko-socijalni kontekst i slično. Taj novi komromisni jezik može se nazvati *kolektivni međujezik*.

U interlingvističkom smislu međujezik podrazumeva bilo koji jezik ili bilo koju komunikativnu jezičku formu između ljudi koji ne mogu da se međusobno razumeju sredstvima svojih međusobno različitih maternjih jezika. Zadaci interlingvistike predstavljaju na prvom mestu istraživanja − kako etnički i pomoćni jezici (lingua franca) funkcionišu u situacijama komunikacijskog deficita, kao i mogućnostima funkcionalizacije i optimizacije interlingvističke komunikacije, na primer − upotrebom *pomoćnih međunarodnih jezika*[*], kao što su *esperanto*[*] (Esperanto) i *interligva*[*] (Interlingua).

Iz interlingvističke podele vrsta etničkih, tj. prirodnih međujezika pomenućemo: *rusenorsk* (danas mrtav pidžinski jezik kojim su se koristili ruski i norveški lovci na kitove i trgovci); *kineski pidžin engleski* (nastao u 17. veku i služio je za sporazumevanje između britanskih i kineskih trgovaca. Danas se govori u pacifičkoj državi Nauru i jedan je od 17 danas priznatih pidžin jezika u svetu; *tok* (vrsta *kreolskog jezika*[*]), koji je službeni u Papui Novoj Gvineji. Pretpostavlja se da između jednog i dva miliona ljudi govori tok pisin kao prvi jezik. Na početku rada rekli smo da se pod međujezikom podrazumeva kontakt dva jezika, međutim, gledano iz interlingvističke perspektive međujezici mogu da budu rezultat međuuticaja i više od dva jezika. Pod takvim rezultatom bi se mogli podvesti kreolski jezici.

Kada je reč o *jezicima u kontaktu*[*] ili jezičkim dodirima bitno je napraviti razliku:

1. da li je reč o jezicima kao nezavisnim autonomnim sistemima koji su u kontaktu;

2. da li je reč o jezičkim dodirima koji su obrazovali ili obrazuju međujezike u interlingvističkom poimanju ovog pojma.

1. Autonomni jezički sistem promenom leksike u dodiru sa dominantnijim jezikom neće promeniti svoj gramatički kod u uslovima svoje socio-lingvističke prevalencije na određenom geografskom prostoru i domicilnom socijalnom kontekstu. „Jedan jezik će u susretu sa drugim dominantnim jezikom (Ld) preuzeti neke posuđenice, ali nikada neće preuzeti morfološke oblike. Isto tako leksika u zavisnosti od vremenske izloženosti može biti promijenjena u izvesnom stepenu, ali gramatička struktura neće biti promijenjena. Upravo se na primjeru engleskog jezika može uočiti proces jezičkog miješanja. Američki lingvist W. D. Whitney (1881) dolazi do zaključka da u engleskom jeziku koji se sastoji od skoro polovine negermanskih elemenata, ipak nema tragova francuske konjugacije i deklinacije ne isključujući mogućnost da u sekundarnom procesu može doći i do gramatičkog miješanja“ (Filipović, 1986: 19).

Sličan stav o ovome možemo naći kod Edvarda Sapira (Edward Sapir), pionira američkog strukturalizma. U svojoj poznatoj i jedinoj objavljenoj knjizi *Jezik – uvod u proučavanje govora*[*] ovaj lingvista poklanja posebnu pažnju na „intuitivne forme jezika“, pa se stiče utisak da je jezik vođen isključivo svojim unutarnjim kretanjem, koje determiniše i njegovu podložnost stranim jezičkim uticajima. On je snažno upućivao da spoznavanje i otkrivanje intuitivnih formi jezika, psihološke supstrukture koja leži u osnovi govora, jeste ono čemu valja težiti. Smatra da pravog morfološkog međujezičkog uticaja nema (iako se ta mogućnost ne isključuje), te da se postojanje istih morfoloških crta u susednim, a genetski nesrodnim jezicima može objasniti njihovom dubljom genetskom povezanošću (što je, na primer, slučaj sa semitskim i hamitskim jezicima). Sapir tvrdi da svaki jezik ima osećaj za stvaranje obrasca na razini gramatičke tvorbe. „Psihološki stav“ samog jezika određuje, između ostalog, prijemčivost jezika za strane reči, pa ispitivanje reagovanja jezika na upliv pozajmljenica treba da objasni njegove unutarnje formalne tendencije. Sapir to obrazlaže na primeru nemačkog i

engleskog odgovora na latinski i francuski leksički uticaj. Napokon, obrasci postoje i na sintaksičkom planu: u osnovi rečenice leži rečenični tip stalnih formalnih karakteristika, koji se može slobodno nadgrađivati, ali je po sebi strogo određen. Sapir ovde govori zapravo o takozvanim jezgričnim rečenicama (kernel sentences).

2. Kada je, međutim, reč o kolektivnom međujeziku, dolazi do obrazovanja potpuno novog jezičkog koda i stvaranja novih gramatičkih obrazaca na svim glavnim jezičkim nivoima, što je najvidljivije i što se ogleda kroz preuzimanje određenih struktura iz jednog jezika u drugi, do prelivanja leksičkih jedinica, dominacije određenih jedinica iz jednog jezika u međujeziku, a samim tim i odustajanja od onih u jeziku čije jedinice nisu ušle u leksiku određenog kolektivnog međujezika. Kolika će morfološko-sintaksička i leksička prevalencija biti u korist jednog jezika u odnosu na drugi vidljivo je u međujeziku koji se i ma u vidu i to može biti relevantan predmet proučavanja.

PSIHOLINGVISTIČKI KONTEKST POJMA „MEĐUJEZIK"

Sve manifestacije u procesu usvajanja ciljnog jezika na nivou jedinke, tj. *učenika,*[*] a koje nastaju u interakciji njegovog maternjeg jezika sa ciljnim, možemo nazvati *individualni međujezik* ili *učenikov jezik*[*]. U procesu učenja/usvajanja ciljnog jezika učenik se nalazi u međujezičkom polju svog *maternjeg jezika*[*] i ciljnog jezika na kojem se obrazuje, formira međujezik: **jezik < učenik > jezik,** odnosno **jezik > međujezik < jezik.**

Međujezik se načelno može definisati kao vid jezičkog ukrštanja do koga dolazi u svim etapama (ili fazama) učenja ciljnog jezika. Svaka etapa može predstavljati predmet posebnog istraživanja. U svim etapama međujezik se pojavljuje kao *jezički sistem u svesti onoga koji usvaja ili uči ciljni jezik*. Usled nedovoljnog vladanja gramatičkim strukturama i leksikom, učenik aproksimatizuje ciljni jezik. Ta aproksimatizacija (koja bi se mogla nazvati i komunikacijska improvizacija) teži da očuva neke obrasce svog prvog, odnosno maternjeg jezika. S druge strane, primetno je preterano generalizovanje pravila ciljnog jezika u govornom ili pismenom izražavanju, pri čemu dolazi do ispoljavanja neke vrste kvazigramatičnosti i obrazovanja sopstvenih inovacija i konstrukcija. Jezičko generalizovanje pravila ciljnog jezika prolazi kroz matricu maternjeg jezika. Ta matrica, poput prizme koja prelama svetlost, aktivira individualni psihološko-jezički mehanizam onoga koji uči ciljni jezik, obrazujući međujezik na svakom stadijumu usvajanja ciljnog jezika. Od intenziteta i uspešnosti usvajanja ciljnog jezika menjaće se i učenikovo približavanje ciljnom jeziku, odnosno dolaziće do redukovanja međujezičkih manifestacija u tom procesu.

Identifikacija i diferencijacija međujezičkih pojava u procesu usvajanja/učenja ciljnog jezika pretpostavlja rad na uočavanju i deskripciji svih činilaca na međujezičkom polju. Identifikacija i diferencijacija međujezičkih manifestacija odnosno način njihove eksplikacije zavisiće od datog dominirajućeg aspekta sa kog će se posmatrati. Dva su ključna aspekta sa kojih se ova problematika posmatra jesu teorijski i empirijski aspekt. Ovo inicijalno podrazumeva eksploraciju relevantnih i referentnih izvora, kako onih iz domena teorije tako i onih iz domena

empirijskih nalaza, u kojima je međujezik direktno ili indirektno tretiran, odnosno eksplicitno ili implicitno sadržan.

U potrebi za komunikacijom aktiviraju se inherentni univerzalni psihološko-jezički resursi individue, kao i dinamizam logičkog razmišljanja da bi se ostvarila interakcija sa jednim ili više sagovornika ili prosto prenela neka informacija. Za proučavaoce međujezika veoma je bitno odrediti u kom kontekstu se potreba za komunikacijom realizuje ili pokušava realizovati i u kakvim se kontekstima međujezik manifestuje, odnosno ispoljava. Kada je reč o takvim kontekstima mogli bi se načelno pretpostaviti njih nekoliko koje bi trebalo imati u vidu, a koji su eksplicitno ili implicitno prepoznatljivi u teorijskim i empirijskim radovima. Teorijski, mogu se izdvojiti sledeći konteksti u kojima se međujezik ispoljava:

1. *Kontekst faze ili etape usvajanja/učenja ciljnog jezika* – u zavisnosti od faze učenja prisustvo maternjeg jezika će se ispoljavati u većem obimu na početnoj fazi, dok će to prisustvo manje biti zastupljeno u poodmakloj fazi. Međujezičke manifestacije će se istovremeno manje-više približno ocrtavati kroz sve četiri osnovne veštine: auditivnu (slušanje), verbalnu ili artikulacijsku (govorenje), rukopisnu (pisanje) i vizuelnu (čitanje). Ovaj kontekst je zapravo ono što Nemser naziva *aproksimativni sistem*[*].

2. *Kontekst jezičkog nivoa* podrazumeva ispoljavanje međujezika na fonetskom, leksičkom i gramatičkom nivou. Savladavanje glasova ciljnog jezika sastoji se u oponašanju artikulacije kome prethodi audicija slušnih utisaka. Što se tiče ostalih nivoa (leksički i gramatički nivo) u kojima se međujezik ispoljava, posebno treba naglasiti da se oni prelamaju kroz površinsku i dubinsku strukturu oba jezika. Dubinska struktura svakog jezika obuhvata pojmovni, tj. značenjski nivo ili nivo značenja, zajednički je za oba jezika i podrazumeva jezičke univerzalije (semantičke i morfološke kategorije), dok površinska struktura obuhvata različite sintaksičke i morfofonološke strukture koje treba naučiti prema pravilima transformacije. Otuda, interakciju između maternjeg i ciljnog jezika treba posmatrati kroz:

a. nivo dubinske strukture (zajednička struktura za oba jezika i ona podrazumeva jezičke univerzalije),

b. nivo površinske strukture (nije zajednička ili identična za oba jezika).

Ono što se postavlja kao zahtev odnosno šta treba naučiti jesu površinske strukture ciljnog jezika, što je jedan od glavnih stavova i generativne gramatike.

3. *Kontekst neinstitucionalnog i institucionalnog usvajanja/učenja ciljnog jezika* - termin *usvajanje* jezika se u načelu vezuje za proces savladavanja drugog jezika u informalnom okruženju i informalnim uslovima. Termin *učenje* se uglavnom vezuje za formalno savladavanje stranog jezika u formalnom okruženju, kao što su školski uslovi. Neinstitucionalno usvajanje ciljnog jezika najpre podrazumeva činjenicu da je onaj koji usvaja ciljni jezik u okruženju lingvističke grupe u kojoj je taj jezik dominantan. U situaciji gde on ne može da uspostavi funkcionalnu komunikaciju neretko je primoran da usvaja taj jezik, počevši od generalizovanja najprostijih struktura ciljnog jezika, pa vremenom do prelaska na

više nivoe na kom će uspevati da zadovolji zahteve funkcionalne komunikacije. U takvom jednom kontekstu svi su izgledi da će govornik razviti više govornu na uštrb drugih kompetencija.

Shodno tome, institucionalna nastava stranih jezika poslednjih decenija teži da afirmiše i u prvi plan stavi razvijanje govorne aktivnosti. Institucionalna nastava je relativno rigidan oblik savladavanja stranog jezika zasnovan na akuratni i aktuelni leksički i pre svega gramatički sistem datog jezika. Nastavni proces je danas neizostavno zasnovan na formalno obrazovanom nastavniku, udžbenicima i ostalim didaktičkim sredstvima. Udžbenici, kao i svi ostali eksterni didaktički materijali, a posebno nastavnici stranog jezika, morali bi implicitno ali i eksplicitno tretirati sam proces usvajanja stranog jezika iz perspektive učenja.

„Iz perspektive učenja" je ujedno i glavna perspektiva iz koje Lari Selinker (Larry Selinker), pionir u definisanju fenomena međujezika u domenu psiholingvističke teorije, posmatra pitanje međujezika. U svojoj poznatoj studiji *Međujezik* (*Interlanguage*[*]) naglašava da je izuzetno bitno napraviti razliku između dve tačke gledišta:

a. gledišta nastave jezika,

b. gledišta učenja jezika.

Poznato je da, gledano iz perspektive nastave, unutrašnje strukture i procesi organizma koji uči poprimaju vrlo sekundaran karakter. Stoga je za psiholingvističku teoriju ovo pitanje možda i od primarnog značaja. Zato Selinker za svoj rad kaže:

„Ovaj rad je napisan iz perspektive učenja, bez obzira na nečiji neuspeh ili uspeh u nastojanom učenju drugog jezika." (Selinker, 1974: 31).

4) *intrapersonalni i interpersonalni kontekst* - načelno gledano, intrapersonalni kontekst međujezika je moguće posmatrati i prepoznavati kod individue jedino ako je prethodno definisan interpersonalni kontekst. Već pomenuti Selinker smatra da validno proučavanje međujezika pretpostavlja učenika drugog, tj. ciljnog jezika kao relativno idealnog učenika, koji je reprezentativan u ogromnoj glavnini učenika, koji fokusira svoju pažnju na jednu normu ciljnog jezika čije rečenice pokušava da produkuje. Iz ovog Selinkerovog stava jasno se može prepoznati opravdanost našeg definisanja konteksta međujezika kao „interpersonalnog", jer on zapravo pod „idealnim učenikom" podrazumeva pluralitet ispoljenih pojava svojstvenog za većinu individua. Iz ovoga se logički dalje može zaključiti da razlike u stepenu i prisutnosti međujezičkih manifestacija kod jednog učenika (intrapersonalni kontekst) i diferenciranje i generalizovanje tih manifestacija na nivou grupe takođe opravdavaju definisanje konteksta međujezika kao interpersonalan kontekst. Intrapersonalni kontekst se treba posmatrati u okviru šireg interpersonalnog konteksta.

Interpersonalni kontekst međujezika je fundiran samom činjenicom postojanja jezičkih univerzalija. Na osnovu hipoteze o postojanju urođene čovekove predispozicije da usvoji svaki jezički sistem, prema jednom od modela stvorenom pod uticajem generativne i transformacione gramatike Čomskog (Chomsky), učenik kao socijalno biće ima identičnu jezičku i kognitivnu sposo-

bnost i maternjeg i stranog jezika što znači da prolazi kroz identičan proces. Prihvatajući univerzalnost ovakvih predispozicija, svojstvenih u manjoj ili većoj meri svakom pojedincu, neminovno prihvatamo i aksiomatizovanje postojanja jezičkih univerzalija. Postojanje identične jezičke i kognitivne sposobnosti i prolazak kroz identičan proces usvajanja maternjeg i ciljnog jezika navodi na pretpostavku o postojanju međujezičkih univerzalija. Drugim rečima, reč je o interpersonalnom kontekstu međujezika.

5. *Kontekst konkretnog međujezika* – kada se govori o ovom kontekstu ne treba primarno gledati na međujezik kao na psiholingvistički fenomen. Ovaj kontekst primarno treba da podrazumeva određeni maternji jezik u relaciji sa ciljnim jezikom koji se usvaja ili uči. Ovim redom se i konkretni međujezik i imenuje: maternji - ciljni. Tako, ako neko kome je italijanski maternji jezik usvaja/uči ruski jezik, onda govorimo o italijansko-ruskom međujeziku. Ili, ako neko kome je maternji jezik ruski usvaja/uči italijanski, onda govorimo o rusko-italijanskom međujeziku.

Kada kontrastiramo dva jezička sistema u mogućnosti smo da na osnovu nekongruentnih struktura predikujemo određene turbulentne tačke u procesu učenja ciljnog jezika. Takođe, na temelju realno ispoljenih međujezičkih manifestacija možemo proveriti predikcije i preciznije locirati veće frekvencije grešaka u određenim strukturama, kada se na osnovu prevalencije određenih dobijenih podataka mogu generalizovati, proveravati, otkrivati i definisati ciljana međujezička dešavanja u određenom međujeziku.

[*] ***interlingvistika*** (engl. interlinguistics) proučava različite aspekte jezičke komunikacije između ljudi koji se ne mogu sporazumevati sredstvima njihovog prvog jezika. Istražuje kako etnički i pomoćni jezici (lingva franka) funkcionišu u takvim situacijama kao i mogućnostima optimizacije interlingvističke komunikacije, na primer upotrebom međunarodnih pomoćnih jezika kao što su *esperanto* ili *interlingva*. Takođe, objašnjava kako se jezici koriste u komunikaciji između različitih lingvističkih grupa i posebno kako se tehnike jezičkog planiranja mogu sprovoditi da bi se unapredila takva komunikacija. Izraz „interlingvistika“ je prvi uveo francuski teoretičar Juls Mejsmans (Jules Meysmans) 1911. godine u tekstu koji se bavio međunarodnim pomoćnim jezicima. Postaje naročito prihvaćen kasnije od danskog lingviste Ota Džespersena (Otto Jespersen) na drugom internacionalnom kongresu lingvista 1931. Prema njemu, interlingvistika je „grana nauke o jeziku koja se bavi strukturom i osnovnim idejama svih jezika sa ciljem uspostavljanja norme za međujezike to jest pomoćne jezike određene za usmenu i pisanu upotrebu između ljudi koji se ne mogu međusobno sporazumevati putem svojih maternjih jezika.“ (Otto Jespersen, *Interlinguistics*, International Communication, London, 1931).

[*] ***pidžin jezik*** je uprošćen jezik koji se razvija kao sredstvo komunikacije između dve ili više nekongruentnih lingvističkih grupa. Razvija se u ljudskim aktivnostima kao što je na primer trgovina. Takođe razvija se kad različite lingvističke grupe govore jezike različite od jezika zeme u kojoj borave. (O ovom opširnije u fusnoti 8).

[1] Pod terminom ***ciljni jezik*** podrazumevamo: 1. strani jezik /foreign language/ (jezik koji se uči u školi kao nastavni predmet i koji se u pedagoškom kontekstu primene rezultata

kontrastivne analize naziva jezikom ciljem /target language/; 2. drugi jezik /second language/ (jezik koji nije maternji u zemlji u kojoj se koristi ali je u širokoj upotrebi kao jezik komunikacije u neformalnim i formalnim segmentima života nekog društva. Za pojedinca, on je zapravo nematernji jezik koji se u jednoj zajednici koristi kao formalni ili institucionalni jezik. Nepreciznost u korišćenju termina *ciljni jezik* u našem radu je isključena pod uslovom da se ima u vidu a) institucionalan kontekst učenja/usvajanja stranog jezika, ili b) neinstitucionalan kontekst usvajanja drugog jezika

* ***pomoćni međunarodni jezici*** (International Auxiliary Languages /IAL/) su jezici kreirani namernim intelektualnim naporom, obično sa ciljem olakšavanja interlingvističke to jest međujezičke komunikacije. No s druge strane, postoje međujezici koji su nastali odnosno koji su se konstruisali spontano. Oni se zovu *pidžin jezici* (pidgin languages).

* ***esperanto*** (Esperanto) je najrasprostranjeniji međunarodni pomoćni jezik. Njegovo ime je izvedeno iz *Doktoro Esperanto* (*Esperanto* – termin koji bi se mogao prevesti kao „neko ko se nada"). To je, u stvari, pseudonim pod kojim je L. L. Zamenhof (L. L. Zamenhof, 1859 – 1917) izdao svoju prvu knjigu *Unua Libro,* u kojoj je detaljno konceptualizovao esperanto kao jezik koji se lako uči i koji bi politički bio neutralan, a koji bi prevazilazio nacionalne i druge razlike između ljudi različitih regionalnih ili nacionalnih jezika. Procenjuje se da je broj aktivnih ili tečnih govornika esperanta danas između deset hiljada i dva miliona i da se govori u 115 zemalja. Prvi kongres esperanta organizovan je u Francuskoj 1905. godine. (Pribislav Marinković et al., *Esperanto – vizija koja traje: Zbornik predavanja o međunarodnom jeziku održanih u Zadužbini Ilije Kolarca u Beogradu* /knj. 1./, Institut za esperanto Srbije: Most art, Beograd, 2011).

* ***interlingva*** (Interlingue) je međunarodni pomoćni jezik razvijen između 1937. i 1951. godine. Smatra se najšire prihvaćenim međunarodnim pomoćnim jezikom posle esperanta i idoa. Njegova leksika, gramatika i ostale osobine su uglavnom izvedene iz prirodnih jezika. http://www.omniglot.com/writing/interlingua.htm /20.09.2012./

* ***kreolski jezik*** (Creole language) je, u stvari, stabilan prirodni jezik koji se razvio mešanjem nekoliko „jezika roditelja". Smatra se da nastaje u procesu poznatom kao *nativizacija*. U tom procesu jedna generacija odraslih uspostavlja pidžin jezik da bi ga koristila kao drugi jezik radi uspešnije komunikacije u određenom socio-lingvističkom okruženju. Potom, sledeća generacija, to jest njihova deca, nativiziraju taj drugi jezik svojih roditelja što znači da drugi (pidžin) jezik roditelja postaje izvorni i glavni jezik njihove dece. Ovo rezultira da kreolski jezik ima osobine prirodnog jezika koje nedostaju pidžin jeziku. Iako se u stručnoj javnosti veruje da je pidžin jezik preteča kreolskog, postoje autori koji veruju da se pidžin i kreolski jezik razvijaju nezavisno jedan od drugog i u različitim okolnostima. (Angela Bartens, *Ideophones and Sound Symbolism in Atlantic Creoles*, The Finnish Academy of Science and Letters, Helsinki, 2000).

* Kada govorimo o ***jezicima u kontaktu***, odnosno jezičkim dodirima jednog jezika sa drugim gde svaki jezik zadržava svoju prirodnu strukturu i autonomnost, onda smo na terenu *kontaktne lingvistike*. Ova oblast proučavanja se razvila relativno kasno. Za naš lingvistički prostor najreferentnija istraživanja i studije uradio je Rudolf Filipović. O hronološkoj odredbi proučavanja *jezika u kontaktu* on kaže: „Glavna pitanja jezika u kontaktu odnosno međujezičkih dodira privukla su pažnju lingvista prilično kasno. To su bili leksikografi osamnaestog vijeka koji su se bavili problemom posuđenica skupljajući rečničku građu, a posebno proučavajući strano porijeklo riječi. Tada se javlja i prvi termin *jezičko miješanje* (Sprachmischung, Language Mixture) i *miješani jezici* (Mischsprachen, Mixed Languages). Poznati lingvisti devetnaestog vijeka sumnjali su da miješani jezici uopšte postoje." (Rudolf Filipović, *Teorija jezika u kontaktu*, JAZU Školska knjiga, Zagreb, 1986. /strana 21/.

[*] Edvard Sapir, *Jezik – uvod u proučavanje govora*, Dnevnik, Novi Sad, 1992.
[*] Pod pod pojmom ***učenik*** podrazumevamo dve konotacije: 1- polaznik osnovne ili srednje škole; 2 - pojedinac koji usvaja ciljni jezik, bilo u školskim, bilo u „neškolskim" uslovima. Srpski jezik ne poseduje dve reči koje obezbeđuju ovu diferencijaciju. U engleskom jeziku ovaj pojam je u potpunosti diferentan za oba konteksta: *pupil* – učenik osnovne i srednje škole, i *learner* – onaj koji uči.
[*] ***učenikov jezik*** ili *Lernersprache* je prvi upotrebio nemački didaktičar Klaus Fogel (Klaus Vogel) u nameri da preciznije definiše međujezik kao termin koji se odnosi na konstrukt vezan za proces usvajanja ciljnog to jest stranog jezika. Tatjana Šotra upućuje na opširnu studiju ovog didaktičara: K. Vogel, *"L'Interlangue, la lngue de l'apprenant"*, 1995. /19-21, 313/. (Tatjana Šotra, *Kako progovoriti na stranom jeziku*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd. 2006. /strana 46/).
[*] Pod terminom ***maternji jezik*** podrazumeva se *prvi jezik* ili *bazni jezik*. Međutim prvi jezik ne mora nužno da podrazumeva maternji jezik već jezik koji je prvi naučen. „Za većinu lingvista, maternji jezik je jezički sistem koji je za nekog govornika prvo naučeno i osnovno sredstvo komunikacije."
[*] William Nemser, "Approximative systems of foreign language learners"*, Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*, Edited by Jack C. Richards, Longman, London, 1974. /strane 55-63/.
[*] Larry Selinker, "Interlanguage", *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*, edited by Jack C. Richards, Longman, London, 1974. /strane 31-54/.
[*] Larry Selinker, "Interlanguage", *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*, edited by Jack C. Richards, Longman, London, 1974. /strane 31-54/.

Radonja Jukić

TWO ESSENTIAL MEANINGS OF THE TERM "INTERLANGUAGE"

Summary: The purpose of this paper is to identify two main contextual meanings of interlanguage as used in linguistics. The first one is the meaning used in interlinguistics where interlanguage implies so called pidgin languages and international auxiliary languages. The second one is the meaning used in psycholinguistics where interlanguage implies interiorized system of a learner's mind when he attempts to produce utterances into target language. Several contexts of interlanguage as used in psycholinguistics are observed, those are: phase of language learning/acquisition context; context of language level; context of institutional or noninstitutional language learning/acquisition; intrapersonal and interpersonal context; context of specific interlanguage.

Keywords: interlanguage; interlinguistics; collective interlanguage; psycho-linguistics; individual interlanguage; target language; approximative system; interlanguage contexts.

4.

ПРИМЕНА НОВИХ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Даница Столић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 004:81'233-053.4
371.333:004]:373.2

УТИЦАЈ РАЧУНАРА НА ГОВОРНИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛАЦА

Апстракт: Радом су разматрани неки ставови у вези са могућностима да се путем рачунара васпитно-образовно делује на децу предшколског узраста. Рачунар треба да буде очигледно средство у раду са децом, да се користи плански и организовано, са одређеним осмишљеним садржајима. Може бити од користи и у развоју говора деце овог узрасног нивоа.

Кључне речи: деца, рачунар, очигледно средство, развој говора.

Увод

Рачунарска техника може се посматрати као корисно очигледно средство. Мада су до сада више уочавани негативни утицај: социјална изолација, умањена концентрација и мотивација, опадање менталне фокусираности, као и емоционална одвојеност од средине.

Са становишта говора, међутим, може се рећи да игре којима деца приступају ради забаве имају најчешће негативан утицај. Наиме, деца за компјутером немају говорну интеракцију, што свакако умањује и могућност за стварање позитивне и потпуне језичке слике. Дете пред рачунаром је неми посматрач, визуелни конзумент код кога се пренаглашено утиче на чуло вида и на тактилне сензације, али је зато могућност за правилни говорни развој умањена. Дакле, говорна пасивност лоше утиче на развијање гласовног система, на вокабулар, на синтаксу и на целокупну могућност говорног изражавања. Такође, пасивизира дете и у погледу развијања менталних активности и код когнитивних аката.

Јована Реба уочава ову проблематику још код деце предшколског узраста и мисли да се негативна појава наставља на школском узрасту: "Када дете (којем је компјутер примарни и свакодневно средство едукације и забаве), крене у први разред, долази до проблема у перцепцији школског садржаја" (2013: 123). Свакако, брза измена слика на рачунару у колизији је са „спорим" едукацијама у школи (креда, табла, свеска, оловка и сл.).

Такође, и Б. Јанковић спроводи кратко и веома корисно истраживање на тему компјутерских игара на нивоу предшколства, којим је обухваћено 249 деце узраста од четири до шест година и долази до сазнања да деца играју

игре уз помоћ компјутера и мобилних уређаја. До недавно је доња граница употребе компјутера била три године, али захваљујући употреби touch screen екрана та граница се помера према доле, па се закључује и да ове уређаје користе и деца у узрасту од две године (2016:110). Ова ауторка полази са становишта да се са употребом компјутера може почети на раном предшколском узрасту и апострофира улогу одраслих у њиховој правилној употреби: „Пожељно је да родитељи и васпитачи усмере децу на едукативне компјутерске игре, креативне игре за размишљање, а да избегавају игре са насилним садржајима“ (исто: 217).

У спроведеном истраживању Јанковићева је дошла до сазнања да деца најрадије играју насилне видео игре на овом узрасту, што делује поражавајући и изазива оправдане страхове. Осим принципа узраста, у истраживању је правилно примењен и принцип пола, с обзиром да дистинкције постоје и у једном и у другом случају.

Најзаступљеније су игре борбе и пуцања (34.08%), које више играју дечаци од девојчица, а прате их игре улепшавања кућа (25.56%), које су више омиљене девојчицама него дечацима. Едукативне игре су заступљене са 16.59% и играју их углавном девојчице (исто: 112).

Међутим, када се објективно и свеобухватно сагледају постојећи страхови, јасно је да рачунар сам по себи не може бити предмет појавних негативности, мисли већина истраживача, већ је неприхватљив само начин на који деца користе рачунар и време које неорганизовано и неконтролисано проведу за рачунаром.

У овом раду желимо да истакнемо сазнања да, уколико се над временом проведеним за рачунаром успостави контрола и уколико се пажљиво одаберу програми који ће се користити, као и контексти у којима ће се рачунар употребљавати, могуће је од рачунара створити квалитетно дидактичко-едукативно средство, без кога се савремено васпитање и образовање не може остварити у целости.

Утицај рачунара на развој говора код предшколаца

Када се правилно користи, рачунару је место и у вртићу. Мислимо да у свакој просторији где бораве деца предшколског узраста треба да постоји по један рачунар. Рачунар је неопходно очигледно средство, с обзиром на чињеницу да је већина очигледних средстава одавно нису у употреби (графоскоп, кинопројектор, магнетофон, касетофон, радио, грамофон). Рачунар је на неки начин објединио сва ова очигледна средства. Док је раније требало више простора да се сва та средства одлажу, чувају и користе, рачунар је ефикаснији и у просторном смислу, довољан је један кутак где би се сместио. Покретни рачунари су још од веће користи, с обзиром на њихову мобилност. Затим, мислимо да би у вртићима требало да постоји и мобилни и статични пројектор за увећано приказивање садржаја који се пласира са рачунара. Мобилни који би се преносио из просторије у просторију и статични који би био у некој централној просторији вртића, тамо где се одржавају приредбе, свечаности, огледне активности и слично.

У погледу развоја говора деце предшколског узраста, рачунар се може сврсисходно користити на много начина, а неке од тих могућности примене, показаћемо у овом раду.

- Рачунар може знатно помоћи да деца овладају гласовима и кластерима који су тешки за изговор,
- може побољшавати дечји вокабулар,
- могу се правилно усвајати граматичке парадигме и сл.
- може се користити на предшколском припремном програму за учење слова, разликовање, распознавање и писање.

Начини вежбања гласова и кластера

Једна од веома продуктивних и корисних вежби јесте слушање многих звукова из природе: цвркут птица, жуборење потока, фијукање ветра, оглашавање дивљих и домаћих животиња. Сви ти разноврсни звуци са обиљем гласова деци су занимљиви и могу се слушати са рачунара, јер ће се путем интернета лако доћи до таквих звукова. Васпитач ће направити тонски запис који му је неопходан за конкретну активност.

Често, посебно у градским срединама, деца не знају како се поједине животиње оглашавају. Слушањем снимљених материјала и приказивањем животиња и појава, деца повезују звук и слику. Такође, могу да понављају те звукове, који су одличан „предложак“ за формирање звучних стилских фигура (ономатопеја, алитерација, асонанца), па на тај начин деца увежбавају гласове и кластере, посебно оне који су тешки за изговор. Понављање тих гласова само за себе код деце би стварало одбојност и отпор, али њихово понављање повезано са звучном сликом оглашавања појединих гласова из природе и визуелном представом поновљеног јесу предмет дечје радо-знаности. Осим вежбања гласова развија се и когнитивни акт код деце.

Кад се вежба понови, васпитач прво пусти само тон и очекује да деца понове звук који су чули и кажу која је животиња или птица испустила те гласове. На следећем, сложенијем нивоу, васпитач приказује слике, а од деце очекује да понове звуке оглашавања.

Примери за богаћење речника

Рачунар се може применити и за богаћење дечјег речника, посебно код речи које је усмено тешко објаснити. Рецимо, деца често не виде многа превозна средства, као што су: тролејбус и трамвај, авион, брод и сл. Демонстративним средствима васпитач може показати слике, цртеже или апликације тих превозних средстава, али ће утисак бити много квалитетнији и комплетнији када васпитач на рачунару покаже снимак где се види и њихово кретање, оглашавање у појединим ситуацијама и слично.

На рачунару се могу одгледати цртани филмови настали на основу народних или уметничких бајки, затим дечје ТВ емисије, позоришне и луткарске представе. Дакле, многа деца, посебно у забаченим срединама, немају прилике да оду у луткарско позориште или у позориште за децу. Васпитач може доћи до снимљених садржаја и са децом организовано одгледати неку представу. Пре и после представе неопходан је разговор који

је веома користан, јер је вођен васпитачевом „живом речи“, помоћу које се афирмише дечија комуникативна говорна способност.

Такође, не искључујемо могућност да се деца помоћу рачунара и забављају, али само ако су садржаји прилагођени његовом узрасту и кад је време које проводе за такав вид забаве јасно ограничено.

Закључак

Посматрајући актуелна збивања, можемо закључити да ће се већи део васпитних и образовне активности у будућности одвијати управо посредством пробраних медијских облика. Савремени медији су блиски деци свих узраста, па и предшколцима. Такође, они пружају бројне могућности да се процес обазовања осавремени и тиме учини много занимљивијим и примамљивијим.

Присутност савремених медија, а пре свега рачунара, у кући и у вртићу, може имати позитиван утицај на начин дечијег упознавања околине у којој живи, затим може имати ефеката у богаћењу његовог искуства, у развијању целокупног говора и сл.

Литература

Анђелковић, Н. (2008), *Дете и рачунар у породици и дечјем вртићу*, Београд - Нови Сад: Беокњига - CNTI& Савез информатичара Војводине.

Даниловић, М. (2003), *Могућности и значај примене компјутерских игара и симулације у образовном процесу*, Београд: Зборник Института за педагошка истраживања.

Ђурђев, Поп Д. „Књижевност за децу, паралелне форме и изазови „нове технолошке цивилизације“, *Детињство*, 1-2/2009 (XXXV), 58-62.

Ђуричковић, М. „Дете, књига и интернет“, *Детињство*, 3/2009 (XXXV), 72-76.

Кораћ, Н. (1992). *Визуелни медији и сазнајни развој детета*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јанковић, Б. „Компјутерске игре из угла предшколског детета: едукација или забава?“, *Кругови детињства*, 1-2, 2016/109-118.

Опачић, З. “Савремено дете између визуелне културе и књижевности“, *Детињство*, бр. 4/2009 (XXXV), 8-13.

Реба, Ј. „Предшколско образовање: између компјутера и књиге“, *Наше стварање*, зборник радова, 13, 2013, 121-129.

Речицки, Ж. Гиртнер. Ж. (2002), *Дете и компјутер*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стошић, Л. (2011), *Припремљености васпитача у области техничког и информатичког образовања*, Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања, Чачак: Технички факултет.

Danica Stolić

COMPUTERS AND THEIR IMPACT ON SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The purpose of this paper is to review the existing views on the possibilities of using a computer educational works on pre-school children. The computer should be obvious asset in working with children in a kindergarten, to be used in a planned and organized way, designed with specific content. It can be of significant benefit in speech development of preschool children.

Key words: children, computer, visual aids, speech development.

Соња Величковић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац
Душица Тасић, Фросина Костић
ПУ "Наша радост"
Бујановац

УДК 373.2:[371.68:004

УПОТРЕБА РАЧУНАРА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА У ВРТИЋУ

Резиме: Последњу деценију 20. века обележио је брз развој информационих технологија, које су значајно утицале и на иновирање васпитно-образовног процеса предшколског васпитања и образовања. Неопходно је да васпитачи користе њене многобројне потенцијале у свакодневном васпитно-образовном раду са децом и тако остваре позитиван утицај на све области дечјег развоја, а пре свега и развој нове врсте писмености (медијска и компјутерска) као императив данашњег времена. У раду се указује на могућности употребе рачунара у реализацији програмских садржаја, као допуна већ постојећим дидактичким средствима. Тиме деца врло рано спознају да рачунари не служе само за играње игрица, већ и за активно учење кроз игру и забаву.

Кључне речи: рачунар, вртић, васпитач, предшколска установа.

Увод

Упознавање великог креативног потенцијала који поседује информациона технологија за подизање квалитета васпитно-образовног рада представља мотивациони фактор, који подстиче васпитаче за овладавање и даље проширавање њиховог информатичког знања.

Информациона технологија је и део дечјег живота, те не бисмо смели да оспоримо њену употребу на раном предшколском узрасту. Нагласак у овом раду је на примени и интеграцији ове технологије у свакодневном васпитно-образовном раду, као допуна већ постојећим дидактичким средствима, а не информатичкој обуци деце (Анђелковић, 2008). Употреба информационо-комуникационих технологија не сме заменити многобројне активности у предшколским установама, већ је потребно да се деца од најранијег узраста правилно усмеравају према овој области и учити их да едукативно користе рачунар (Величковић, 2014).

Коришћење образовних софтвера и интернета, као одмах доступна ризница најразличитијих садржаја, омогућава лакши и садржајнији рад васпитача, а задовољавање дечју радозналост омогућава најкраћи пут до

знања. Нажалост, мали број васпитача у свом раду користи рачунар, интернет, а разлози за то су различити - од неопремљености установе адекватним средствима до незаинтересованости и неспремности васпитача за такав облик рада. Да би васпитач користио рачунар у реализацији програмских садржаја, неопходно је да поседује основно информатичко знање, затим и знање о дидактичко-методичкој употреби образовног софтвера. Само стручно оспособљен васпитач за ову област моћи ће да пренесе знање и прилагоди га деци предшколског узраста, за коју рачунар од најранијег узраста представља омиљена играчка.

1. Употреба рачунара у предшколској установи

Деца данас живе у информатичком друштву и рачунари су све више доступни, а њиховом употребом развијају се све више рачунарски програми за малу децу, као и могућности да се користе постају све веће. Чињенице и резултати истраживања (објављених у свету и код нас), указују да је увођење информационе технологије у предшколски васпитно-образовни систем одговор на потребе деце и у интересу детета, а све у циљу свестранијег и потпунијег развоја предшколаца, њиховог спремнијег укључивања у свет одраслих и развоја културе коришћења медија.

Различите су и бројне могућности коришћења рачунара и интернета на предшколском узрасту. Дете може да боји, црта, свира, слуша или гледа разне приче, бајке, песме за децу, питалице, загонетке, мозгалице, могућа је корелација садржаја из области развоја говора, почетних математичких појмова, упознавање околине и других области васпитно-образовног рада. Користећи едукативне софтвере, деца уче несвесно кроз игру на њихов занимљив и динамичан начин, јер већина садржаја понуђених на рачунару делује примамљивије од оних на папиру. Оне покрећу дете на низ интелектуалних активности и поступака од којих посебно издвајамо**:**

- вежбе свесне пажње и усмерености на поједине квалитете ствари, појава и процеса који се могу опазити;
- решавање проблема;
- идентификација, спаривање и разликовање по једном од квалитета;
- класификација (груписање по сличности и одвајање по разлици);
- памћење;
- коришћење перцептивног искуства за опажање појавних облика у околној стварности као и за више форме рпрераде овог искуства (логичко-математичко сазнање) и сл. (Томић, Дуковић, 2008: 124).

Учење уз помоћ рачунара деци је врло атрактивно, па су проблеми мотивације и концентрације мањи него код примене традиционалниох метода. Такође, у рачунару се могу архивирати и репродуковати песме, фотографије, снимци и дечји цртежи, који васпитачима могу послужити као педагошка документација, а деци као увид у сопствени развојни пут.

2. Утицај рачунара на различита подручја развоја

Деца предшколског узраста се морају уводити у основе рачунарске писмености, која је значајна компонента њиховог интелектуалног и социјалног развоја. Када говоримо о утицају рачунара на социо-емотивни развој, морамо обратити пажњу на дозу самопоуздања код савладавања почетног читања и писања која је много већа употребом рачунара. (Елиминацијом проблема графомоторике брже се развија гласовна анализа и синтеза, грешке се брзо и лако исправљају). Такође, мала деца са лакоћом могу да науче и страни језик, имајући у виду да је то уједно критичан период живота за развој говора.

Позитиван утицај употребе рачунара је видљив и када је у питању развој креативности код деце. Примера ради, у пракси имамо децу која не воле да цртају, не воле да користе темпере из разлога „да се не би испрљали“ или немају довољно стрпљења за бојење, па су деца често незадовољна својим радовима и одбијају такве активности. Али, зато коришћење образовних софтвера и алата за цртање и графичко обликовање може стимулативно да делују на такву децу. Нпр. дете у свакодневном раду има могућности да користи само 12 боја фломастера и ограничен простор за рад. Међутим, употребом рачунара, дете има могућности креативног коришћења великог броја боја и без просторног ограничења (у смислу листа папира), или да спаја и сече делове слика, без употребе оштрих предмета.

Рачунар позитивно утиче и на психомоторне способности деце, нпр. могуће је на рачунару пустити њихову омиљену музику и они ће радо играти уз њу. Руковањем рачунаром представља вежбу фине моторике и координације ока и руке који се подстиче коришћењем миша и тастатуре

3. Приказ мултимедијалног образовног софтера за децу предшколског узраста

Данас се у Србији на тржишту могу наћи бројни образовни рачунарски програми намењени деци предшколског узраста. Потребно је да се Министарство просвете активно укључи и да сагласност за коришћење појединих софтвера у реализацији активности у вртићима. Они морају имати васпитно-образовну вредност и служе вежбању чула, усвајању, преради и примени сазнања, развоју интелектуалних способности и унапређивању креативности, не запостављајући и при томе ни допринос изграђивању вољно-карактерних и социо-емоционалних квалитета дечје личности.

Васпитно-образовни задаци који се реализују употребом софтверских програма у вртићу су бројни:

- описно дефинисање предмета и појава уочавањем више њихових карактеристика (величине, боје, облика, положаја);
- успостављање релације између предмета и појава,
- уопштавање кроз класификацију, активна вербализација (комбинација говора и акција детета, уз превођење речи у активности и обрнуто) итд.

Закључак

Да би се информациона технологија применила у пракси, кроз рад са децом, неопходно је да се васпитачи едукују како да пренесу основна информатичка знања деци сходно њиховом узрасту и како да рачунар користе као дидактичко средство у васпитању и образовању предшколске деце. Овде се не мисли на информатичку обуку деце, него да се информациона технологија користи као допуна већ постојећим дидактичким средствима, тј. да се позитивно искористе сви потенцијали ове технологије у свакодневном васпитно-образовном раду.

Зато, за потребе реализације активности у вртићу будући васпитачи на високим струковним школама треба да се оспособљавају за прављење мултимедијалних презентација применом свих врста медија (текст, слика, звук, видео, анимација). Пожељно би било да најуспешније презентације се поставе на систем E-Lerning, а као драгоцени материјали могу послужити као ресурс у стручном усавршавању. Тиме се стварају услови за усавршавање васпитача кроз евентуалне E-Lerning курсеве.

Литература

Арсенијевић, Ј. и Андевски М. (2011): „Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија“. *Зборник радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача,* Кикинда, број 2, (стр. 25-34).

Andjelković, N. (2008): *Dete i računar u porodici i dečijem vrtiću*. Beograd: Beo knjiga, Savez informatičara Vojvodine.

Анђелковић, Н. (2008): „Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању”. *Зборник радова научно-стручног скупа Техника и информатика у образовању – ТИО’08*. Технички факултет, Чачак (стр. 64-71).

Величковић, С. (2014). “Увођење информационе технологије у васпитно-образовни рад васпитача са предшколском децом“, *Зборник радова са Треће међународне научностручне конференције Методички дани /Компетенције васпитача за друштво знања* (стр. 284-293), Кикинда: Висока школа струковних студија за васпитаче.

Прибишев Белесин, Т. (2007). „Неки елементи компјутерског описмењавања на предшколском узрасту“. *Педагошка стварност*, 53 (1-2), 88-98.

Rečicki, Z. i Girtner, Z. (2002): *Dete i kompjuter*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Tomić, I. i Duković, Z. (2008): „Obrazovni računarski softver u predškolskom obrazovanju“ *Зборник радова научно-стручног скупа Техника и информатика у образовању – ТИО’08*. Технички факултет, Чачак (стр. 123-127).

Sonja Veličković
Dušica Tasić
Frosina Kostić

USE OF COMPUTERS IN THE PROGRAM MEDIA YET KINDERGARTEN

Summary: In the last decades of the 20th century, marked by a very rapid development of information technologies, have significantly contributed to the innovation of the educational process of preschool education. It is essential that educators use its numerous potentials in everyday educational work with children, and thus to achieve a positive impact on all areas of child development and above all, the development of new types of literacy (media and computer) as an imperative of our time. The paper points to the potential of computer use in the implementation of programs to supplement existing learning tools, moreover stating that children very early realize that computers are not just for gaming but also for active learning through play and fun.

Keywords: computer, kindergarten, kindergarten teacher, nursery school.

Слободанка Миладиновић
Далиборка Живковић
ПУ „Ната Вељковић"
Крушевац

УДК 373.23.016:004(497.11 Крушевац)

РАЧУНАР У СВЕТУ ПРЕДШКОЛЦА

Резиме: Основна методичка начела програма *Рачунар у свету предшколца* у складу су са Законом прописаним принципима предшколског васпитања и образовања (доступност, демократичност, отвореност, аутентичност и развојност). Циљ овог рада јесте да се представи искуство у раду са децом и сарадњу са породицом у реализацији програма *Рачунар у свету предшколца*, где учењем као процесом активне конструкције и реконструкције знања уз помоћ рачунара подстичемо свестрани развој личности детета, а истовремено радимо на подизању нивоа свести родитеља деце о значају и важности раног увођења деце у свет рачунара на научно утемељеним основама. Критеријум избора садржаја јесте употребљивост одређених садржаја за развој дечјих сазнања, способности и карактеристика личности применљивих у свакодневном животу, као и у припреми за следећи ниво васпитања и образовања. У васпитно-образовном раду рачунар не представља циљ, већ средство путем кога се долази до резултата рада.

Кључне речи: дете, породица рачунар, вртић, васпитно-образовни рад.

1. Изазови и дилеме

Искуства развијених земаља, које су унеле у своје предшколске установе компјутере опремљене сензитивним екранима и посебним додацима који ослобађају децу коришћења словне тастатуре, наводе на закључак да је предшколско детињств "период осетљивости", право време за стицање вештине руковања њима. Истраживања су показала да компјутер олакшава усвајање нових и учвршћивање већ стечених знања, омогућава деци да уче нове речи повезано са објектима, ситуацијама и догађајима на које се односе, оспособљава их да користе представљене објекте, односно симболе за њих и убрзава усвајање низа појмова потребних за учење читања. Поред свега тога, руковање компјутером представља вежбу фине моторике и координације ока и руке. Руковање компјутером омогућава деци да боље упознају и разликују својства објеката, просте и редне бројеве, серијацију и скупове, укључујући и релације међу њима, као и да решавају логичке и математичке проблеме. Компјутерска технологија и софтвер обогаћују дечју животну средину, чинећи је изузетно подстицајном, што омогућава откривање нових видова искуства, убрзава интелектуално сазревање и подстиче развој креативних потенцијала. Уз све позитивне стране које се наводе у вези са коришћењем

компјутера у васпитно-образовном раду, ипак, треба напоменути и неке приговоре који се првенствено односе на претерану и неконтролисану употребу, једносмерну програмираност, као и програме који подстичу агресију и друге негативне ставове и понашања која се преносе на децу. Посебно треба нагласити да компјутерске игре не смеју да постану једина дечја преокупација.

Компјутер као играчка - наше дилеме? Када треба деци допустити да користе компјутер? Какав је утицај компјутера на развој деце? Који су потенцијални ризици? Резултат емпиријског истраживања спроведеног у нашој Установи и увид у резултате других истраживача, који су се бавили овом проблематиком, дали су нам основ за израду програма *Рачунар у свету предшколца*, чији темељи почивају на области рада Упознавање природе и друштвене средине - Информатика (нека основна сазнања чему служе компјутери, а по могућности и елементарно упознавање са њиховим коришћењем) (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006).

Предшколски узраст је доба када деца науче сразмерно више него у неким другим периодима свог живота, али се ово учење разликује и по начинима од каснијих, школских облика стицања знања (Каменов, 2002).

Деца се играју из задовољства, али игра за њих није забава као за одрасле, већ активност којом задовољавају своје основне потребе, развијају умне и стваралачке способности, уче, јачају здравље и социјализују се. Играчка доприноси развоју и обликовању дечјег искуства и усмерава његово понашање. Хипотеза од које полазимо: кроз игру као основни, доминантни облик учења у предшколском узрасту и рачунар као играчку, у породици и предшколској установи може се поставити квалитетан основ за стицање основних знања и искустава у области рачунара, које се на следећим нивоима предуниверзитетског образовања може претворити у пут ка академском знању (али и звању) у области информатичке технологије. Основна методичка начела програма *Рачунар у свету предшколца* у складу су са Законом прописаним принципима предшколског васпитања и образовања (доступност, демократичност, отвореност, аутентичност и развојност) (*Закон о предшколском васпитању и образовању*, 2010:21-22).

Циљ овог рада јесте да се представи искуство у раду са децом и сарадњу са породицом у реализацији програма *Рачунар у свету предшколца*, где учењем као процесом активне конструкције и реконструкције знања уз помоћ рачунара подстичемо свестрани развој личности детета, а истовремено радимо на подизању нивоа свести родитеља деце о значају и важности раног увођења деце у свет рачунара на научно утемељеним основама.

2. Принципи на којима се заснива програм *Рачунар у свету предшколца*

Законом су одређени принципи предшколског васпитања и образовања: *доступност* (једнако право на укључивање) свих облика предшколског васпитања и образовања, без дискриминације и издвајања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припа-

дности, места боравка (пребивалишта), материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета; *демократичност* – уважавање потреба и права деце и породице, укључујући право на уважавање мишљења, активно учешће, одлучивање и преузимање одговорности; *отвореност,* тј. грађење односа са породицом, другим деловима васпитно-образовног система (школа), заједницом (институцијама културе, здравства, социјалне заштите), локалном самоуправом и широм друштвеном зајед-ницом; *аутентичност* која значи целовит приступ детету, уважавање развојних специфичности, различитости и посебности, неговање игре као начина изражавања и учења детета предшколског узраста, као и ослањање на културне специфичности; *развојност,* тј. развијање различитих облика и програма у оквиру предшколске делатности у складу са потребама деце и породице, као и могућностима локалне заједнице; овај принцип значи и континуирано унапређивање кроз вредновање и самовредновање, отвореност за педагошке иновације (*Закон о предшколском васпитању и образовању*, 2010: 21-22).

Диверсификација програма и услуга које пружа предшколска установа је један од начина унапређивања квалитета њеног рада у циљу остваривања утемељених принципа. У овом раду ћемо дати пример увођења и развијања специјализованих програма у нашој земљи. Овај пример показује да је могуће искористити и унапредити постојеће ресурсе у предшколским установама у Републици Србији (курикурални основ, стручне компентенције запослених, услови физичке средине, пројектне активности, чији је квалитет и одрживост већ потврђен, итд.), при чему је нарочито значајна улога и допринос чланова стручне службе (стручних сарадника и сарадника различитих образовних профила), јер се они појављују не само као аутори и евалуатори самих програма, него и као реализатори.

3. О програму *Рачунар у свету предшколца*

Општи циљ програма *Рачунар у свету предшколца*

Учење кроз игру као процес активне конструкције и реконструкције знања, уз помоћ рачунара, а кроз приступ подељене одговорности са породицом, чиме подстичемо свестрани развој личности детета.

Специфични циљеви програма *Рачунар у свету предшколца:*

- усвајање културе рада са рачунаром;
- неговање код деце осећаја задовољства и радости због активности које реализују и ефеката које постижу у раду на рачунару, као и неговање истрајности и пажње;
- подстицање развијања маште,запажања ,креативности;
- подизање нивоа свести родитеља/старатеља деце о значају и важност увођења деце у свет рачунара на научно утемељеним основама
- укључивање породице у систем васпитања и образовања путем разичитих заједничких активности у оквиру рачунар центра.

Задаци програма *Рачунар у свету предшколца*:

- перманентно радити на стварању услова у којима ће бити пружена прилика деци узраста од 5 до 6,5 год. да имају приступ рачунару, чиме се задовољавају потребе деце за откривањем, упознавањем и сазнавањем света у и око себе;

- рад на рачунару повезати са постојећим искуствима деце из васпитно-образовних области: развоја говора, математичких појмова, ликовним и физичким васпитањем, познавањем околине, драмским стваралаштвом;

- истрајно радити на развијању мотивације за учењем;

- подстицати развој навика праћења васпитно-образовних садржаја и активног учешће у њима;

- подржавати дечју потребу за самоактуелизацијом кроз стваралаштво, које настаје као резултат учења рада на рачунару;

- иницирати и неговати размену искустава родитеља, реализатора васпитно-образовног рада (сарадника, васпитача, учитеља, стручних сарадника и др.);

- подстицати развијање кооперативности и креативности код деце;

- иницирати рад на рачунару са даровитом децом и децом са развојним потешкоћама;

- развијати и подржавати истрајност у активностима и задацима;

- откривати и препознавати различите дечје могућности и интересовања и у складу са њима стварати довољно широке и флексибилне образовне ситуације, које ће бити изазов и прилика за учење.

Задаци за родитеље/ старатеље – поштовање услова коришћења услуга организатора програма ПУ «*Ната Вељковић»* (*Правилник о понашању у Установи*, *Програм заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања*), сарадднички односи са осталим учесницима и активно учешће у психопедагошкој припреми детета, у циљу подстицања целовитог развоја и остваривања добробити деце (Миладиновић, С.).

Критеријум избора садржаја јесте употребљивост одређених садржаја за развој дечјих сазнања, способности и карактеристика личности применљивих у свакодневном животу, као и у припреми за следећи ниво васпитања и образовања. У васпитно-образовном раду рачунар не представља циљ већ средство путем кога се долази до резултата рада (Миладиновић и Живковић, 2016b) (слика 1 и 2).

4. Одговорност улоге стручног сарадника /сарадника

Кроз континуирано остваривање постављених задатака (праћење и подстицање целовитог развоја детета, подршка васпитачима у креирању програма рада са децом; предлагање и организовање различитих видова активности, које доприносе дечјем развоју и напредовању; пружање подршке васпитачу на унапређивању и осавремењивању васпитно-образовног рада; пружање подршке родитељима, односно старатељима на јачању њихових васпитних компетенција и развијању сарадње породице и установе по питањима значајним за васпитање и образовање деце; учествовање у

праћењу и вредновању образовно-васпитног рада; сарадња са институцијама, локалном самоуправом, стручним и струковним организацијама од значаја за успешан рад установе; самовредновање; стално стручно усавршавање и праћење развоја педагошке и психолошке науке и праксе; учешће у стварању оптималних услова за развој деце и остваривање образовно-васпитног рада). Стручни сарадник/ сарадник израдом, имплементацијом, реализацијом и вредновањем програма усмерених ка општој добробити, а она настаје остваривањем свих горе наведених задатака, на стваралачки начин унапређују квалитет постојеће васпитно-образовне праксе, тј. квалитет рада целе установе.

Слика 3. Тим креатора и реализатора програма
Рачунар у свету предшколца

Улога стручног сарадника/ сарадника је улога покретача, планера, организатора, реализатора, истраживача, евалуатора и презентатора, при чему он развија индивидуалност и професионални интегритет, а подржава тимски рад. Тим који је на стваралачки начин имплементирао ICT у раду са децом раног узраста су чинили стручњаци различитих образовних профила - педагог, васпитач/учитељ и дипломирани инжењер рачунарства, што је допринело квалитету остваривања васпитно-образовног процеса (слика 3).

5. Закључак

Почели смо са дилемама, а шта мислимо сада? Радећи са децом у процесу њиховог активног учења, стицања знања и вештина, развоја способности, и ми смо учили. Постојеће и новостечено искуство делили смо са васпитачима и родитељима. Признање и подршка од стране представника како наше тако и међународне стручне јавности након презентовања рада *Рачунар у свету предшколца* на конференцији Нове технологије у образовању 2016. год. у организацији British Council Београд и Конференција *Васпитач у 21. веку* у организацији Високе за васпитаче струковних студија из Алексинца, представљају додатни мотив за даљи развој професионалног интегритета стручног сарадника/ сарадника. Све ово, несумњиво, утиче на унапређивање квалитета делатности предшколског васпитања и образовања у целини.

Литература

Godišnji plan rada za 2014/2015. Preuzeto 10.juna, 2015., sa Internet stranice http://www.nataveljkovic.edu.rs/Informator/ Dokumenta/god_plan_ 14_15.pdf
Grupa autora (2002). *Kako organizovati i voditi pokretne igraonice*. Beograd: Save the children.
Kamenov, E. (2002) Predškolska pedagogija, knjiga druga. Novi Sad: Dragon.
Miladinović,S. (2014). *Računar u svetu predškolca*: *specijalizovani program.* Preuzeto 1. januara, 2015. sa Internet stranice http://www.nataveljkovic.edu.rs/Ponuda_usluga/ Specijalizovani_ programi/racunar.pdf
Miladinović, S. i Živković, D. (2016a). *Računar u svetu predškolca (Računar kao igračka)*. Rad saopšten na Trećoj konferenciji Nove tehnologije u obrazovanju, *British Council* (27. februar 2016), Beograd.
Miladinović, S. i Živković, D. (2016b). *Računar u svetu predškolca*. Rad saopšten na Konferenciji Vaspitač u 21. veku (27. mart 2016.), Sokobanja.
Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2011). *Službeni glasnik RS*, broj 52/11.
Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010), *Službeni glasnik RS*, broj 18/10.

Slobodanka Miladinović
Daliborka Živković

COMPUTER IN THE WORLD OF PRESCHOOLERS

Abstract: Basic methodological principles of the program in the computer world of preschoolers are in accordance with the prescribed principles of preschool education (availability, democracy, openness, authenticity and evolutionary). The objective of this project is to present the experience of working with children and cooperation with the family in the realization of the program in the computer world of preschoolers where learning as an active process of construction and reconstruction of knowledge with the help of computers encourage comprehensive development of the child's personality, while also working to raise awareness of parents about the importance of early introduction of children to the world of computers based on scientific grounds. The main criteria of content selection is usability of certain content to develop children's knowledge, abilities and personality characteristics applicable in everyday life as well as in preparation for the next level of education and upbringing. For educational work computer as a tool is not an objective, but a means by which we come to targeted results.

Key words: child, family, computer, kindergarten, education.

Драгана Љубисављевић
ОШ „Вук Караџић“
Књажевац

УДК 373.3.39:004

ИКТ - УСЛОВ УСПЕШНОГ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА СА ДЕЦОМ

Резиме: Двадесет први век представља најдинамичнији период људског постојања. То је период који карактерише „експлозивни“ раст знања, информатичка „револуција“ и технолошки напредак, што из корена мења начин организације живота савременог човека. Да би пратио све промене модерне цивилизације од појединца се очекује да схвати несавршеност свог знања и учи читавог живота, а од школе да га оспособи за проналажење и селекцију вредних и поузданих информација. Питање је колико је тром, бирократски образовни систем спреман да прати ове брзе промене и припреми појединце за савремени начин живота. Истраживања показују да традиционални разредно-предметно-часовни систем и данас доминира као у свету тако и код нас, што је у супротности са савременим трендовима друштвеног напретка. Да би образовање ухватило корак са савременим светским трендовима неопходна је хитна реформа школског система, примена ИКТ у раду и повећање квалитета информационо-комуникацијске писмености.

Кључне речи: традиционална настава, компијутерска настава, ИКТ, е-учење.

УВОД

Стара кинеска пословица каже: *„Планираш ли за годину дана унапред - посади кукуруз, планираш ли за 10 година унапред - посади дрво, планираш ли за цео живот - образуј људе.“* (Гуанзе око 645. п. н. е.). Још су древне цивилизације увиђале да је улагање у образовање *инвестиција која има далекосежне позитивне ефекте*. Образовање се временом мењало и усавршавало, под утицајем сложених друштвено-економских и идејно-политичких односа, бројних промена у друштву, раста знања, развоја науке, технике и информатике, научно-техничке, технолошке и информатичке револуције. У свету брзих промена настоје се изградити нови дидактички-наставни-системи, којима ће се превазићи недостаци традиционалне наставе засноване на разредно-предметно-часовном систему по парадигми Јана Амоса Коменског (XXI век), који и данас доминира како у свету, тако и код нас. XXI век представља **најдинамичнији** период људског постојања. То је период који карактерише „експлозивни“ раст знања, информатичка „револуција“ и технолошки прогрес. Све ово из корена мења начин организације живота савременог човека. Глобалне промене које су се десиле у свету нису заобишле образовање. Од *модерног човека* очекује се да*:*

- прати све промене модерне цивилизације,
- схвата несавршеност свог знања и
- да учи читавог живота.

Са друге стране, од *модерне школе* очекује се да*:*

- оспособи сваког појединца (модерни човек) за проналажење и селекцију вредних, битних и поузданих информација потребних за живот у савременом друштву и,
- да омогући модерном човеку да се образује читавог живота.

Проблеми који се јављају у обзазовању у остваривању ових савремених циљева јесу :

- образовни систем по парадигми Коменског (XVII век), који је и данас најзаступљенији, како у свету тако и код нас, није био намењен данашњим ђацима,
- традиционална школа запоставља и гуши креативност ученика,
- настава је шаблонизована и једнака за све ученике,
- знања механичка, краткотрајна, површна,
- наставник је у школи „велики“ предавач, а ученик „прималац“ знања,
- дисбаланс између знања која се стичу у школи и на факултетима, где се припремају будући радници и квалификација које тражи тржиште и послодавци.

Ова и многа друга питања показују велики несклад који данас влада између образовног система и потреба савременог друштва.

ИКТ ПОТРЕБЕ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА

Бројна истраживања међународних организација и институција указују да образовање данас има стратешку важност за економски и друштвени развој, тј. за развијање друштва заснованог на знању. Савремена визија друштва XXI века јесте учење и знање. У XXI веку *основна валута* јесте з*нање* , а *управљање* тим знањем јесте умешност квалитета *савременог менаџмента.* Зато се XXI век често назива *веком знања*. У веку знања приоритет постаје спремност појединца да учи и усавршава се током читавог живота, умешност одабира и усвајања правих информација, могућност примене стеченог знања у новим ситуацијама, развијање радозналости, критичке свести, креативности, комуникативности, самосталности, социјалних компетенција, управљање сопственим процесом учења. Савремене стратегије образовног развоја темеље се на концепцији перманентног учења и концепцији „друштво које учи“ (Видаковић, 2011).

У XXI веку, који се често назива и информатичко доба, образовање добија сасвим нови правац, учитељ потпуно нови задатак, а појединац обавезу да се перманентно и доживотно образује. Од школе се очекује да омогући стицање функционалних знања, да негује тимски дух, кооперативне облике рада, да развија способност за доношење брзих одлука (Милутиновић, 2008). Од појединца се очекује да је способан да уочи, дефинише и креира нова решења проблема, да је у сваком тернутку отворен за промене и нове

могућности, да уме да комуницира и сарађује, да је оспособљен да самостално доноси одлуке и спреман да преузиме одговорност за сопствено образовање и управљање сопственим животом. У XXI веку неписменим се неће сматрати онај ко не зна да чита, већ онај ко не зна да учи.

Сложеност и комплексност времена у коме живимо намеће бројна питања:

- да ли постоје капацитети који ће изнети ове промене,
- да ли постоји подршка (материјална, техничка, системска…) за реализацију и подршку потреба савременог друштва,
- да ли је тром, бирократски образовни систем спреман за ове брзе промене,
- да ли је наставни кадар квалификован,
- да ли су наставници спремни да се мењају и да уче?

Од савремене школе очекује се да изгради наставне програме који ће бити тако конципирани да су спремни за брзе промене, да подржавају прилагођавање новим трендовима, да студенте припремају за брзу преквалификацију и целоживотно учење. На нивоу Европске уније 2006. године усвојен је оквир кључних компетенција за целоживотно учење (European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC), који садржи осам кључних компетенција:

1) Комуникација на матерњем језику;

2) Комуникација на страном језику;

3) Математичка писменост и основна знања из природних наука и технологије;

4) Дигитална компетенција,

5) Учење како се учи;

6) Међуљудска и грађанска компетенција;

7) Предузетништво;

8) Културно изражавање (European Commission, 2006).

У овом документу посебно је истакнут значај *дигиталних компетенција.*

ГЕНЕРАЦИЈСКИ ИКТ ЈАЗ

Појава и брзо ширење дигиталне технологије, последњих година допринело је бројним променама. Пре свега, брз развој информационо-комуникационе технологије условио је још већи јаз између наставника и ученика. **Дигитално комуницирање** постало је саставни део комуникације **младих људи** *(дигитални урођеници),* док наставници *(дигитални придошлице)* тешком муком поучавају популацију која говори потпуно новим језиком (Prensky, 2001). Данашњи ђаци (**D** - Digitalne) генерације) од рођења окружени су и користе: рачунаре, дигиталну - аудио технику, видео камере, мобилне телефоне, таблете, интернет, друштвене мреже, е-пошту, андроиде и друге алате дигиталног доба. Намеће се питање: да ли дигиталне урођенике научити старим техникама или дигиталне придошлице научити новим техникама? Чињеница је да враћање уназад скоро делује немогуће, јер мозак

дигиталних ученика не функционише тако. У прелазном периоду морају се размотрити:

- *Методологија* - дигиталне придошлице морају научити комуницирати језиком својих ученика. То не значи да морају мењати значење важних ствари, добрих вештина размишљања, али треба убрзати ход ићи мање корак по корак, више паралелно, насумичним приступом.
- *Садржаји* - **наслеђени садржаји** - традиционални наставни план и програм (писање, читање, математика, латински…), **будући садржаји** - дигитални и технолошки (софтвер, хардвер, роботика, нано технологија, геноми, језик, етика, политика итд).

Извесно је да савремени наставник не може очекивати да се ученици прилагоде њему, већ да он мора да се прилагоди својим ученицима, као и да је неопходно да се потруди да научи говор својих ученика, да комуницира језиком и стилом својих ученика и да се измести из прошлости и прихвати стварност / садашњост.

ЗАКЉУЧАК

Ако је знање моћ, онда је **образовање највећа иновација**, свевременска. Образовање данас прави максимум пружа у **комбинацији са техником.** Без ИК технологије не може се замислити живот у савременом друштву. ИКТ представља тренд савременог друштва и савременог живљења. Информационо-комуникационе технологије представљају богате изворе знања, средство за преношење информација, знања, искустава, идеја, незаменљиву везу између ученика и наставника. Технологија је са једне стране алат за преношење информација, а са друге стране она омогућава учење, развијање мишљења и размишљања, пружа могућност за измештање из стварности и путовање у виртуелни свет. У друштву знања од савременог наставника очекује се да преузима лидерску улогу у обликовању модерне школе, да свакодневно унапређује професионалну праксу, да поседује дигиталне компетенције, да обликује целоживотно учење. Двадесет први век можемо назвати веком информатичке писмености, који има задатак да оспособи појединца за доживотно учење, на крилима технолошких иновација.

Литература

Видаковић, М. (2011): Перманентно образовање у организацијама као интелектуални капитал друштва у: *Технологија, култура и развој 17*, Зборник радова, Удружење „Технологија и друштво“ у Београду.

Видаковић, М., Андевски, М., Шћепановић, И. (2011): Трансформација традиционалног образовања у електронско образовање - социолошки и етички аспекти Е – образовање у: *Квалитет образовног система Србије у Европској перспективи*, Филозофски факултет у Новом Саду.

Гајић, О. (2002): Стратегије интензивирања реформских/иновационих процеса у *Настава између теорије и праксе*, Педагошка стварност, бр. 7/8, стр.528/544.

European Commission (2013). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. Retrived July 23, 2015 from the World Wide Web http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf.
Мандић, Д. (2008). Информациона технологија у савременој настави. http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/rad2_.pdf.
Милутиновић, Ј. Квалитет образовања. У О. Гајић (ур.) (2008). Европске димензије промена образовног система у Србији (Ка европском образовном простору: токови промена).
Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–2. Available: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
http://www.hea.gov.ba/Dokumenti/Bolonja/?id=38, Komunike iz Leuvena/Louvian-la-Neuvea, 2009.
http://www.unesco.org/webworld/portal_observatory/pages/Towards_Knowledge_Societies

Dragana Ljubisavljevic

ICT- A PREREQUISITE TO SUCCESSFUL EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN

Summary: The 21st century represents the most dynamic period of human existence. It is the age determined by "explosive" growth of knowledge, information "revolution" and technological progress, which essentially change the modern man's way of life organisation. In order to adapt to all the changes of the modern civilization, an individual is expected to comprehend all the imperfections of his/her own knowledge and learn throughout life, whereas the school is required to enable him/her to collect and sellect relevant and reliable information. The question is how ready the stumbling bureaucratic educational system is to follow all these rapid changes and to prepare idividuals for the modern ways of living. The conducted research shows that the traditional grade- subject-class system is still predominant nowadaysboth in the world as well as in our country, which is in opposition to the current trends of social progress.Therefore, in order to follow the contemporary world trends, it is of vital importance to introduce an urgent reform of the school system with the application of ICTs in educational work and the enhancement of the quality of ICT literacy.

Key words: traditional teaching praxis, Computer - assisted learning, ICT, e-learning.

Славиша Петровић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 371.3:004

ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И ПРАКТИЧАН ПРИСТУП ПЕДАГОШКОМ МОДЕЛУ ЗА САВРЕМЕНО УЧЕЊЕ

Резиме: Налазимо се пред изазовом како реформисати образовање у складу са технолошким, друштвеним и економским збивањима која доноси XXI век. Реформе су обухватиле све нивое образовања, али сам почетак укључивања деце у процес учења захтева посебну одговорност. Рад има за циљ да представи модел активности који ће нарушене педагошке принципе увођењем масовног школовања, проширивањем садржаја образовања услед научно-технолошког напретка без потребе да развија репродуктивна својства. Кроз активности деци се омогућује независност у учењу и откривању како се учи. Модел активности укључује развој нових писмености које представљају мешавину визуелне, критичне, медијалне, дигиталне и информационе писмености. Модел је базиран на савременим теоријским радовима уз специфичну когнитивну структуру да дете разуме нове информације, стиче искуства и сам активно учествује у процесу учења.

Кључне речи: модел активности, нове писмености, информационе технологије.

Историјски посматрано, учење се увек поредило и повезивало са особинама и појавама са научним достигнућима тога времена из другог подручја људске делатности (метафора). Кроз временски период могу се уочити разне метафоре учења[33]: хидрауличне, механичке, метафора обраде информација (ИП- Information Processing – метафора). Математичар Џон фон Нојман повукао је паралелу између компонената рачунарских машина и компоненте људског мозга. Рачунарске машине стварно преузимају, обрађују и физички чувају информације вођене алгоритмима. Идеја да људи уче обрађивањем информације зато што то исто раде и рачунари подстакнута је ИП метафором.. Када метафора обраде информација (ИП метафора) једног дана буде напуштена испашће смешна, као што се десило са хидрауличним и механичким метафорама.

[33] George Zarkadakis, In Our Own (2015).

Намеће се питање да ли учење као процес обраде и чување кодираних података представља попуњавање главе ученика информацијама? Учење је мање прецизно, ако се „нешто“ види у његовом одсуству него у његовом присуству. Зато смо много бољи у препознавању него у подсећању. Код подсећања покушавамо да доживимо искуство, а код препознавања смо свесни да смо то доживели пре.

Свако друштво негује вредности и норме понашања, а самим тим одређује и шта ће се учити. Када је реч о учењу међу различитим генерацијама уочавају се искуствене разлике које утичу на комуникацију и избор метода и технике учења.

По генерацијској терминологији, упоредићемо генерацијуY (1980 – 2000) и генерацију Z (1995 – 2010), да бисмо предвидели моделе и методе учења код генерације α – Alpha (2010 – 2025), о којој имамо релативно мало искуства о њиховом учењу, како их припремити за школу када је тешко предвидети њихове вредности и норме понашања које ће се неговати.

Када посматрамо **Генерација Y** (1980 – 2000) **и наставу,** уочавамо следеће:

- *релевантност и могућност да одмах уоче примену,*
- подстицај, стална повратна информација – feedback,
- групни рад, социјална интеракција, желе бити стимулисани,
- воле наставнике који се шале с њима,
- отвореност, разговор и уважавање,
- другачије методе рада и њихово комбиновање,
- феномен "имам право на све" подстиче сукоб с другим генерацијама,
- нереална очекивања - могу све и заслужују све
- обесхрабрени у ситуацији да се требају пуно трудити,
- питање граница у односима,
- дељење интиме преко друштвених мрежа.

Генерација Z (1995 – 2010) **и настава:**

- одрастају у дигиталном свету и свеприсутној технологији
- континуирани мултитаскинг с различитим он-лајн производима и електронским уређајима,
- стално повезани и комуницирају путем различитих друштвених мрежа,
- лакше уче из дигиталног формата,
- воле комбиновано учење принт и он-лајн
- врло мало уче из уџбеника
- важни уређаји: компјутер, мобилни телефон,
- комуникације: блогови – форуми – слике – видео – симулације – игре.

Да бисмо изабрали модел учења, свакако је важно да знамо кога то припремамо за учење и каква су наша искуства са том генарацијом. Ако су наши ученици из генерације α – Alpha (2010 – 2025), не можемо се ослонити на искуство.

Ако искуствено приступимо моделовању, срешћемо се са тим да у претходних 20 година није било толико рачунара, интернета, Windows-a, IPad-ова, дигиталних камера и др. Сва наведена образовна технологија осим предности ствара и проблеме на које требамо реаговати. Пре свега, ту треба обратити пажњу на: напрезање очију, неправилан положај тела, проблеме са спавањем, проблеме у социјалним односима, малтретирање у сајбер простору. Информационо комуникациона технологија је све присутнија и она је саставни део живота, а свакако и учења.

При изради педагошког модела треба имати у виду и досадашње проблеме у образовању и дати одговор на следећа питања: да ли су ученици изоловани од сазнања која имају значај за њихов живот, да ли је наш систем образовања са развојима у свету и технологијама, да ли радимо довољно за образовање нових генерација?

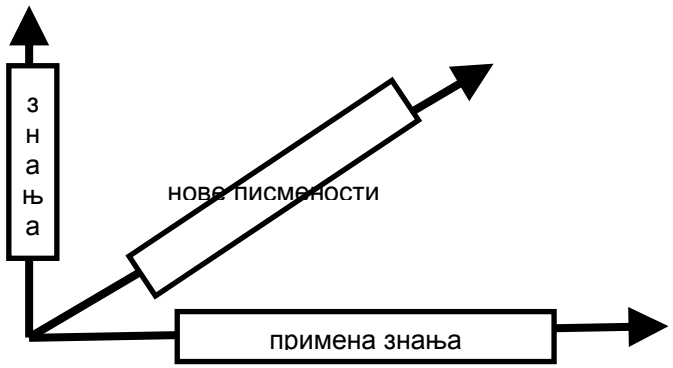
Технологија не може бити замена за учитеље, већ алат за квалитетно и ефикасно образовање. Овакво окружење захтева промене у образовању и то: програма, метода учења, средстава и оцењивања.

Програми одређују количину знања и врсте: чињенично, процедурално и појмовно, као и примену знања: репродукција, објашњење, примена, стварање новина. Процедурално знање кроз резултате активности доводи до објашњења и стицање знања на основу искуства. Овакав програм често називан и дводимензионални обухвата знање и његову примену.

Некада се под писменошћу сматрало читање, писање и рачунање. Ново време захтева и нове писмености:

1. Традиционална писменост (читање, писање, говор и слух).
2. Информациона писменост (вештине идентификације потребних информација, локација, процена и коришћење у решавању проблема).
3. Визуелна писменост (разумевање и изражавање, кроз визуалне креације).
4. Критичка писменост (детаљно испитивање информација, порекло и сврха).
5. Медијска писменост (анализа схватање, процена и креирање медијске поруке).
6. Технолошка писменост (коришћење технолошких алата у управљању, креирању и коришћењу информација).
7. Дигитална писменост (коришћење дигиталне технологије у комуникацији, мрежном окружењу и управљању односа у сајбер простору).

Све наведене писмености утичу на то да програм треба садржати и трећу димензију.

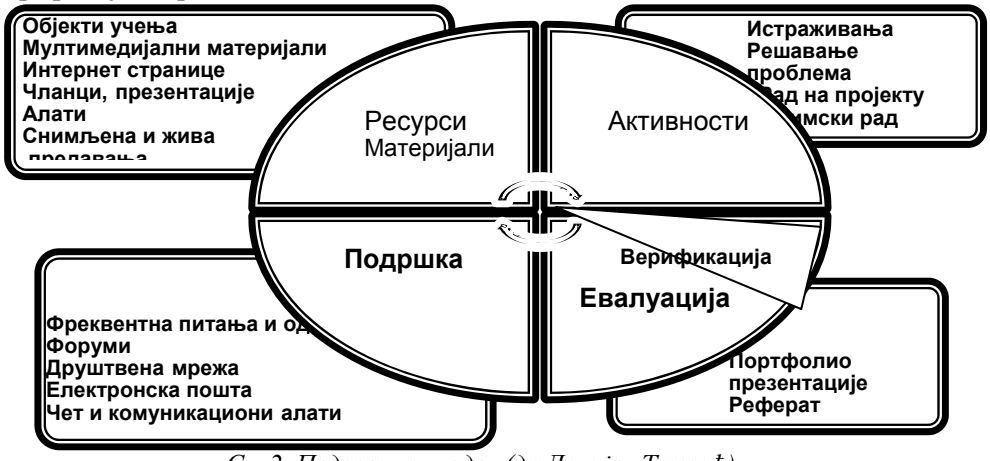


Сл. 1. Тродимензионални програм (др Данијел Ћурчић)

Тродимензионални програм утиче и на трансформацију учења од усмерења ка учитељу, преко усмерења ка ученику, до усмерења ка учењу.

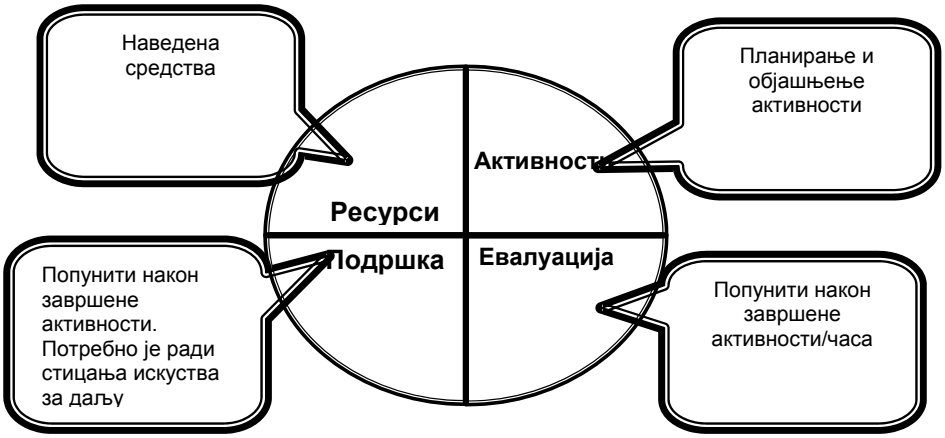
Педагошки модел РАПЕ (*ресурси, активности, подршка, евалуација*) по др Данијелу Ћурчићу, развијен на Факултету за образовне технологије у Хонг Конгу, пружа могућности функционалног образовања, његову примену и стварање новина. Под ресурсима (материјалима) подразумевамо: објекте учења, мултимедијалне материјале, чланке, презентације, интернет странице, алате, снимљена и жива предавања, као и уџбенике. Употреба разноврсних материјала доприноси смањењу когнитивног набоја код учења.

Један од важнијих делова модела су активности. Учење се реализује кроз различита истраживања, решавања различитих проблема, радови на различитим пројектима уз неговање тимског рада. Подршка је део модела који пружа помоћ и мотивише ученике, ако дође до застоја у учењу и обично се постиже честим питањима и одговорима, као и коришћење друштвених мрежа е-поште и других комуникационих алата. Евалуација доприноси увид у постигнутим резултатима учења, а огледа се кроз реферате презентације, портфолија и др.



Сл. 2. Педагошки модел (др Данијел Ћурчић)

Овом педагошком моделу додат је и део верификације, односно друштвена афирмација наученог због недовољно развијеног критичког мишљења код деце предшколског узраста. На основу представљеног модела може се релативно лако извршити писана припрема – сценарио за одређене активности у почетним корацима организованог учења и припреми деце за полазак у школу.



Сл. 3. Планирана припрема – сценарио

Припрема деце за полазак у школу захтева озбиљан и правилан приступ. Стога је улога васпитача најзначајнија у односу на остале који се баве учењем (учитељи, наставници, професори). Правилан избор модела учења васпитач утиче на квалитетно, функционално и применљиво образовање. Анализом различитих модела у раду је предложен модел који је настао у Азији. Познато је да се последњих година квалитет образовања у Азији налази у самом светском врху. Један од разлога је свакако неговање функционалног образовања

Литература

https://aeon.co/essays/your-brain-does-not-process-information-and-it-is-not-a-computer
Churchill, D. (2013). Conceptual model design and learning uses. Interactive Learning Environments, 21(1), 54-67.
Churchill, D., King, M., & Fox, B. (2013). Learning Design for Science Education in the 21st Century. Journal of the Institute for Educational Research, 45(2).
Škaler, K. (2011). Uticaj generacijskih obeležja na komunikaciju i učenje, Zbornik radova *Naše stvaranje*, Simpozijum Vaspitač u XXI veku, Sokobanja, 2011.

Slaviša Petrović

ICT AND PRACTICAL APPROACH TO THE PEDAGOGICAL LEARNING MODEL

Summary: We face the challenge of how to reform education according to technological, social and economic developments of the 21st century. Reforms have included all levels of education, but the beginning of the inclusion of children in the learning process requires special responsibilities. Pedagogical principles were marred by introducing mass education, expanding educational facilities due to scientific and technological development and unnecessarily the developed of reproductive traits in children. The work aims to present a model of activities that will enable a child to develop learning features, to learn independently and discover how to learn. The model includes the development of new literacy which represents a mixture of visual, critical, medial, digital and information literacy. The model is based on recent theoretical work with a specific cognitive structure so that the child can understand new information, gain experience and actively participate in the learning process.

Key words: model activitie, new literacies, cognitive structure.

Драгана Гавриловић Обрадовић
ОШ „Ђура Јакшић“
Кањ
Вујадин Здравковић
Природно-математички факултет
Нови Сад

УДК 373.32:[371.333:004

ИЗОКРЕНУТА НАСТАВА У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Прва асоцијација на реч иновација јесте технологија, а у класичној настави иновације су, најчешће, у области наставних средстава. Међутим, не можемо говорити о промени наставног процеса све док нека технолошка иновација не допринесе већем ангажовању ученика. Истовремено, учење у савременој настави треба да представља самостални рад ученика. Изокренута учионица је нови, наставни принцип рада у ком ученици усвајају нова знања гледајући видео лекције, најчешће код куће, а као таква базирана је на ученичковом самосталном раду. Такође, ангажовање ученика у школи представљено је активним решавањем задатака и интеракцијом са другим ученицима. Као таква, изокренута учионица позитивно утиче на процес осамостаљивања ученика, његову креативност и став према школи. У раду је дат приказ наставне јединице, коју су ученици првог разреда Основне школе „Ђура Јакшић“ у Кању обрадили по концепту изокренуте учионице.

Кључне речи: изокренута настава, изокренута учионица, видео предавања, групни рад.

Увод

Теоријску основу савремене наставе чини схватање да је учење активан, а не пасиван процес. Настава се организује и гради на принципу да образовање сваког човека мора да буде његово сопствено дело, његова лична тековина (Вученов, 1988:10). Зато учење у савременом наставном процесу треба да, пре свега, представља самостални рад ученика. Из тога произилази потреба да се предавачки систем наставе, у највећој могућој мери, замени системом самосталног рада ученика и њиховим непосредним контактом са изворима знања.

Већ дуже време изградња нове и другачије концепције школе заснована је на томе да настава представља само један од више различитих облика школске педагошке активности, али не једини и искључиви. Да би школа могла свестрано да утиче на развој младих не може бити сведена само

на наставу, већ уз њу мора да организује и друге облике и видове педагошког деловања, али и другачије облике наставног концепта. Један од иновативних концепата наставе који је познат у свету, а код нас само селективно, јесте изокренута учионица - настава.

Изокренута или обрнута учионица

На часу класичне наставе, у учионици уживо, наставник предаје и износи информације уз мању или већу интеракцију са ученицима. Међутим, такво стечено знање има своје трајање, и у великом проценту се губи, ако се не обнавља и не употребљава. Зато је, један од основних, интереса дидактике, као науке, испитивање најповољнијих услова за фиксирање онога што је учено.

Изокренута настава подразумева да се активности које су се у традиционалној настави дешавале у учионици, сада се одвијају ван ње и обрнуто (Lage et al. 2000). Као иновативни облик наставе, изокренута учионица се састоји од: интерактивног, најчешће групног, рада у учионици и индивидуалног учења помоћу компјутера ван учионице (Bishop & Verleger 2013).

Традиционално предавање у учионици претвара се у видео предавање код куће, ван часа. Наставник шаље линк са предавањем, а ученик гледа видео кад њему одговара, односно кад је концентрисан и кад може своју пажњу да фокусира на градиво. Ако у току првог слушања није све разумео или жели да утврди градиво, ученик може предавање да заустави, паузира, али и да врати на поновно слушање/гледање. Уз могућност да бира тренутак када ће гледати видео предавање, зауставља и поново гледа снимак, ученик организује сопствени процес учења и постаје самосталнији.

Након савладавања наставног градива код куће, ученик долази у школу „спреман“, са знањем које ће да примени, али и провери, кроз различите активности. За разлику од предавачког начина рада у класичној настави где је ученик само слушалац, у оваквим ситуацијама, ученик је централна фигура на часу. Он одговара на постављена питања, повезује ново градиво са старим, истражује неке појмове, изводи огледе и у потпуности је активан.

Изокренута учионица, као нова врста наставе, охрабрује критичко мишљење ученика (Lage and Platt 2000) и поштује различите стратегије учења ученика и његове навике (Lage et al. 2000). Такође, она омогућава наставнику да обради више образовно-васпитног садржаја, у поређењу са традиционалним часом (Mason et al. 2013). Истраживања, попут оног које је спровео Шулц са сарадницима (Schultz et al. 2014) показује да изокренута настава може позитивно утицати и на резултате које ученици остварују на тестовима знања.

Изабрана наставна јединица

Видео предавање

Направљена су два видео снимка, један о воћу, а други о поврћу. При избору слика и текста коришћени су уџбеник и радна свеска *Свет око нас* за

1. разред, аутора Светлане Јоксимовић (Јоксимовић, 2015), које ученици и користе у настави. Трајање сваког снимка је око 5 минута. Претходно смо родитељима на родитељском састанку, а ученицима на часу, објаснили како функционише нова наставна метода и да ће видео предавања (снимке) добити путем мејлова.

Слика 1. Видео предавање о воћу – шта правимо од воћа?

Слика 2. Видео предавање о поврћу

Активности током часа

Групни рад ученика. Ученике смо према образовним стандардима за наставну област *Жива и нежива природа* поделили на четири различите групе. Образовни стандарди на основном нивоу подразумевају да ученици треба да знају шта чини живу природу и које су карактеристике живих бића, да наброје станишта и да знају њихову поделу на природна и вештачка (култивисана). Сходно набројаним стандардима за основни ниво формулисана су најједноставија и најопштија питања за прву групу ученика, а која је названа *Природњаци*. Образовни стандарди за средњи ниво подразумевају да ученици разумеју повезаност живе и неживе природе на очигледним примерима и да примењују вишеструке критеријуме класификације живих бића. С обзиром на то да је у одељењу највише ученика, чије знање је у рангу

захтева образовних стандарда средњег нивоа, формирали смо две сличне групе, али са различитим тематским приступима. Прва група, средњег нивоа, под називом *Воћкице*, тематски је била усмерена на воћњак, док је друга група, обрађивала поврtњак као култивисано станиште, под називом *Краставчићи.* Четврта група, под називом *Витамини,* решавала је задатке напредног нивоа. Образовни стандарди тог нивоа су усмерени на разумевање повезаности живе и неживе природе на мање очигледним примерима.

Након предвиђеног времена за групни рад (око 15 минута), уследило је презентовање резултата рада. Свака група је саопштила своја питања и одговоре које је дала, уз могућност допуњавања од стране ученика из других група. На крају часа уследила је и кратка анализа. Ученици су путем кратке анкете, тј. заокруживањем смајлића, изразили свој став о томе како има се свиђа рад путем видео предавања (слика бр. 3).

Анкетни листић
Име ученика:
_____
Заокружи смајлић којим показујеш како ти се свиђа видео снимак ВОЋЕ и ПОВРЋЕ!

Слика бр. 3

Свих 25 ученика у одељењу заокружили су први смајлић којим су показали да им се видео предавање о воћу и поврћу веома свиђа. Неки од утисака и записа ученика су следећи: *Допале су ми се слике. Допало ми се зато што има много лепог воћа и много се научи. Мени се свиђа и воће и поврће. Свиђа ми се то што су одличне слике и има све што учимо и свидела ми се слика шта правимо од воћа. Много ми је било лепо и воћњак и поврtњак. Свиђа ми се*.

Закључак

Стицање знања у школи је посредован процес. Наставник врши функцију медијатора између ученика и образовног програма. И у условима високе техничке опремљености педагошког рада наставник остаје главни „мотор“ образовно-васпитног рада, што захтева висок степен његовог образовања и коришћење иновативних метода наставе. Једна таква метода, која у потпуности одговара ученицима који су одрасли уз савремене информатичке и медијске технологије (Gannod et al. 2008) јесте *изокренута учионица.*

Све наведено о изокренутој учионици и не представља посебну иновативност, већ се ради о правом избору и функционалној комбинацији ефикасних метода, средстава и извора знања при приступу некој наставној

теми. Изналажењем креативних идеја и решења наставник утиче на своје ученике да на исти начин приступају темама и идејама.

Оно што су, ипак, предности изокренуте учионице и гледања предавања код куће, јесу:

- Ученик гледа и слуша предавање кад хоће, кад је концентрисан и расположен за рад;
- У односу на школски час, видео предавање траје краће, од 5 до 10 минута.
- Ученик може сваког часа да паузира, заустави и врати предавање уколико нешто није добро разумео.
- Забавно је. Медији су интересантни деци и то треба на најбољи начин искористити.
- То је нови начин учења, учење један на један (ученик - наставник) и прилагођено је личном ритму ученика и његовом личном стилу учења.
- Могућност индивидуализације рада ученика на часу.

Литература

Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings,* Full Papers, June 23-26. 2013, Atlanta (pp. 1-18) American Society for Engineering Education.

Вученов, Н. (1988). *Кораци ка савременој настави, учењу и уџбенику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Gannod, G. C., Burge, J. E., & Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. In *Proceedings of the 30th international conference on Software engineering,* Full Papers, May 10-18. 2008, Leipzig (pp. 777-786). The Association for Computing Machinery

Јоксимовић, С. (2015а) Радна свеска, уз уџбеник *Свет око нас* за први разред основне школе. Београд: Иновација Јоксимовић

Јоксимовић, С. (2015б). Свет око нас 1Б, уџбеник за први разред основне школе. Београд: Иновација Јоксимовић.

Lage, M. J., and Platt, G. (2000). The internet and the inverted classroom. *The Journal of Economic Education* Vol 31, No 1, 11–11.

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, Vol 31, No 1, 30–43.

Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education,* Vol 56, No 4, 430-435.

Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S. C., & Wageman, J. (2014). Effects of the flipped classroom model on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, Vol *91*, No 9, 1334-1339.

Dragana Gavrilović Obradović
Vujadin Zdravković

SCRAMBLE TEACHING IN THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: The first association to the word innovation is technology and innovation in classical sets are, usually, in the field of teaching aids. However, we can not talk about changing the teaching process until some technological innovations do not contribute to the greater involvement of students. At the same time, learning in modern teaching should be an independent work of students. The inverted new classrooms, teaching principle of work in which the students acquire new knowledge watching video lessons, usually at home, and as such is based on the student's own work. Also, engagement of students in the school was presented by solving tasks and active interaction with other students. As such, reversed classrooms positively influence the process of independence of students, his creativity and attitude towards school. The paper presents the teaching units which students first grade of elementary school "Djura Jaksic" They say in the process according to the concept of inverted classroom.

Key words: inverted classes, inverted classroom, video lectures, group work

Ђорђе Ђорђевић
Књажевац

УДК 791.1„20”:004.946]:371.333

САВРЕМЕНИ ТЕХНОЛОШКИ РАЗВОЈ ФИЛМА И ОБРАЗОВАЊЕ

Резиме: Недавно је обележен значајни јубилеј 120 година филма (1895–2015). Још од самог почетка филм је имао двоструку природу. Једна од специфичности филма је у томе што је он истовремено и уметност и средство масовног комуницирања. Филм, поред осталих функција, поседује и образовно-васпитну функцију. Актуелни технолошки развој филма отвара додатне перспективе његове вишеструке примене у образовно-васпитном процесу.

Кључне речи: филм, технолошки развој, образовање, васпитање.

Увод

Још од самог свог почетка 1895. године филм је имао двоструку природу. Филм је уметност (*седма* у низу), али он је и средство масовног комуницирања. Филм истовремено поседује и уметничко-естетску, али и образовну и васпитно-етичку функцију. Под светлом социологије образовања, филм сагледавамо и као наставно средство. У овом раду биће превасходно речи о савременом технолошком развоју филма и могућностима његове употребе у *образовно-васпитном процесу*. Због тога неће у тој мери бити речи о уметничко-естетским својствима филма, социо-културном контексту његовог настанка и мотивима који стоје иза људи из савремених филмских продукција, јер простор не омогућава да све то буде обрађено у раду ове величине.

Када је реч о технолошком развоју савременог филма, ту је могуће говорити о 3Д и 4Д филму, о компјутеризацији филма и специјалним ефектима, виртуелним глумцима, али и о холограмизацији филма која представља наредну степеницу његовог развоја.[34] На овом месту неће шире бити речи о већ постојећем 3Д и 4Д филму. Ипак, постоји друга, значајнија појава која ће обележити постојање филма у XXI веку. Холограмизација филма је његова будућност која је већ почела.

Холограмски филм је донекле сличан 3Д филму, али је код холограмских аудио-визуелних пројекција присутан реалан осећај

[34] Током своје историје филм је непрекидно имао специфичан однос са техником и њеним развојем. Филм се због тога од „свих уметничких врста налази у најближој вези са техником“ (Божиловић, 2000: 14).

тродимензионалности слика које промичу поред публике.[35] Осим тога, холограмски пројектовани призори не захтевају ношење специјалних наочара као код класичних 3Д филмских представа. Већ у овом тренутку у потпуности постоје неопходне технолошке могућности холограмизације филма, али као и код свих технолошких иновација пресудну реч имају, пре свега, финансијски интереси оних који доносе одлуке о томе. Речју, сасвим је извесно да би холограмски филм представљао финансијски уносну новину на тржишту, али постоји оправдана бојазан да би тиме врло брзо био „убијен" класични филм.

Таква бојазан је заснована на реалном историјском сећању у вези са својевременим увођењем звучног филма и потоњим потпуним нестанком немог филма. Упркос овим оклевањима, већ данас је видљиво да холограмизација представља будућност филма Холограмски филм поседује и тржишни потенцијал његове комерцијалне експлоатације, али истовремено постоји могућност његове вишеструке примене као модерног и атрактивног наставног средства.

Виртуелни глумци и компјутерска технологија

Појава *CGI* (*computer generated imagery*) технологије омогућила је да филмски израз усвоји и коришћење *виртуелних глумаца* (*virtual actors*). Уместо некадашњих скупих и гломазних машина, специјалних ефеката и сложених маски и костима, захваљујући *CGI* технологији омогућено је да уместо живих глумаца, поједини филмски ликови буду репрезентовани посредством њихових виртуелних клонова насталих у потпуности помоћу компјутера. Ово се односи како на људске ликове, тако и на животиње и друге нехуманоидне облике живота који су приказани на филму. Овако креиране виртуелне глумце на данашњем степену развоја компјутерске технологије није могуће разликовати од реалних људи који у филму учествују.

Предност коришћења *CGI* технологије огледа се не само у уштеди на маскама, костимима, специјалним ефектима, статистима, већ и у данас устаљеном компјутерском креирању целокупног екстеријера дешавања филмске приче. Без обзира што то обично пролази незапажено од стране гледалаца, сви призори природе, грађевина из прошлости или пак ововремених мегаполиса, у савременим филмовима (пре свега, оним насталим у оквиру холивудске продукције) углавном су резултат врхунске компјутерске анимације. Ово је филмској публици најуочљивије тек у такозваним *филмовима катастрофа* (*disaster films*), у којима су пластично

[35] Холограмском пројекцијом је на садашњем степену развоја технологије могуће тродомензионално приказати одређене објекте у статичном стању, али и читаве холограмске филмове који се по радњи не разликују од класичних играних филмова какве познајемо.

приказане застрашујуће сцене рушења зграда, а понегде и целокупних градова.

Поред таквих филмских сцена „грандиозног разарања“ које обично теже превасходно томе да изаову шок код филмске публике, савремену *CGI* технологију могуће је користити и на вишеструко позитиван начин. Познато је да филмови који приказују реалне историјске догађаје, као и они настали на основу неког вредног књижевног дела имају како уметничко-естетску, тако и образовну и васпитно-етичку димензију. Другим речима, баш попут досадашњих, стандардних историјских филмова који имају и своју образовну функцију, савремена *CGI* технологија омогућава неку врсту филмског „васкрсења“ реалних историјских личности из претходних епоха. Могућа је компјутерска обрада старих портрета, статуа и фотографија славних светских државника, научника и уметника из протеклих векова и креирање њихових виртуелних двојника. Њихов лик би се могао са лакоћом верно тродимензионално реконструисати и употребити у филмовима о њиховом животу и времену којем припадају. По ономе што раде велике филмске продукције, већ постоји ова тенденција реконструисања реалних историјских личности. Стотине некадашњих реално постојећих људи из прошлих епоха на овај начин биће оживљено, баш као и целокупно време у којем су живели и стварали.

Призори архитектонских здања и дух епохе

Већ споменуто коришћење компјутерски креираних грађевина, омогућава да у потпуности буду верно креирани некадашњи градови из сваког досадашњег периода људске историје. Ово у потпуности надмашује домете сваке до сада коришћене, па чак и најскупље сценографије. Не само да ће физички изглед историјских личности бити верно реконструисан, већ ће и њихова целокупна ондашња социјалана реалности бити у визуелном смислу поново изграђена. Њихови виртуелни двојници омогућиће савременим генерацијама да јасније сагледају раније периоде људске историје и *дух времена* који је у одређеном тренутку био доминантан.[36] Ако се узме у обзир да су данашњи људи окружени масовним медијима превасходно визуелно усмерена бића, оваква употреба филма у образовно-васпитном процесу постаје незаобилазна.

Поред историјских филмова (као и оних насталих на основу већ постојећих уметничких дела) намењених широј филмској публици сачињеној од припадника свих генерација, омасовљењем употребе компјутерски креираних слика могуће је производити и специјалне *школске филмове*, наменски креиране за потребе одређеног наставног предмета. Они би истовремено били и потпуно прилагођени жељеном узрасту публике. Такви

[36] Један од првих примера компјутерског реконструисања некадашњих градова свакако јесте филм *Gladijator/Gladiator* (2000, Ridley Scott). У њему је аутор настојао да наново оживи Стари Рим, скупа са свим архитектонским карактеристикама грађевина тог периода.

филмови лако могу бити креирани према унапред јасно дефинисаним потребама комуникатора да *циљној публици* пренесе одређену поруку на јасан и визуелно убедљив начин. Овакав приступ у потпуности би одговарао савременим „електронским генерацијама“ које имају потпуно другачију перцепцију окружења и учења (Јовановић, 2013: 12). Омасовљење употребе специјалних, наменски креираних *школских филмова* освежиће образовно-васпитни процес и учинити га атрактивнијим за све реципијенте, од предшколских установа па све до универзитетских амфитеатара.

Холограмизација реалности

Холограмизација филма за сада није ни приближно достигла свој потпуни капацитет. Код холограмског филма опажамо сличну развојну линију као и код класичног филма који је, како истичу историчари филма, најпре служио као нека врста „вашарске атракције“. Џереми Г. Батлер (Jeremy G. Butler) подсећа на то да су неки од првих теоретичара филма исхитрено заступали становиште да филм као механичка репродукција реалности (тј. „покретне слике“) није истинска уметничка форма (Butler, 2000: 116). Насупрот таквим погледима на филм, он је данас као вид *седме уметности* у потпуности неупитан када је реч о томе да ли представља врсту уметности или не.

Овакву развојну линију видимо и код холограмских филмова. Прве холограмске пројекције на Западу су најпре представљале технолошку иновацију којом је било лако изазвати запањеност код публике која је присуствовала таквим пројекцијама. Глобално тржиште роба и услуга је одмах препознало комерцијални потенцијал холограмских призора (статичних и активних). Временом се умножио и број добро посећених представа на којима су публици презентоване могућности холограмских пројекција.[37] Оне су на Западу коришћене и код убеђивања слушалаца током пословних преговора и званичних презентација идеја публици (холограмски 3Д модели грађевина, нових производа, графикона, бројева, итд).[38]

Поједине арапске земље су откриле да холограмски призори могу бити коришћени и као вид туристичке атракције. Познати су и примери „музичких фонтана“ сачињених од холограма који се пред туристима померају у ритму одређене музике. У тржним центрима у богатим земљама на Блиском истоку око посетилаца примичу холограмске слике различитих животиња, укључујући и диносаурусе. Убрзо након тога је откривена и могућност употребе холограма у политичкој пропаганди. Поједини политички кандидати (попут познатог случаја турског председника Ердогана) користили су огромне холограмске пројекције свог лика да би се на тај начин

[37] Интернет канал *Јутјуб* (*You Tube*) данас већ бележи велики број снимака таквих представа на којима су демонстриране холограмске пројекције.

[38] Временом су многи препознали едукативни потенцијал холограма, те су дошли на идеју да је холограмски креиране призоре могуће користи и у музејима.

у реалном времену из неког другог града обратили својим окупљеним присталицама (Ђорђевић, 2015: 321).

У савремености смо сведоци да холограмски креиране тродимензионалне слике (у статичном и активном облику) постају погодно средство приликом демонстрација нових роба и услуга, али оне такође и у образовно-васпитном процесу могу у потпуности заменити некадашње илустрације и физичке моделе из сваког предмета. С друге стране, код холограмизације класичног играног филма постоје извесни отпори унутар филмске индустрије. Чини се да се код холограмског филма у потпуности понавља слична историјска ситуација из XX века, што јасно показује да развој одређене технологије и њена примена не иду увек руку под руку. Технолошке могућности за звучни филм су биле познате много пре почетка њихове примене, али је негативан став холивудских продуцената допринео да почетак звучне ере филма буде што више одлаган.

Продуценти су сматрали да могућности немог филма нису још у потпуности исцрпљене. Поред тога они нису „хтели да сносе ризик који је собом носио нов изум, а нису желели ни да се баце у нов трошак“ (Бехлин, 2002: 49).[39] Само је наизглед безизлазна ситуација и најава финансијског краха у филмској кући *Ворнер* (*Warner*) учинила да се она одважи да код своје публике окуша срећу са неизвесним експериментом под називом звучни филм. Први звучни и уједно први музички филм био је *Džez pevač/The Jazz Singer* (1927, Alan Crosland) са Ал Џолсоном (Al Jolson) у главној улози. Негативну последицу увођења звучног филма представљао је потоњи потпуни нестанак немог филма. Због ове историјске лекције постоји оклевање и код ширег увођења холограмског филма.

Оног тренутка у сутрашњици када холограмски филмови буду омасовљени, њихова примена у образовно-васпитном процесу биће готово неограничена. Зависно од потребе у појединим случајевима ће примарна бити образовна функција, док ће у другим случајевима бити више наглашена њихова васпитна димензија. На овом месту указујем само на неке могућности примене, које су сличне као код употребе већ поменутог компјутерски креираног *CGI* филма. Холограмизацијом филма посматрач неког, на пример, историјског филма стиче утисак да учествује у реалним догађајима тога времена. Филмски гледалац ће са свих страна бити „опкољен филмом“. Он ће мирно седети, док ће се холограмски филмски јунаци и призори смењивати око њега. Гледаоци ће моћи да, између осталог, присуствују веродостојно реконструисаним холограмским призорима Платонових филозофских предавања, познатом гетисбуршком говору Абрахама Линколна, Колумбовом

[39] Финансијски могули који су у свом власништву имали патент за звучни филм, а уједно и удео у филмским студијима, нису желели да филмско тржиште на светском новоу увођењем звука изделе на засебна језичка подручја и тиме наруше своју доминацију (Новаковић, 1962: 216).

открићу америчког континента, Првом српском устанку, паду Берлинског зида, или познатом пркосном чину отпора који је извршио Мартин Лутер 1520. године у Витенбергу.

Слично је и са присуствовањем тродимензионалној филмској или музичкој холограмској представи насталој на основу неког већ постојећег уметничког дела. Другим речима, све оне садржаје које данас нуде телевизија и филм, биће могуће представити публици, али у тродимензионалној холограмској форми. Независно од презентованих садржаја и сама употреба такве савремене технологије јесте вишеструко корисна, јер је потребно „децу од што ранијих узраста оспособљавати за руковање многобројним апаратима и помагалима и развијати њихову техничку културу“ (Каменов, 2006: 64).

Поред позитивне увек постоји и негативна страна одређених новина. Између осталог, код производње таквих холограмских филмова може доћи до намерне измене реалних историјских догађаја, или духа времена како би се филм прилагодио очекивањима савремене публике. Ово јесте реална опасност поготову када се имају у виду досадашњи процеси *хомогенизације* и *вулгаризације* филма о којима су својевремено писали многи аутори.[40] Сасвим је извесно да велике филмске компаније вођене тржишним разлозима неће одолети томе да макар донекле искриве социо-културни миље догађања неке филмске приче. Подилажење укусима и очекивањима филмске публике јесте до сада била устаљена пракса код холивудске продукције која је данас доминантна у светским размерама.

Потребно је сетити се како су некада људи у биоскопима реаговали приликом сцена из познатог филма *Ulazak voza u stanicu/Arrival of a Train at La Ciotat* (1895, Auguste Lumiere, Louis Lumiere). Они нису били у стању да разликују реалност од филмске представе, тако да су панично бежали из биоскопских дворана (Borden – Duijsens – Gilbert – Smith, 2008: 23). Сасвим је извесно да ће холограмски филм код појединих личности изазивати такве реакције, макар током првих година адаптирања на његову употребу. Све оно што код публике постоји у вези са садашњим класичним филмом постојаће и код холограмског, али вероватно појачано како због његове тродимензионалности тако и због чињенице да представља новину. Биће као и сада присутни процеси *пројекције* и *идентификације* код филмске публике, неке друге личности ће бити ошамућене и узнемирене пластично приказаним сценама насиља, код појединих личности оно ће подстаћи агресивно понашање и различите видове патологије.

Закључак

Специфичност филма је у томе што је он истовремено и уметност и средство масовног комуницирања. Актуелни технолошки развој филма отвара додатне перспективе његове вишеструке примене у образовно-васпитном

[40] О овим процесима детаљно је говорио још Едгар Морен (Edgar Morin). Он издваја следеће процесе вулгаризације филма: *упрошћавање*, *манихеизација*, *актуализација* и *модернизација* (Морен, 1979: 63–64).

процесу, тако да филм представља и погодно модерно наставно средство. Коришћење *CGI* технологије има и позитивне импликације. Она омогућава верну реконструкцију реалних историјских личности, али и грађевина и целокупног духа времена који је у одређеном историјском тренутку био доминантан.

Холограмски креиране слике постају замена за некадашње илустрације и физичке моделе у оквиру различитих наставних предмета, а цели холограмски филмови омогућавају тродимензионалност и осећај учествовања у одређеном историјском догађају или филму насталом по неком уметничком делу. Поред коришћења филмова намењених широј публици, могуће је коришћење и специфично креираних *школских филмова,* који ће бити прилагођени одређеној *циљној групи* (нпр. предшколски узраст, школска популација, студенти). Некада ће више бити наглашена образовна, а некада васпитна функција холограмских филмова, зависно од потребе.

Временом ће доћи до омасовљена употребе ове технологије, баш као што је својевремено био случај и са интеренетом који је најпре коришћен у оквиру научне заједнице. Употреба холограмских пројекција је за сада превасходно ограничена на оне презентације, идеја које су у вези са промовисањем технолошких иновација или са финансијама. Данас је више него икада актуелна стара изрека о томе да једна слика вреди колико хиљаду речи. Холограми су визуелно убедљиво средство којим се служе економски стручњаци на својим предавањима која су намењена превасходно публици сачињеној од научника и припадника економско-пословне елите. Тродимензионални модели и графикони које је могуће ротирати по жељи још увек имају драж технолошке новине. На снимцима таквих предавања могуће је видети у реалном времену и „гостовање уживо“ холограмских пројекција економских стручњака који се у том тренутку налазе на неком другом континенту.

Јасно је да ће омасовљењем употребе холограма у наредним годинама они више од било чега изменити и могућност учења на даљину, тако да образовно-васпитни потенцијал нових технологија тек треба да достигне свој пуни замах. Виртуализација образовања и васпитања драстично ће изменити и друштвену улогу васпитача. Добра технолошка обученост али и тзв. *медијска писменост* постаће незаобилазни део корпуса знања свих који су повезани са образовањем и васпитањем – од вртића до факултетског амфитеатра. Дводимензионална компјутерска слика постаће ствар прошлости и уступиће место холограмима. Употреба компјутерски креираних филмова у образовно-васпитном процесу учиниће да и компјутерски генерисан (*CGI*) и холограмски филм постану атрактивно и ефикасно модерно наставно средство XXI века. Са друге стране, њихова примена доноси и бројне изазове на које наука има задатак да одговори у наредним годинама.

Литература

Бехлин, Петер (2002): *Филм као роба*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Божиловић, Никола (2000) *Одисеја филма: од мита и уметности до кича.* Ниш: Филозофски факултет.

Borden, Daniel – Duijsens, Florian – Gilbert, Thomas – Smith, Adele (2008) *Film: A World History*. New York: Abrams.

Butler, Jeremy G. (2000) "The star system and Hollywood", in: John Hill – Pamela Church-Gibson (eds.) *American Cinema and Hollywood*. Oxford/New York: Oxford University Press Inc, pp. 116–127.

Ђорђевић, Ђорђе (2015): *Филм и тржиште: видови комерцијализације савременог холивудског филма*. Докторска дисертација (*unpublished*). Ниш: Филозофски факултет.

Јовановић, Наталија (2013:) *Методика наставе друштвено-хуманистичких предмета: изазови и новине*. Ниш: Филозофски факултет.

Каменов, Емил (2006): *Образовање предшколске деце (3. издање)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Морен, Едгар (1979): *Дух времена I*. Београд: БИГЗ.

Новаковић, Радош (1962): *Историја филма*. Београд: Просвета.

Đorđe Đorđević

CONTEMPORARY DEVELOPMENT OF FILM TECHNOLOGY AND EDUCATION

Abstract: A significant anniversary was marked last year: 120 years of film (1895-2015). From the very beginning, film had a dual nature. One of its peculiarities is that it is both an art and a means of mass communication. Among other functions, film also has an educational application. Current technological development of film opens additional perspectives of its multiple applications in the education process.

Keywords: film, technological development, education.

Дијана Петровска
Марина Спасовска
Филолошки факултет
Тетово (Македонија)

УДК 37.014.3:[371.322:004

КРЕИРАЊЕ ДИГИТАЛНИ СОДРЖИНИ ЗА КВАЛИТЕТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

Резиме: Современите светски трендови во образованието како одговор на крупните општествено-економски промени и на брзиот техничко-технолошки развој ја наметнаа потребата од соодветни промени во организациската поставеност и начинот на работа на воспитно-образовните институции. Целта на овие промени е да се воспостави процес на континуирано подобрување во работата на училиштата, што од своја страна ќе доведе до обезбедување на квалитет во образованието. Учениците сакаат да бидат ангажирани, сакаат да им се даде конкретна задача каде што ќе може да ја покажат и докажат својата креативност во рамките на нивните можности и наученото. Со тоа ќе се зголеми нивната одговорност, ангажираност, мотивираност, активност и креативност и, истовремено, ќе ја увежбаат примената на информатичката технологија во наставниот процес.

Клучни зборови: дигитални содржини, квалитет во образованието, информатичка технологија, воспитно-образовни институции.

ВОВЕД

Дефинирањето на квалитетното образование е многу сложено прашање. Квалитетот на нашето образование претставува еден од столбовите за забрзан и одржлив развиток, за повисока култура на живеењето[41] и за изградба на новото демократско и информатичко општество (Николовски 2007: 44). Квалитетот на образованието е многуслоен, развоен и променлив поим – проткаен и заемно условен. Квалитетното образование тешко се мери. На него влијаат многу фактори како што се: средината, традицијата, условите во кои се реализира воспитно-образовниот процес, стручната компетентност на наставниците итн.

Со оглед на ширината на проблемот, ќе се задржиме само на три момента, коишто, цениме, ја означуваат суштината на проблемот. Првиот момент ќе го означиме како квалитет, односно што се подразбира под квалитет во наставата и во образованието; вториот момент е какви промени треба да се направат во училиштето со цел да се обезбеди квалитет; и третиот

[41] Претставува единство на материјалните, социјалните, духовните, здравствените, религиозните и сите други составки на опстојувањето на луѓето и нивните заедници.

е наставникот како фактор за квалитетна настава и креирањето дигитални содржини.

КВАЛИТЕТОТ ВО НАСТАВАТА И ВО ОБРАЗОВАНИЕТО

Што се подразбира под квалитет во наставата и во образованието?

Квалитетот во наставата е она што непосредно применува искуство и сопствени педагошки процедури и пристапи со што наставата станува поинаква: содржајна, интересна, сеопфатна, активна, партиципативна и сл. Со други зборови ученикот од рецептивно-репродуктивна положба преминува во продуктивно-креативна улога. Заради мноштво фактори тешко е да се рече дека едниот наставник држи квалитетна настава, а другиот неквалитетна. Впрочем, квалитетот никогаш не е завршена работа.

Под квалитетна настава подразбираме ниво на организација на наставата, степен на трајност на знаењата, современа технологија на предавањето, што се поврзува со соодветни услови и околности. Од педагошки аспект, под квалитетна настава подразбираме постигнати и високи резултати во знаењата на учениците како резултат на организациони промени во структурата на наставата, односно промени што настануваат како последица на воведување нови форми, методи, средства и пристапи, промени и иновации (Мурати 2007: 53). Се разбира дека не може да се изработи посебна методологија за секој потенцијален профил на слушатели, но може да се изградат некои основни модели, од кои понатаму, ако се јави потреба, полесно би можело да се развиваат потесно специјализирани курсеви, или како што се нарекуваат на англиски јазик „tailor-made“ – „скроени по мера“ (Дучевска 2003: 45).

Во основа на квалитетното образование се наоѓа воспитно-образовната институција, бидејќи тука се поставуваат основите, навиките и темелите на учењето и поучувањето.

ПРОМЕНИ ВО УЧИЛИШТЕТО ЗА ОБЕЗБЕДУВАЊЕ КВАЛИТЕТ ВО НАСТАВАТА

Од аспект на промените, коишто се случуваат и се воведуваат во училиштето, квалитетната настава ја разгледуваме од три аспекти, и тоа: квалитетот на наставата и природните промени (се вбројуваат односите што се создаваат во наставата сами по себе, како лично задоволство, потреба и интерес на наставникот, како внатрешно незадоволство со постојната практика и постигнатите резултати); квалитетот на наставата и присилните промени (потребни, наметнати промени во училиштето и наставата, заради подигнување на квалитетот на наставата и животот во училиштето. Ова значи раскинување на педагошки односи и практики за создавање нови и современи промени. Тие се наметнати од институциите, стручните организации, родителите, истражувачките центри и сл.); квалитетот на наставата и тековните промени (промени што настануваат во секојдневната промена на наставникот чие влијание рефлектира промени во насока на организирање

квалитетна настава: перманентно стручно и педагошко усовршување, разни обуки, учество на семинари и проектни активности и задачи).

Треба да истакнеме дека промена на училиштето значи педагошки развој, инвестирање на нови програми и активности и квалитет на воспитание. Во практичното спроведување на промените од страна на наставниците се гледа со песимистички очи и со една несигурност, но и покрај тоа, кај нив не се забележува недостиг од волја за да се соочат со ваквите предизвици. Важно е наставниците да сфатат дека сè што се прави е во интерес на учениците и се одразува на квалитетот на наставата.

Нема квалитетно образование без поширок технолошки и педагошки промени во училиштето: тоа значи промените се потребни. Тука се поставуваат три прашања: Што прави училиштето за обезбедување квалитетно образование? Како се менува училиштето за да се промени? Дали сите училишта и наставници имаат подеднакви можности за организирање квалитетна настава?

НАСТАВНИКОТ КАКО ФАКТОР ЗА ОБЕЗБЕДУВАЊЕ КВАЛИТЕТ ВО НАСТАВАТА

Двигател кој секогаш нè движи кон успехот во училиштето е амбициозноста и желбата на наставникот за исполнување на она што го дефинирал како квалитетно образование. Концептот на квалитетна настава како концепт за постигнување успех претставува врв на мотивацискатa пирамида познат во психологијата како *афилијативен мотив*.

Наставникот ќе постигне квалитет во наставата ако, меѓу другото (се мисли на вообичаените прашања од типот: како ја изведов наставата (кои наставни методи и средства ги употребував), какви резултати постигнаа учениците, во колку проекти работев и дали тие беа успешни, што напишав во изминатиов период (труд, осврт, приказ, реферат), дали учествував на обука за наставници и какви теми се разгледуваа, дали учествував на научни конференции, конгреси, симпозиуми и семинари...), за својата работа се прашува себеси дали доволно ги користи мултимедиумските средства.

Мултимедиумските средства може да се користат за подготовка на квалитетна настава и за нејзино изведување (Димитриески 2003: 57-65). Наставникот постигнува квалитет во наставата и кога, меѓу другото, креира дигитална содржина. Притоа, на таквите часови не го соопштува насловот на наставната содржина. Тој ги воведува учениците во содржината со поставување на проблем од практиката (пр., ги прашува учениците како би го решиле проблемот, односно кое решение би било поадекватно кога тие или некое другарче би се нашле во одредена ситуација). Откако ќе ги мотивира, им дава задачи (применува групна работа, тимска работа, индивидуализирана работа, менторирање и сл.). Понатака следи процесот за решавање на проблемот. Наставникот задолжително ги упатува учениците кон ресурсите поврзани со информатичката технологија (од типот, поврзување и истражување на интернет, поврзување со наставно ливче кое веќе е во компјутерот, итн.). На крајот од часот следи заклучок од сработеното. Со ваквиот пристап

на учениците им се овозможува да стапат во интеракција со смислените содржини – преку игра, учење и работа. Дигиталните содржини не мора да се користат многу често, но сепак, со нивната примена се постигнуваат позабележителни резултати со коишто се подигнува степенот на знаење кај учениците.

Кои наставници и од кои причини не го прифаќаат компјутерот во наставата? Анкетата ја направивме во неколку воспитно-образовни институции со предучилишно и со училишно образование во Тетово и Тетовско, при што на воспитувачите и на наставниците им го поставивме прашањето: *Од кои причини не го прифаќате компјутерот во наставата*?, и ги добивме следниве резултати:

- *Наставници/воспитувачи пред пензија*. Тие обично го признаваат големиот придонес на информатичката технологија во воспитно-образовната работа, но не ја разбираат и не можат да работат по неа.
- *Наставници/воспитувачи кои се на возраст од 40 до 55 години*. Дел од нив признаваат дека немаат доволно познавања од информатичката технологија за да може да ја применуваат или да обучуваат други лица, но имаат желба за дополнителна едукација. А пак, другиот дел сметаат дека информатичката технологија не може да ги замени учебниците, односно да го замени она што е опипливо, дофатливо за нив и за учениците.
- *Наставници/воспитувачи под 40 години*. Често го користат компјутерот во наставата и со негова помош ги подготвуваат планирањата (глобални, тематски, дополнителна, додатна настава, СУА), дневните подготовки и го поготвуваат, односно го реализираат часот. Бидејќи денес ова не е новина, голем дел од наставниците пројавуваат интерес самите да програмираат наставни содржини и подобар дел од нив може да се пофалат со сопствени креирани дигитални содржини кои ги користат во наставата.

ЗАКЛУЧОК

Современите тенденции во образованието и воспитанието одредуваат дека наставата во иднина ќе биде потполно идеализирано учење кое на секој ученик ќе му го обезбеди она што некогаш било поволност за мал број привилегирани. Со креирањето на дигитални содржини се тежнее кон автентична индивидуализација на наставата, така што ќе се негуваат и ќе се унапредуваат капацитетите на сите ученици поединечно, ќе се почитуваат нивните интереси и склоности и ќе им понудат можности да направат избор и да се реализираат себеси преку воспитно-образовните процеси. Со други зборови, современата наставна технологија треба да овозможи квалитетно учење и напредување на секој ученик, со што би се постигнал автентичен творечки резултат и би се стекнале подолготрајни знаења.

Активирањето на ученичките интелектуални и творечки потенцијали ќе придонесе поуспешно да се вклучиме во европското и во светското образование и претставува суштествен индикатор за квалитетот во образованието.

Литература

Димитриески, Б. (2003). „Мултимедиумско-интерактивна настава по македонски јазик за странските студенти“, *Зборник I*, Скопје, ФФ „Блаже Конески“.
Дучевска, А. (2003). „Наставата по македонски јазик како странски во функција на нејзините цели“, *Зборник I*, Скопје, ФФ „Блаже Конески“.
Индикатори за квалитетот на работата на училиштата (2011). МОН, Скопје.
Министерство за образование и наука на РМ (2005). *Нацрт-програма за развој на ИКТ во образование (2005-2015)*.
Мурати, Џ. (2007). „Спроведување на промени во училиштето како услов за квалитетна настава“, *Дом на просветните работници на Република Македонија*, Скопје, стр. 52-59.
Николовски, А. (2007). „Професионалните компетенции – квалитетот на образованието“, *Дом на просветните работници на Република Македонија*, Скопје, стр. 44-52.

Dijana Petrovska
Marina Spasovska

CREATION OF DIGITAL CONTENT FOR QUALITY IN EDUCATION

Resume: Current global trends in education in response to major social and economic changes and the rapid technological development imposed the need for appropriate changes in the organizational structure and the work of educational institutions. The purpose of these changes is to establish a process of continuous improvement in the work of schools, which in turn will lead to the provision of quality education. Students want to be engaged, want to give a specific task where can be show and prove their creativity within their abilities and learning. This will increase their responsibility, commitment, motivation, activity and creativity and at the same time they will practice the application of information technology in the teaching process.

Key words: digital content, quality in education, information technology, educational institutions.

5.

РАДОВИ ИЗ ПРАКСЕ

Татјана Ристивојевић
Душица Сушањ
ПУ „Др Сима Милошевић“
Београд

УДК 373.23(497.11 Земун)
371.4МОНТЕСОРИ

ПОДСТИЦАЈНА СРЕДИНА И ЊЕН УТИЦАЈ НА ЦЕЛОВИТ РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Наш вртић „Искрица“ налази се у ужем центру Земуна. Има велики број уписане деце, а узрок томе су потребе родитеља, као и специфичност рада нашег вртића. Добар положај вртића у окружењу чини да буде добро организована сарадња са локалном заједницом. Од пре две године почели смо са реализацијом пројекта Индивидуализација васпитно–образовног рада применом елемената монтесори педагогије. Индивидуализација подразумева добро структурирану средину, добар тим васпитача и стручног сарадника, специфично документовање, и добру информисаност и учешће родитеља. Квалитетним праћењем детета и групе деце, припремом материјала и добрим структурирањем средине успели смо да не осетимо тежину посла. Примена литературе и размена на тиму чини да многе недоумице у раду превазиђемо. Изузетна пажња код деце, одсуство конфликата, добра интеракција деце и одраслих и деце и деце, стварање мешовитих група, коришћење свих расположивих простора у вртићу за учење, учешће родитеља у активности нашег вртића добити су нашег Пројекта који се и даље развија.

Кључне речи: вртић, монтесори педагогија, дете, литература.

Вртић „Искрица“ налази се у ужем центру Земуна. Има велики број уписане деце, а узрок томе су потребе родитеља, као и специфичност рада нашег вртића. Добар положај вртића у окружењу чини да буде добро организована сарадња са локалном заједницом.

Од пре две године почели смо са реализацијом пројекта Индивидуализација васпитно – образовног рада применом елемената монтесори педагогије. Индивидуализација подразумева добро структурирану средину, добар Тим васпитача и стручног сарадника, специфично документовање, и добру информисаност и учешће родитеља.

Квалитетним праћењем детета и групе деце, припремом материјала и добрим структурирањем средине успели смо да не осетимо тежину посла.

Пре три године, управо на овом скупу, излагали смо рад о отежавајућим околностима у којем се одвијао ВОР у нашем вртићу: лоше структуриран распоред соба, (три собе у којима су биле распоређене четири

васпитне групе). То је условило мењање структуре група сваке школске године, што је значило да васпитач сваке школске године групе задржи део своје васпитне групе, а преузима другу групу деце .Чињеница је да се деца лако адаптирају на другу децу , нарочито што су се сусретали у холу вртића, дворишту, током позоришних представа... Али, као што и у породици различити стилови васпитања радитеља доводе до збуњености деце и недоследности у васпитању, тако се исто дешавало и у вртићу, јер су и васпитачи имали различите приступе у васпитно–образовном раду, али и у васпитним стиловима. Оваквим системом формирања група, водећи рачуна да се држимо закона, препорука, правећи пресеке између две васпитне групе , долазило је до честих конфликтних ситуација међу децом, па и до појаве физичке агресивности.

Оно што је било још више отежавајуће за квалитетан васпитно образовни рад дешавало се да у једној групи имамо и по троје деце са сметњама у развоју. Признаћете, нимало лако...

Већ тада смо имали визију како да премостимо проблеме који су постали и више него очигледни, односно како би требало да изгледа наша средина за рад и учење: четири собе – четири васпитне групе, квалитетна искоришћеност свих капацитета вртића, добар тим васпитача који је спреман да се стално усавршава и размењује конструктивне идеје са осталима, да мења старе и унапређује нове моделе понашања како према деци тако и према родитељима и осталим запосленима у вртићу - поштујући и водећи се стандардима квалитета рада предшколске установе.

КОРАЦИ КА БОЉЕМ КВАЛИТЕТУ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА ВАСПИТНО–ОБРАЗОВНОГ РАДА

Пет година заредом основни пројекат нашег вртића је „Вртић без насиља“. Пре две године увели смо још један пројекат, у чију смо се продуктивност лично уверили, а који је само један сегмент Пројекта вртића „Петар Пан“ - „Индивидуализација ВОР-а и рада у малим групама применом Монтесори материјала“.

Индивидуализација и рад у малим групама превасходно подразумевају добро структурирану средину. Уз помоћ локалне заједнице - донатора, али првенствено уз подршку руководства Установе и стручне службе, које је имало поверења у нас и наше идеје, али и уз велики ентузијазам и залагање запослених у вртићу успели смо да остваримо добар део наше визије. Од септембра месеца наш вртић има 4 васпитне собе, „чисте васпитне групе“ и сав расположив простор објекта је у функцији васпитно образовног рада.

СРЕДИНА ЗА УЧЕЊЕ И ИСТРАЖИВАЊЕ

Средину за учење чине:

- Васпитна соба.
- Ходник / хол вртића.
- Канцеларија васпитача.
- Двориште вртића.

- Непосредно окружење.

Простор васпитних соба структуиран је по јасно издвојеним центрима.Издељен је на мање делове, насупрот доминацији „чистог“ простора.Намештај (дидактички ормари, мобилне полице, паравани...) постављени су тако да омогућавају игру деце у малим групама,у пару али и за самосталну игру - осамљивање. Простор,како у собама тако и на ходнику структуиран је и означен тако да би деца могла јасно да се сналазе у њему и нуди деци креативност, самосталност, избор. Простор одаје утисак „домаћег“ и садржи предмете блиске деци, њиховом искуству, култури, породицама: играчке, књиге, материјале донете од куће или прикупљене заједно са децом и родитељима. Намештај и материјали су деци доступни, видљиви и означени цртежима или словима. Деца учествују у организацији простора.

Постављање и коришћење материјала у одређеним просторијама је флексибилно. Деца знају где и шта могу пронаћи, шта могу да користе и на који начин али и да слободно комбинују материјале који су им доступни. Дешава се да деца из једног простора узму материјале за потребе рада у другом делу собе али их током времена увек враћају на место.Деци се увек оставља простор да заврше започету активност. Уколико је неки пројекат или продукт деци био у току ,он се оставља до момента када деца одлуче да га склоне и када почне да смета уобичајеном начину функционисања. Простор се мења с времена на време, често у томе консултујемо и децу. Садржај центара чине материјали који су разноврсни и подстичу на различите типове активности (структуриран, неструктуриран). Материјали и дидактичка средства варирају у погледу сложености.

Деца су упозната шта се ради у ком центру и на који се начин манипулише материјалима. У свим групама са децом су договорена правила понашања у вртићу, која су видно истакнута у собама, па и она везана за просторе и материјале.

У свакој соби постоји 5-8 центара интересовања и још 2-3 повремена центра на ходнику вртића. Повремена, јер су чешће подложна променама у односу на собе где су центри стални, тематски. У собама се центри само допуњују материјалима или се одређени материјали мењују, зависно од интересовања деце и текућих дешавања.

На зидовима и полицама се налазе дечијирадови и они доминирају целим простором вртића у односу на радове васпитача - такозвану декорацију.

Панои (унутрашњи, по центрима) су изложени тако да дете може самостално да излаже оно што сматра важним. Материјали и продукти су у нивоу дечијих очију и показују актуелна дешавања васпитно–образовног процеса (тему, пројекат).

Центри интересовања:

Центар за практични живот

- Сензорно-перцептивни центар.
- Центар за космичко образовање.

- Математички центар.
- Језички центар.
- Центар конструктора.
- Центар породице.
- Центар за друштвених игара.
- Породични центар.

Поменути центри нису формирани у свим васпитним собама, већ у складу са узрастом и потребама деце али и зато што је деци дозвољено да користе ресурсе осталих соба, тј. практикујемо прелазак деце из једне у другу собу.

МАТЕРИЈАЛИ У СРЕДИНИ ЗА УЧЕЊЕ

Материјали у средини за учењесу изложени у отвореним полицама у висини очију детета и на дохват руке. Груписани су у центрима су у логичке целине јасно су означени и разграничени на посебним тацнама. По правилу центри садрже само по један примерак материјала. Материјале за учење су израдили углавном васпитачи, тј. тим за естетско планирање на нивоу вртића и родитељи, а оригинална Монтесори средства обезбедила нам је Установа

У вртићу функционишу следећи Тимови: Тим за развојно планирање, Тим за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања, Тим за информисање и компјутерску презентацију, Тим за естетско планирање и израду Монтесори материјала, Инклузивни тим, Тим за документовање, Тим „Растимо уз плес“, Тим за партнерство са породицом.

Сваки тим има јасно разграничена задужења и обавезе у вртићу. Координатори тимова на нивоу вртића су чланови истоимених Тимова на нивоу Установе.

Сви тимови раде у коорелацији један са другим. Преко Тима за партнерство родитељи су директно укључени у реализацију пројеката.

Васпитачи су у протекле две године користили све могуће начине да се што више професионално усаврше:

- стручна усавршавања у Установи и ван Установе,
- радне састанке са стручним сарадником на тему индивидуализације и употребе Монтесори материјала;
- размена искустава са вртићима “Петар Пан” и “Земунски бисер”,
- размена искустава у оквиру самог тима,
- одлазак на стручне скупове,
- примена литературе, коришћење интернета.

Изузетна пажња код деце, одсуство конфликата, добра интеракција деце и одраслих и деце и деце, стварање мешовитих група, коришћење свих расположивих простора у вртићу за учење, учешће родитеља у активности нашег вртића добити су нашег Пројекта који се и даље развија.

Литература

Крњаја, Ж. Павловић – Бренеселовић, Д. (2013): *Где станује квалитет*, Књига 1. Политика грађења квалитета у предшколском васпитању, Београд: Филозофски факултет.
Пешић, М., Марковић, М. (2006): *Отворени Монтесори програм*, Београд: Центар за квалитетно образовање.

Tatjana Ristivojević
Dušica Sušanj

THE INFLUENCE OF A MOTIVATING ENVIRONMENT ON A COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: Our nursery "buzz" is located in the center of Zemun. There are a large number of children enrolled, but the cause of this are the needs of parents, as well as the specificity of the work of our kindergarten. Good position in the kindergarten environment seems to be well organized with the cooperation of the local community. Two years ago we started with the implementation of individualization of pedagogical - educational work using the elements of Montessori pedagogy. Individualisation means well structured environment, a good team of teachers and professional associates, specific documentation, and good information and participation of parents. Monitoring the quality of the child and the group of children, preparing materials and structuring a good mid-managed, we do not feel the weight of the job. Application literature and exchange of Tim seems that many concerns in the work of overcoming. Special attention in children, the absence of conflicts, good interaction of children and adults and children and the children, creating mixed groups, using all available space in the kindergarten learning, parental involvement in the activities of our kindergartens are to get our project, which is still developing.

Keywords: kindergarten, Montessori pedagogy, child, literature.

Јасмина Боуали Станојковић
Јелена Михајловић
ПУ „Др Сима Милошевић“
Београд

УДК 37.03:78]:373.23
371.4МОНТЕСОРИ

УТИЦАЈ МУЗИКЕ НА РАЗВОЈ ЦЕЛОВИТЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕТА – САВРЕМЕНИ И ТРАДИЦИОНАЛНИ СТАВОВИ ПЕДАГОГИЈЕ

Апстракт: Прве три године у животу детета су период када музика може да стимулише когнитивни развој. Савремена истраживања, последњих петнаест година, истичу да је музика важан део образовања мале деце и да постоји корелација између математике и музике (ђаци много лакше уче таблице множења и математичке формуле). Истраживања су вишеструко указала на очигледну везу између музике и позитивног ефекта на читање, писање, математику и развој интелигенције, и да деца без приступа програму из уметности не развијају свој когнитивни развој. Према учењу Марије Монтесори, циљ образовања у раном детињству је неговање природне дететове жеље да учи (жеља да пева и креће се у ритму одражава дететову природну наклоност према музици). Најновија истраживања указују да часови музике, индивидуални или у малим групама, могу обезбедити додатно повећање IQ пошто су часови школски, али забавни. Деца која су добијала монтесори инструкције богате музиком постизала су боље резултате на тестовима из математике него остала деца.

Кључне речи: дете, музика, подстицај за развој.

РЕЗУЛТАТИ САВРЕМЕНИХ ИСТРАЖИВАЊА О УТИЦАЈУ МУЗИКЕ НА КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА

Савремена истраживања последњих петнаест година истичу да је музика важан део образовања мале деце и да постоји корелација између математике и музике. Истраживања су вишеструко указала на очигледну везу између музике и позитивног ефекта на читање, писање, математику и развој интелигенције.

Према учењу Марије Монтесори, циљ образовања у раном детињству је неговање природне дететове жеље да учи – жеља да пева и да се креће у ритму одражава дететову природну наклоност према музици.

Истраживања савремених психолога и музиколога указују да часови музике, индивидуални или у малим групама, могу обезбедити додатно повећање IQ пошто су часови школски,али забавни. У малим групама се

постиже већа концентрација деце и одраслих, пажња је већа, па самим тим и резултати учења постају бољи.

Деца која су добијала монтесори инструкције богате музиком постизала су боље резултате на тестовима из математике него остала деца. У вртићу где се примењује васпитно-образовни рад са монтесори материјалима, а који је праћен инструменталном класичном музиком (Моцарт, Вивалди...) остварују се изузетни резултати у учењу деце, а што је видљиво и касније са поласком у школу, а по исказима психолога и учитеља школе .

Истраживања последњих година указују и да дете које је окружено музиком у најранијем узрасту има бољу концентрацију, меморију, резоновање, способност учења и показује већу креативност. Студије су доказале да се човек рађа са урођеном музикалношћу и да музика утиче на наше мишљење и понашање.

Васпитни стил васпитача, као и респонзиван васпитач, прихватљивији је за децу, јер им помаже да развију своју креативност без ограничења. Са друге стране, васпитач који слепо следи методичка упутства, стављајући испред дететових потреба методичка штива и методичаре, прави велику штету развоју музикалности код детата.

Развојем музичких способности у прошлости су се бавили искључиво музичари и музички педагози. Нова научна сазнања, стечена психолошким истраживањима захватају музичке способности врло широко.

Она проучавају њихову природу и структуру, њихово место у сложеној организацији свих човекових способности, повезаност са осталим способностима, посебно са интелигенцијом, као и са личношћу у целини, затим ток и чиниоце музичког развоја, те општије проблеме могућности и начине идентификовања музичких способности.

У предшколском музичком васпитању полазимо од дечјих интересовања, где нам је васпитни циљ – формирање свестрано развијене личности. Поред певања, слушања музике и свирања на деци прилагођеним и доступним инструментима, у раду са децом укључујемо и музичке дидактичке игре, као средство за развијање дечјих музичких способности. Од посебног значаја, нарочито на најранијем дечјем узрасту (од прве године – у јаслицама) традиционалне су музичке игре: ташунаљке, гегалице, народне дечје песме и игре.

ОПШТИ ЦИЉЕВИ ПРЕДШКОЛСКОГ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Општи циљеви предшколског музичког васпитања:

- Код деце развијамо, продубљујемо и обликујемо љубав и склоност према музици.
- Деци пружамо могућност за свестрану музичку активност.
- Омогућавамо деци да музику доживе.
- Стрпљиво негујемо, подстичемо и развијамо дететово свестрано музичко стваралаштво.

• Утичемо на формирање елементарног музичког укуса и настојимо да деца што мање долазе у додир са мање вредним музичким делима.

Све раније цивилизације, почев од старе Грчке, музичком васпитању деце поклањале су много пажње. Добро, пажљиво одабрана музика осим што ће произвести добро расположење, доприноси и развоју когнитивних функција код деце на најранијем узрасту. Деца која певају превазилазе и проблем муцања, док деца која певају, али и свирају инструмент свестрано напредују. Поставља се питање да ли је ово само напредак индивидуе, породице или читавог друштва?!

Мислимо да је дошло време да се вратимо неким старим, односно новим вредностима и да дамо предност квалитету – одабраној музици у циљу стварања квалитетног друштва.

Литература

Кристен А. Хансен и други (2001): *Креирање васпитно-образовног процеса у коме дете има централну улогу,* Београд: Центар за интерактивну педагогију.

Сатон Смит, Б. (1989): *Играчке и култура*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шаин, М., Чарапић С. (2012): *Корак по корак* 3, Београд: Креативни центар.

Jasmina Bouali Stanojković
Jelena Mihajlović

INFLUENCE OF MUSIC ON A COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF A CHILD'S PERSONALITY – CONTEMPORARY AND TRADITIONAL PEDAGOGICAL ATTITUDES

Abstract: The first three years of the child's life are the period when the music can stimulate cognitive development. Modern research - the last fifteen-year-emphasize that music is an important part of the education of young children, and that there is a correlation between mathematics and music (students much easier to learn the multiplication tables and mathematical formulas). Research has repeatedly pointed out the apparent connection between music and positive effect on reading, writing, mathematics and the development of intelligence, and that children without access to the program in the arts do not develop their cognitive development. According to the teachings of Maria Montessori goal of early childhood education is to cultivate the child's natural desire to learn (the desire to sing and move in rhythm reflects the child's natural inclination toward music). The latest research suggests that music lessons, individual or in small groups, can provide an additional increase in IQ because they are school classes, or entertainment. Children who have received instruction Montessori rich music achieved better results on tests of mathematics than other children.

Keywords: child, music, incentives for development.

Снежана Зарић, Данијела Мајсторовић
Гордана Дробњак, Јасмина Ђорђевић
Предраг Атанасовски
ПУ "Олга Јовичић – Рита"
Пожега
УДК 371.314.6+371.38]:323.23(497.11 Пожега)

ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ – ПРИМЕРИ ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

Резиме: „Рад васпитача је сличан раду вртлара који негује различите биљке. Једна биљка воли блистав сунчев сјај, друга хладне сенке; једна воли обалу потока, друга сушан планински врх. Једна најбоље успева на пешчаном тлу, друга на масној иловачи. Свакој се мора пружити нега која одговара њеној врсти; у противном, биљка не достиже савршенство." (Абдулах Баха)**.** Овај цитат осликава отвореност васпитача према деци. Свако дете је посебно и учи одређеним ритмом својственим само за њега. Због тога смо деци уредили стимулативну средину и омогућили интеракцију са окружењем и могућност да имају интеракцију са децом из других група. Полазећи од сазнања да дете учи у интеракцији са средином, са другом децом и са одраслима, трудили смо се да испоштујемо све односе интерактивног учења. Излазећи из вртића, стицали смо искуства у неким другим просторима и са професионалцима из неких других области у институцијама са којима располаже наша локална заједница. У вртић смо се враћали пуни утисака и нових сазнања, а такође смо узвраћали гостопримство. Уважавање дететових способности, емоција и жеља, подржавање развоја самосталне личности, свесне себе и других има за резултат особу која зна да искаже своје мишљење, да комуницира, упознаје свет и ствара самостално његову слику.

Кључне речи: интерактивно учење, пракса, васпитач.

Општи циљ:

- развијање тимског рада и коришћење ресурса вртића и локалне средине.

Циљеви:

- подизање квалитета васпитно-образовног рада
- искуствено учење у природном амбијенту
- развијање социјалне интелигенције
- проширивање улога рада вртића и присуства родитеља у њему.

Пошли смо од сазнања да дете учи у интеракцији:

- Дете - дете.
- Дете - одрасли.
- Дете - средина за учење.

Увод

Природна је потреба детета да учи и да буде активно у средини у којој се налази. Зато смо омогућили да уче на основу сопствених искустава, манипулишући различитим материјалима и средствима.

Из дечјих потреба и интересовања настала су различита дидактичка средства. Израдом играчки "Коцка до коцке причица", "Гињол лутка Сунчица", "Слагалице са словима", обликовали смо средину за учење тако да подстиче дечју самосталну активност, али и социјалну интеракцију. Ту су и игре „Везивање пертли", цртање у песку и маку, израда народних рукотворина од вунице, игре кликерима, хваталице, пецање намотавањем канапа, које служе за развијање сарадње, стратегије, окуломоторне координације.

Осмислили смо и заједно са децом израдили игре за развој когнитивних способности.

Изброј Марине тачкице, пронађи број

Не љути се, човече

У нашем раду заступљено је и учење по НТЦ систему.

Ми родитељима читамо јеловник

Рецитације лакше учимо уз симболе

Дружећи се са другарима ППП на терену Лопаш, пожелели смо да мало природе донесемо у вртић. Удружили смо жељу, рад, креативност и направили омиљени кутак у вртићу, бару. Бара је покренула низ питања о живој и неживој природи, екологији, загађивачима.

Сви заједно смо је допуњавали разним садржајима, која за дечји развој имају вишеструки значај. Ту су се настаниле: рибице, жабе, змије, ракови. За змијама су дошле и роде, породица медведа, разне врсте птица, кутије за рециклажу које смо назвали „Ждеравко“. Бара се налази у холу вртића тако да неометано могу да је користе деца целог објекта.

Родитељима се допала ова идеја, па су су нам помогли да направимо штапове за пецање.

Вредне руке на делу

На пецању

Унутар установе смо опремили још један заједнички простор. Када нам временске прилике не дозвољавају боравак у природи, излете ван вртића, за утрошак вишка енергије, јачање крупне моторике, спретности и равнотеже - осмислили смо и направили полигон у ходнику вртића.

Полигон

На отвореном полигону

Још много важних ствари учимо на полигону: вежбамо стрпљење, упорност, такмичарски дух.

Излазећи из вртића, стицали смо искуства у неким другим просторима и са професионалцима из неких других области. Редовни смо гости библиотеке, имамо одличну сарадњу са библиотекарима, а често старији другари из вртића помажу млађима да безбедно стигну до библиотеке. У сарадњи са ФК „Слога“ из Пожеге у току је пројекат под називом „Мој вртић - мој клуб“. Једном недељно заједно са фудбалерима имамо спортске активности на фудбалском стадиону.

Кроз организоване посете другара из Јапана и Бугарске сазнајемо више о другим културама, расама, њиховом језику и учимо децу да поштују различитост. Са Удружењем особа са инвалидитетом организовали смо радионицу израде лутака. Заједно са децом са сметњама у развоју учествовали смо у споту за песму „Сви смо људи“.

Јасно нам је да деца најбоље уче кроз лично искуство, па пратећи њихова интересовања остварили смо посете Музеју, Галерији, Црвеном крсту, Геронтолошком центру, пијаци, школи, спортским објектима, Полицијској и Ватрогасној станици, сеоским домаћинствима...

Родитељи су нам чести гости у вртићу, домаћини на радном месту, иницијатори активности, посета. Уз помоћ родитеља стигли смо до села Потпећ и пећине, како бисмо се уверили или разуверили у постојање Бабароге.

Заједно смо храбрији

Закључак

Ми нисмо теоретичари већ практичари. Деци кроз лично искуство пружамо задовољство да доживе, искусе, спознају свет око себе, да то искуство поделе са другима, самостално истражују, закључују, изнесу своје мишљење. Пратећи развој деце приметили смо напредак у комуникацији и кооперацији са околином; сада на конструктиван начин решавају проблеме, иницијатори су нових ситуација учења Задобили смо поверење родитеља, чешће и самоиницијативно се укључују у заједничке активности; више се интересују за оно што радимо, интензивније сарађују у бележењу, праћењу и напредовању деце.

Литература

Рајовић Р. (2012). *Како успешно развијати IQ детета кроз игру,* Београд: Smart.

Крњаја Ж., Ћебић М. (2014). *Подршка развоју критичког мишљења на раном узрасту.* Београд.

Ковачевић И., Шаин М., Марковић М. (2006). *Корак по корак 2*, Београд: Креативни центар.

Snežana Zarić, Danijela Majstorović
Gordana Dorbnjak, Jasmina Đorđević
Predrag Atanasovski

INTERACTIVE LEARNING – EXAPLES FROM OUR GOOD PRACTISE

Summary: „The work of teachers is similar to work of gardener who cares for different plants. One plant likes radiant sunshine, another cold shadows; one likes bank of the river, the other mountain peak. One grows best on sandy soil, the other on the greasy clay. Each must be given care that corresponds to its kind; otherwise the plant does not reach perfection." (Abdullah Baha). This quote reflects the openness of preschool teachers to children. Each child is special one and has ability to learn in his/her own way. Therefore, we have arranged a stimulating environment for children and enable interaction with the environment as well as opportunity to interact with children from other groups. Starting from the attitude that the child learns through interaction with the environment, with other children and with adults, we tried to implement all phases of the interactive learning. Going out of the kindergarten we have gained new experiences in some other places, meeting with some other professionals from different institutions in our local community. We used to come back to the kindergarten full of impressions and new experiences as well our kindergarten is the place for many guests from the town. Respecting the child's abilities, their emotions and desires, supporting the development of independent personalities, conscious of themselves and others were resulted with the fact every child knows how to express himself/ herself , how to communicate, meet world and create his own image.

Keywords: Interactive learning, practise, preschool teachers.

Бојана Недељковић
Маријана Живадиновић
ПУ "Лане"
Алексинац

УДК 371.135/.136:373.211.24(497.11 Алексинац)

САМОВРЕДНУЈЕМ - ПРАКСУ УНАПРЕЂУЈЕМ

Резиме: Самовредновање је систематичан и трајан процес критичког преиспитивања, који води ка одлукама и унапређењу васпитно-образовног рада. Појединачни васпитач може да самоевалуира неки аспект сопственог рада независно од самоевалуације која је организована на нивоу установе. У овом раду описан је процес самоевалуирања дечјег начина коришћења простора и материјала у центрима интересовања, планирање и реализација адекватних активности са циљем развијања нових или обогаћивања постојећих центара и промене материјала у складу са дечјим интересовањима. Преиспитивањем уобичајеног начина рада и рутине, потреба деце и систематичним праћењем проистекла је решеност за адекватном променом у пракси. Самоевалуирање је систематски процес у коме су у тимском раду били укључени: деца, родитељи, васпитачи, локална средина. Инструменти и технике који су коришћени у раду су: посматрање, интервју, упитник за родитеље, протоколи за посматрање, чек листе.

Кључне речи: самоевалуирање, интеракција, тимски рад, стваралаштво, активности.

УВОД

Самовредновање из угла васпитача значи стални процес анализирања, кориговања и планирања сопствене праксе и сопственог доприноса целокупном животу и раду васпитне групе и установе.

Имајући у виду да самоевалуирање не може да се научи док не почнемо да га практикујемо, одлучиле смо да самоевалуирамо одређени аспект сопственог рада у мешовитој васпитној групи и унапредимо праксу. Самоевалуирањем начина коришћења простора и материјала за игру у центрима дечјег интересовања и реализацијом адекватних активности за њихово обогаћивање, створене су прилике за интеракцију на релацији родитељи – деца - васпитачи. Праћењем дечјих интересовања, применом разноврсних адекватних материјала, квалитетно искоришћеним простором у коме деца бораве у вртићу, можемо помоћи деци да обогате своју игру, подстакну машту и креативност. Сврха наведеног самовредновања је да деца добију подстицајну средину за учење и развој.

План самовредновања

Шта намеравамо да урадимо?

Процесом самоевалуације једног аспекта праксе (коришћење простора и материјала за игру), систематичним путем критички преиспитати праксу, прикупити информације и донети одлуке за унапређење васпитно-образовног рада.

Развијање нових или обогаћивање постојећих центара, гашење неких центара, промена материјала, средстава итд.

Помоћи деци да обогате игру, подстицати им машту, комуникацију, креативност.

Како намеравамо то да постигнемо?

Разменом идеја и искустава васпитача.

Самоевалуирање путем изабраних техника (посматрање, анкетирање, интервју) и инструмената (протоколи за праћење, чек-листе, анкета, упитник за родитеље, индивидуални разговор са децом).

Организовањем родитељских састанака и упознавањем родитеља са идејом и планом рада.

Укључивањем родитеља у васпитно-образовни рад.

Планирањем креативних радионица са децом и родитељима.

Сарадњом са васпитним групама у објекту.

Сарадњом са локалном средином.

Ко ће спроводити неопходне задатке?

Васпитачи, деца, родитељи (тимским радом до унапређења праксе).

Планирано време за извршавање свих активности (3 до 4 месеца).

Фазе самовредновања

Избор аспекта вредновања (коришћење простора и материјала за игру).

Анкетирање путем упитника за родитеље са циљем евалуације досадашњег рада и планирања будућих активности са родитељима.

Анализом одговора родитеља закључујемо да родитељи, углавном, уочавају напредак деце у социо-емоционалном развоју, културно-хигијенским навикама, итд. Родитељи предлажу активности које захтевају боравак деце на свежем ваздуху (излети, шетње, обиласци и сл.). Већина родитеља жели да се интензивније укључи у рад вртића предлагањем активности, учествовањем у радионицама што ћемо и применити.

Настављамо посматрањем деце током активности у центрима интересовања.

Систематично праћење избора деце коришћењем протокола за праћење:

Колико деце користи сваки центар?

Који је центар највише коришћен?

Који се центри најмање користе?

Колико понуђени материјал представља изазов за игру? Анализом добијених података закључујемо да деца најмање користе драмски и

манипулативни центар, а највеће је интересовање за саобраћајни и уметнички центар. У центру за драматизацију се претежно играју девојчице. Деца умеју сама да пронађу и врате материјал. Структура центара омогућава деци да се играју на безбедан начин.

С обзиром на значај драмске игре у развијању дечјег говора, маште, креативности неопходан је већи подстицај деце на коришћење центра за драматизацију.

Фокусирање на мање популаран центар (центар за драматизацију, манипулативни центар) и детаљно бележење запажања у протоколу о понашању деце која су у тим центрима:

Колико времена проводе у центру?

Које материјале дете користи за игру?

Индивидуални разговори са децом о жељеним средствима и материјалима.

Која врста интервенције је неопходна за повећањем дечјег интересовања за драмским и манипулативним центром? Деца временски проводе највише до петнаест минута у драмском центру интересовања, што нам говори да је заинтересованост кратка, користе понуђене материјале (највише кухињски прибор у игри „кувара“; у манипулативном центру се задржавају десетак минута (највише користе Пертини пузле, домине). У индивидуалном разговору са децом, већи број деце се изјаснио да би у овим центрима желели да имају више лутака , разне животиње, позорнице за лутке, разне врсте пузли.

Сагледавајући добијене информације, саставиле смо план унапређивања васпитно-образовног рада активностима којима ћемо обогатити центре, повећати дечје интересовање за њима и поспешити међусобну комуникацију деце.

Реализација планираних активности у циљу обогаћивања центара и продукти рада

Организовање креативне радионице са родитељима и децом „Рециклажом до друштвене игре“.

Посета студентској радионици за израду лутака у Високој школи за васпитаче струковних студија у Алексинцу.

Организовање креативне радионице са децом „Маленим прстима до мале позорнице“.

У креативној радионици „ Лутке на штапу вам причају“ израђивали смо лутке на штапу од картона, вунице, воћа, колаж папира, дрвених штапова и сл.

Организовање креативне радионице под називом у „Свету лутака“, у којој су деца, родитељи и васпитачи имали задатак да израде гињол лутке по избору деце и позорницу за гињол лутке.

Васпитачи - деци: приказ луткарске представе „Корњача и зец“ и дружење са другарима из мешовите јаслене групе.

Добит за децу

Обогаћивање дечјег манипулативног и драмског центра за игру, подстицајна средина.

Развој креативности и маште, развој и богаћење говора кроз драмску игру.

Развијање сарадничких односа између деце различитог узраста и група.

Већи и интензивнији контакт деце са родитељима у вртићу.

Добит за васпитаче

Повећана способност критичког осврта на сопствену праксу.

Унапређивање сопствене праксе самоевалуирањем, које је основ за нови циклус планирања васпитно-образовног рада.

Нови, другачији, богатији приступ васпитно-образовном раду.

Развој професионалног самопоуздања.

Добит за родитеље

Већи степен укључености родитеља у планирање и реализацију васпитно-образовног рада.

Квалитетно проведено време са децом у вртићу.

Стицање нових искустава кроз заједнички рад са децом.

Тешкоће и њихово превазилажење

Проналажење протокола за праћење деце.

Временско усклађивање са запосленим родитељима и организација посете установама у локалној средини.

Тешкоће смо превазилазиле ослањањем на литературу и истраживачки рад. Отвореном сарадњом стекле смо поверење родитеља, у намери да деци пружимо веће могућности у обогаћивању игре и сазнања. Усаглашавањем динамике активности у вртићу са расположивим временом осталих учесника, успешно је реализован планирани васпитно-образовни рад.

Наредни кораци

Наставити са критичким испитивањем и унапређивањем сопствене праксе, самоевалуирањем новог аспекта сопственог рада.

Праћење деце и бележења искористити као основ за нови циклус планирања васпитно-образовног рада.

Примена тимског рада (родитељ – дете – васпитач - локална средина), као једног од неопходних услова за успешну реализацију васпитно-образовног рада.

ЗАКЉУЧАК

Из приложеног можемо видети да самоевалуирањем неког аспекта свог рада стичемо бољи увид у сопствену праксу. На тај начин преиспитујемо шта је потребно да изменимо у конкретној пракси, тј. у васпитно-образовном раду. У овом случају деца су богаћењем центара за игру добила подстицајнију средину за игру и учење. Створене су прилике за интеракцију са децом различитог узраста и са одраслима.

Родитељска и дечја креативност у радионицама код деце су пробудиле веће интересовање за драмском игром и коришћењем центра за драматизацију и манипулативног центра. Средина у којој деца бораве и игра постале су садржајније и богатије.

Литература

Бојовић, Д. (2009). *Моћ маште, моћ покрета*, Београд: Центар за примењену технологију.

Група аутора (2013). *Водич за самовредновање у предшколским установама*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Дотлић, Ј. и Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*, Нови Сад. Одсек за педагогију Филозофског факултета.

Каменов, Е. (1997). *Модел Б основа програма предшколског васпитања и образовања*, Београд: Драгон.

Каменов, Е. (1989). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: Свјетлост, Завод за уџбенке и наставна средства.

Bojana Nedeljković
Marijana Živadinović

SELF-ASSESSMENT – PERFORMANCE IMPROVEMENT

Summary: Self-evaluation is a systematic and continuous process of critical review that leads to decisions and improvement of educational work. The individual educator can samoevaluira some aspect of their own work independently of the self-evaluation, which was organized at the level of the institution. This paper describes the process assess their children's usage of space and materials in the centers of interest, planning and implementation of appropriate activities with the aim of developing new or existing centers and the enrichment of material changes in accordance with children's interests. Rethinking the normal mode and the routine needs of children and systematic monitoring has resulted commitment to adequate change in practice. Assess their is a systematic process in which the teamwork involved: children, parents, teachers and local communities. Instruments and techniques used in the paper are: observation, recording, questionnaire for parents, checklists.

Key words: Assess their interaction, teamwork, creativity, activity.

Миланка Гачевић
Љиљана Рељић
ПУ „Наше дете“
Шабац

УДК 371.695:792.97]:373.23(497.11 Шабац)

ДЕТЕ И СЦЕНСКА ЛУТКА

Резиме: Циљ истраживања: у којој мери се користе гињол лутке у усмереним активностима у вртићу. Уочавањем недостатака позоришних представа са гињол луткама на традиционалним „Позоришним играријама“ у Шапцу, трагајући за разлозима спроведено је истраживање у Предшколској установи. Дошло се до података у којој мери се користе гињол лутке у активностима у вртићу, сазнањима о едукацији њихове израде, опремљеност вртића гињол луткама, у ком делу усмерених активности се користе гињол лутке, заинтересованост деце за игру са гињол луткама. У истраживању је коришћена дескриптивна метода (неекспериментална – емпиријска метода). Резултати истраживања су: васпитачи нису у довољној мери едуковани за израду гињол лутака. Вртићи нису довољно опремљени гињол луткама. Гињол лутке се ретко користе у усмереним активностима. Деца су заинтересована за гињол лутке. Указана је потреба о едукације за израду гињол лутака.

Кључне речи: дете,сценска лутка, истраживање, васпитач, радионице.

Теоријски приступ

Један од типова лутака који провоцира и ствара услове за стваралачку, истраживачку и интерактивну игру код деце је позоришна или сценска лутка. На одређен начин, сценска лутка, по дефиницији, представља одређен сценски лик, субјект, са карактерним особинама, за разлику од лутке играчке, која је објекат лишен индивидуалних карактеристика. Сценска лутка је уникат, ауторско дело које најчешће поседује изразите уметничке вредности, док је лутка играчка често израђена у огромним серијама.

У ликовном и функционалном погледу, код лутке која је намењена игри деце поштује се то да је сценска **лутка сведена на симбол, а не на верну имитацију живог лика**. Сценска лутка, у ликовном погледу, треба да буде језгровита, стилизована, поетична, да представља одређен карактер. Управо тој лутки дете се диви и она трајно привлачи његово интересовање. Када такву лутку дете узме у руке, она га поново изненађује и одушевљава својом покретљивошћу и духовитошћу. Лутке које хладним изразом ћуте, које су ликовно неутралне и безличне, заустављају дечју игру.

Сценска лутка, која је намењена за игру предшколске деце, треба да буде примерене величине, да има могућности једноставних покрета. Осим

специјално креираних лутака, ту функцију може испуњавати и неки природни облик са неколико ликовних елемената, што да је посебну драж овим луткама, јер их деца сама могу израдити за своју игру.

Лутке се могу правити од природних материјала, као што су тикве, осушени плодови, воће и поврће. Оригиналне лутке могу се правити од метле, четке, варјаче, кутије, рукавице и слично.

Лутка у васпитном процесу:

Лутка у адаптацији

Емотивна узбуђеност са којом дете пристиже у нову средину првог дана у вртићу полако почиње попуштати када се на импровизованој позорници појави лутка која поздрави децу једноставним речима. Сцена коју том приликом лутка одигра није нека нарочита позоришна представа већ једноставно она поздравља децу и позива их на игру и дружење. Нежним и топлим додиром она охрабрује пристигло дете, проводи га кроз собу, упућује у тајне живота и води кроз чудесни свет маште.

Лутка има терапеутско дејство, отклања психолошке баријере, ослобађа дечије страхове и опушта их. Искуства потврђују позитиван утицај у одвикавању од брзоплетости, лакших говорних поремећаја и прве фазе муцања.

Лутка има едукативну улогу

Деца се са одушевљењем индентификују са лутком поштара, полицајца, ватрогасца. Причају у име лутке у првом лицу, опонашају ситуацију у породици или друштвеној средини. И још много садржаја из ове области могуће је обрадити помоћу сценске лутке.

Лутком се подстиче дечија креативност

(ликовна – графичка – сценска, говорно – режијска).

Методолошки приступ проблему

Од 2001. године у Шапцу се већ 15 година одржава дечји драмски фестивал „Позоришне играрије“. Учествујући и пратећи фестивал из године у годину, 2010. године запажен је мањак луткарских представа на играријама. Чињеница да је за 10 година на сцени припремљено и изведено нешто више од 130 представа, али од тога само 5 луткарских навела је на истраживање. Истраживање је спроведено од децембра 2010. године у 6 градских вртића у Шапцу.

Резултати истраживања

1. Скалом ставова утврђено је да нису сви васпитачи прошли семинаре за израду гињол лутака, па самим тим нису довољно ни едуковани, али су врло заинтересовани.

2. Део усмерених активности у коме се користе гињол лутке. На питање у ком делу усмерене активности се користе гињол лутке 83% васпитача одговорило је у уводном делу у облику драматизације краћег текста (прича, басна, дијалог), 15% васпитача користи лутку у централном и 2% у завршном делу активности.

3. Заинтересованост деце за гињол лутке. Деца су у 92% заинтересована за игре са гињол луткама, 5% повремено показује интересовање и 3% никада то не чине.

Закључак

У вртићима недостају сценске лутке због недовољне обучености васпитача у изради, али и њиховој употреби. Постоји велика заинтересованост код деце за употребу гињол лутака. Постоји велика заинтересованост код васпитача за едукацију како направити лутке и на који начин их користити у раду.

Шта се променило после истраживања:

Проширивање постојеће обуке у Установи повећањем обима едукације васпитног особља за израду гињол лутака на радионицама 2012. и 2014.

Већа употреба лутке у групи са децом.

Сарадња са друштвеном средином.

Обука студената на Високој школи струковних студија за васпитаче.

Сарадња са Културним центром у оквиру летњих радионица.

Сарадња са библиотеком.

Сарадња са ОШ „Светолик Ранковић“, Аранђеловац.

Коришћењем лутке остварују се следеће добити за децу:

Подстицање развоја говора, олакшана адаптација и социјализација, развој самопоштовања, усвајање знања путем игре, увођење у свет уметности, подстицање драмског стваралаштва, подстицање ведрог расположења, неговање тимског рада.

Литература

Бошкан – Тамурџић (2001): *Бајке за позоришну игру,* Београд: Креативни центар.

Група аутора (2002): *Корак по корак* 2, Београд: Креативни центар.

Миловановић А. (2003): *Антологија луткарских текстова са ЛУТКЕФ-а*, Београд: Креативни центар.

Миловановић А. (2003): *Фолклорне лутке на штапу*, Алексинац: Виша школа за образовање васпитача.

Матић Р. (1980): *Рад на развоју говора деце предшколског узраста*, Београд: Нова просвета.

Матић Р. (1985): *Методика развоја говора деце до поласка у школу*, Београд: Нова просвета.

Мисаиловић М. (1991): *Дете и позоришна уметност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Негру А. (1998*): Сценска уметност*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Покривка В. (1980): *Дијете и сценска лутка*, Загреб: Школска књига.

Стојаковић Б. и Трајковић П. (2006): Моје најслађе приредбе, Нови Сад: Полиграф.

Чакић, Симић Н. (2007): *Белешке луткарског помоћника* – приручник за луткарство. Београд: Креативни центар.

Лазић Р. (2004): *Светско луткарство*, Београд: Медијска књижара „Круг“.

Milanka Gačević
Ljiljana Reljić

CHILD AND STAGE PUPPET

Summary: Aim: to what extent used ginjol dolls directed activities at preschool. The research issue spotting defects theater performances with puppets on traditional ginjol „The Theatre gimmick“ in Sabac, searching for reasons of research was carried out in the institution. The subject of research has come to the extent to which the data are used ginjol dolls in activities at school, for education of teachers for making ginjol dolls, equipped kindergartens ginjol dolls, in which part of guided activities are used ginjol dolls, interest of children to play with dolls ginjol. Research methods in the study used the descriptive method (non-experimental - empirical method). Educators are not sufficiently educated for making ginjol dolls. Kindergartens are not equipped ginjol dolls. Ginjol dolls are rarely used in directed activities. Children are interested in ginjol dolls. The need for training in preparation ginjol dolls.

Keywords: child, stage puppet, research, educator, workshop.

Снежана Давидовић
Гордана Стефановић
ПУ „Наше дете“
Шабац

УДК 371.38:792.97]:373.23(497.11 Шабац)
371.3::51-028.31

МАЛО МАТЕМАТИЧКО ПОЗОРИШТЕ

Резиме: Стручни рад „Мало математичко позориште“ настао је из анализа радних књига васпитача, личних белешки и недељних запажања. Анализирајући личну документацију, као и дечја портфолија, дошле смо до закључка да су дечји искази, продукти рада, белешке најмање заступљени из области почетних математичких појмова. Математички садржаји у радним књигама често су недовољно распланирани и вештачки уклопљени, тј. не произилазе из свакодневних ситуација и активности деце. Одлучиле смо да искористимо дечје интересовање за лутке и на тај начин учинимо узбудљивијим, забавнијим и спонтанијим процес учења почетних математичких појмова. У оквиру мањег тима васпитача осмислиле смо и реализовале осам радионица са математичким садржајима. Циљ нам је био надограђивање постојећих знања код деце, из области почетних математичких појмова уз помоћ сценске лутке. Сматрамо да смо оваквим радом утицале на лакше и занимљивије надограђивање знања код деце из области почетних математичких појмова, као и на формирање општијих особина личности.

Кључне речи: дете, математика, лутка, игра, позориште.

УВОД

Стручни рад „Мало математичко позориште“ настао је из анализа радних књига васпитача, личних белешки и недељних запажања. Анализирајући личну документацију, као и дечја портфолија (радне свеске, књиге, радове...) дошле смо до закључка да су дечји искази, продукти рада, белешке, фотографије најмање заступљени из области развијања почетних математичких појмова.

Математички садржаји у радним књигама васпитача често су недовољно распланирани и вештачки уклопљени, тј. не произилазе из свакодневних ситуација и спонтаних активности деце. С друге стране, открили смо да су деца током радне године у свакодневним активностима најчешће бирала лутку као средство за игру.

ТОК НАШЕГ РАДА

Циљ рада: надограђивање постојећих знања код деце, из области почетних математичких појмова, уз помоћ сценске лутке.

Методе рада: манипулисање, посматрање, истраживање, упоређивање, постављање хипотеза, решавање проблема.

Облици рада: радионица, индивидуални рад, рад у пару, рад у малим групама, рад у већим групама, фронтални рад.

Претходно наведена сазнања су нас мотивисала да размислимо о другачијем приступу приликом планирања и реализације активности из области развијања почетних математичких појмова. Одлучиле смо да искористимо дечје интересовање за лутке и на тај начин учинимо узбудљивијим, забавнијим и спонтанијим процес надограђивања и усвајања знања из области почетних математичких појмова.

У оквиру мањег тима васпитача осмислиле смо и реализовале осам радионица са математичким садржајима:

Геометријски облици – три радионице.

Геометријске фигуре – три радионице.

Бројеви – две радионице.

У радионицама је учествовало 26-оро деце старије мешовите групе, целодневног боравка. Рад је реализован током јуна и јула 2015. године.

Током радионица деца и васпитачи су користили лутке на штапу, гињол лутке, лутке марионете. Поред лутака током ових радионица настале су и позорнице од картона. Посебно истичемо мале позорнице које су наменски прављене за рад за столом. Деца су уз помоћ малих позорница и сценских лутака брже и лакше схватала основне рачунске операције, нпр. на сцену излазе две, па онда једна, па још три овчице (мале лутке на штапу), колико их има на сцени... а затим две замакну за жбун, колико их је сада...

Посебан утисак на децу оставиле су лутке марионете (облика коцке, лопте, квадра и ваљка) са којима су деца манипулисала и на тај начин стављала себе у центар, не мислећи о евентуалним ризицима јавног наступа, јер ризик преузима лутка.

Поред великог броја лутака, а пратећи дечја интересовања, васпитачи су у једној од радионица користили сцену, музику и костим (град од амбалажног материјала; пустиња, пирамиде, камиле, костими – гардероба старих Египћана...).

ЗАКЉУЧАК

Деца су била задовољна, играјући се луткама, била су мотивисана да лакше и једноставније усвајају почетне математичке појмове. Трудиле смо се да осмислимо стимулативну радну средину. Деца поред тога што су имала прилику да манипулишу готовим луткама, учествовала су и у прављењу лутака.

Сматрамо да смо оваквим радом утицале на лакше и занимљивије надограђивање знања код деце из области почетних математичких појмова, као и на формирање неких општијих особина личности: радозналост, самосталност, иницијативност, на развијање културе мишљења, на схватање суштине...

ПРИЛОГ (сценарио једне радионице).

„Краљевска породица“

Циљ радионице: Проширивање сазнања о геометријским облицима (правоугаоник, квадрат, круг, троугао) и њихово примењивање у животним ситуацијама.

Израда беџа (деца цртају геометријски облик – по жељи). Качимо беџеве и кратко коментаришемо ко је изабрао који облик и због чега.

Уводна игра: – Додирни – деца имају задатак да додирну нешто облика круга, квадрата, правоугаоника и троугла. Васпитач каже који облик треба да додирну, док траје музика играју и траже облик у простору. На престанак музике деца брзо трче и додирну тражени облик (слика 1).

Припремна игра: – Слагалице – деца су подељена у мање групе, слажу слагалице (слике) састављене од геометријских облика (воз, ауто, змај, дворац). По завршетку групе могу да се ротирају (слика 2 и слика 3).

Главна тема: Први део – деца гледају драматизацију „Краљевска породица“, коју чине велике лутке на штапу (краљ - квадрат, краљица - троугао, принц - правоугаоник, принцеза - круг).

Разговор о драматизацији (слика 4).

Други део: Деца раде луткице на штапу, геометријских облика (слика 5 и слика 6).

Завршна игра: Драматизација са направљеним луткама и позорницама за столом, у мањим групама (слика 7 и слика 8).

СЛИКЕ СА РАДИОНИЦЕ:

Литература

Јовић Н., Кувељић Д**.** (2005): *Како стварати пријатну атмосферу за учење,* Београд: Креативни центар.
Каменов Е. (2006): *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића,* Нови Сад: Драгон.
Ковач-Церовић Т. и група аутора (1995): *Игром до спознаје,* Београд.
Шимић Г. (1998): *Методика развијања математичких појмова,* Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
Шимић Г., Пејић Р. (2007): *Методика почетног развијања математичких појмова 2,* Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
Шимић Г. (1997): *Игром до математике,* Шабац: Виша школа за образовање васпитача.

Snežana Davidović
Gordana Stefanović

LITLLE MATHEMATISC THEATRE

Abstract: Thesis „A little maths theatre“ was written by using the analyses of pre-school teachers workbooks, personal notes and notice during the week. By analysis of personal documents as well as portfolios of children we concluded that the statements of the children, the producs of work as well as the notices were present in the field of initial matematic terms at the lowest level. The matsh contents in the workbooks are often planned insufficiently and are matched artificially that is theh are not related to the daily childrens' activities and situations. We decided to use childrens' inerests in toys and dolls so that we could make the process of learning the initial maths terms more exiting and funny. We organised eight work places by the smoll team of pre school teachers with the match contens. Our goal was the extension of childrens' knowledges in the field of initial maths terms by using a doll. We consider that we had an influenceon lasier and more interesting extension of the childrens knowledge in the faild of initial maths terms as well as creating the common charactrristich of a person.

Key words: child, mathematics, doll, game, theater.

Маја Радујков
Ивана Мучаји
ПУ „Радосно детињство“
Нови Сад

УДК 373.23.013.2:316.42

ДЕТЕ КАО СВЕДОК И ЧИНИЛАЦ ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА

Резиме: У раду су саткана научна сазнања утицаја друштвених прилика на системе васпитања и образовања кроз историју. Посебан акценат се ставља на савремено друштво и његов утицај на васпитање и образовање. У савременом добу дете је у фокусу збивања, као и све његове посебности и потребе. Друштво, институције и породица функционишу повезано у интересу детета и формирања његове личности. Савремено друштво пружа велику подршку породици и вртићима у јачању родитељских и професионалних компетенција. У раду су приказани и практични примери утицаја савременог доба на промене у животу и раду вртића. Ове промене су у већини позитивне, јер поштују личност детета, индивидуалност, дају подршку посебности и различитости, доводе до повећане сарадње између породице и вртића, али и вртића и других васпитно-образовних институција.

Кључне речи: дете, друштво, утицај, вртић, породица.

Увод

Овај рад је синтеза различитих теорија васпитања и образовања, и прати развој васпитања и образовања на основу и многих теоријскихи и научних сазнања. У раду се осврће на друштвене промене и њихов одраза у вртићима.

На основу сазнања из теорије и дугогодишње праксе у раду се наводе ефекти који се добијају у вртићима, као резултат савремених кретања и тенденција данашњег друштва. Такође, на више места се проналалзи критички осврт према ранијем погледу на дете и његово васпитање кроз историјска друштвена кретања у различитим епохама. На овај начин смо како бисмо боље објаснили различите појаве у раду у данашњим вртићима, дозволили себи да их упоредимо са ранијим погледом на иста питања како бисмо их још боље описали и окарактерисали. У целини, рад представља оптимистични сажетак савременог начина рада у предшколским установама.

Утицај друштва на системе васпитања и образовања

Индустријском револуцијом и доласком нових научно-техничких открића долази до великих промена у друштву. Масовна средства комуникације отварају једну потпуно нову могућност, да сваки човек у

сваком тренутку може да буде сведок различитих догађаја, како у својој земљи, тако и на било ком другом делу света.

Сви ови процеси имају своје позитивне, али и негативне ефекте. Овакве друштвене промене се рефлектују и на област васпитања и образовања, како у породици тако и у свим васпитно-образовним институцијама, па и у предшколској.

Различита су виђења када су у питању последице у раду у предшколским васпитно-образовним институцијама. Има мишљења према којима се рад знантно побољшао и напредовао, захваљујући тенденцијама савременог времена, али има и оних према којима су се савремене друштвене појаве много више негативно него позитивно одразиле на васпитно-образовни рад у вртићима.

Првенствено, савремено друштво је окренуто ка васпитању и образовању, а донело је са собом и потребу перманентног образовања. Ово је примарна тежња савремених породица, која са собом носи многе позитивне ефекте. Прво родитељи су образованији и информисанији него што је то био случај раније, па је са њима често много лакше разговарати о комплекснијим питањима која се тичу њихове деце. Затим, и они сами имају тежњу да им деца у будућности буду што образованија, па се тако више залажу за њихово васпитање и сходно томе заинтересованији су за сарадњу са професионалним васпитачима.

Ово отвара нове могућности у сарадњи између породице и предшколских установа која је неопходна за складан развој детета. Тако васпитач може отворено да разговара о проблемима који се јављају у понашању детета, да заједно са родитељима открије узроке тих проблема, и у договору са њима испланира начине кориговања дететовог понашања, које ће родитељ код куће исто као и васпитач у вртићу да примењује (Грандић, 2006).

Следећа веома значајна ствар јесте неговање индивидуалности сваког детета. Раније, ово није било заступљено, а историја о којој учимо памти и времена још из давне античке Спарте, средњовековног хришћанства, али и новијих друштава као што је социјалистичко у којима су се деца и млади људи васпитавали да постану добри чланови друштва, да сви негују исте вредности, имају исте ставове и размишљања (Спевак, 2007). Ова друштва су запостављала индивидуалност, а неговала колективизам који гуши све посебности и различитости. Насупрот томе, савремено друштво је окренуто ка индивидуалности, појединачним жељама и потребама свих различитих појединаца.

Овакав став се рефлектује на сферу васпитања и образовања, па се тако деца од најранијих узраста у својој породици исто као и у вртићима посматрају и васпитавају појединачно. Организује се мноштво различитих активности тако да свако дете спрам својих интересовања и могућности успе да пронађе оно што га интересује и у чему ужива. Овако нису сва деца приморана да у истом тренутку учествују у истој активности у којој ће само

један део њих да ужива, већ се сваком детету прилази појединачно и допушта му се да само одабере оно што га највише испуњава. На овај начин се деца формирају у слободне и независне личности, које имају самопоуздања и способност критичког мишљења и слободног одабира, што друштву даје различите, али интелигентније личности у свим сферама.

Следећа погодност савременог друштва јесу научна сазнања из много различитих научних подручја, тако је и када је у питању васпитна делатност. За разлику од великих античких филозофа Аристотела и Платона, затим римског Квинтилијана, па многих других теоретичара или филозофа који су се дотицали теме васпитања на основу својих мисли, идеја и интуиције, а чије теорије нису биле научно поткрепљене, а ту спада још веома много великих умова, као што је хуманиста Виторино Рамболдини Да Фелтре, или Ј. А. Коменски, Ж. Ж. Русо, М. Монтесори и многи други, који су се бавили васпитањем, неки више у теоријском погледу, а неки више у практичном смислу, а већина их је дала многе добре идеје које, ако се примене на прави начин могу дати позитивне ефекте.

Професионални васпитачи у вртићима, али и сви други који се данас баве васпитањем на било који начин, а ту првенствено подразумевамо родитеље, имају низ информација које су добијене из великог броја различитих психолошких, педагошких и многих других научних истраживања, потом данас постоји и велики број различитих система подршке од државе и друштва родитељима, али и свим васпитно-образовним институцијама. Све ово у великоме олакшава рад у вртићима, јер су васпитачи поткрепљени великим бројем сазнања која су им врло лако доступна, као и одговори на многа питања која им омогућују да се на што бољи начин баве васпитно-образовним радом и на тај начин доприносе правилном расту и развоју деце. Целокупно савремено друштво је највише окренуто према деци, што је још једна одлика по којој се оно разликује од ранијих друштвених структура у којима је примат даван различитим стварима, али тако да деца никада нису била центар, већ су некада чак као нпр. у хришћанству сматрана проблемом, а њихово васпитање у многоме запостављано.

Данас је ситуација потпуно другачија, свака савремена породица је оријентисана ка деци и низ васпитно-образовних институција су ту у функцији помоћи развоја детета. Тако се данас у вртићима не даје примат одраслом васпитачу, већ још увек не формираној личности којој је потребна помоћ у свом разовоју, односно детету. Ово је још једна добра страна коју нам је савремено време донело. Оваква окренутост према детету доводи до тога да постоји много већа брига за његово васпитање. Та брига се огледа у раду са дететом у породици, вртићима и школама, али и на многим другим местима. У вртићима, раду са децом се посвећује огромна пажња и они су поред породице најзначајнији за правилно формирање личности детета, јер према савременим схватањима исто као што се кућа зида од темеља, тако и са децом мора највише да се ради од њихових најранијих узраста када је дечији

мозак потпуно отворен за сазнања и упија све надражаје из своје средине. Како данашњи васпитачи имају увид у ове информације и могућности да их спроведу у пракси то доводи до једног врло позитивног ефекта код детета за који су предшколске установе великим делом заслужне.

Различитости
некада и сада

Још једна светла страна данашњег друштва која се ослања на идеју прихватања различитости јесте и инклузија, односно увођење програма у предшколске установе за децу са додатном подршком и даровиту децу. Детету је по природи потребна помоћ у расту и развоју, помоћ да се уведе у друштво и живот, али уколико то дете по природи има потребу за додатном подршком, онда је помоћ коју је потребно пружити том детету знатно увећана. Најважнија ставка јесте првенствено прихватити дете са потешкоћама у развоју, без издвајања или одбацивања. Када се говори о овоме потребно је поново се оврнути на ранија периоде у којима се овакви проблеми нису праштали. Ову појаву имамо у древном Египту у којем су болесна деца била одбацивана, јер се сматрало да су она казна или клетва Богова, потом у далекој Спарти у којој су тек рођене бебе код којих су се увиђали физички недостаци бацане са горе Тајгет (Спевак, 2007). Ипак ово се може наћи и вековима касније у различитим друштвеним епохама, чак много времена касније када се болесна деца више нису убијала или потпуно напуштала, она ипак дуго нису била прихваћена. Данашње друштво је донело велику позитивну промену у погледу на овакве ставове.

У предшколским установама деца са додатном подршком у развоју данас су потпуно равноправно прихваћена и похађају вртиће увек у истој групи са здравом децом, што је донело многе позитивне ефекте. Првенствено деца се уче од најмлађих дана да прихвате различитости без осуђивања, страха и неразумевања. На тај начин развијамо код деце осећај емпатије и хуманости. Друга значајна чињеница јесте да се у великом броју случаја код деце са подршком која похађају редовне вртиће јавља много већи напредак, него код оне деце која не похађају вртиће. На тај начин деца су изложена подстицајнијој средини и у могућности да усвајају од својих вршњака.

У овоме веома важну улогу врши и професионални васпитач у вртићу. Његова је обавеза да потпуно равноправно у игри, као и у усвајању сазнања и искуства прихвати дете са подршком, да му увек буде од помоћи, али и да осталој деци укаже како да се на прави начин опходе према њему. У оваквој комбинацији позитивни ефекти су неизоставни у већини случајева.

Јасно је да свако време са својим добрим носи и своје лоше стране, и ово савремено доба има својих негативних страна, али се оне не рефлектују у толиком броју на предшколске установе, колико се осете оне позитивне, већ се рефлектују на породицу. Можда једна од највећих негативних ефеката савременог друштва јесте све већа појава отуђености, а она се све више проналази унутар породица. Отуђеност која се појављује у савременом друштву могла би да иде на штету детета и родитеља.

Утицај савременог доба
на живот и рад у вртићу

У предшколске установе уведени су стандарди предшколског васпитања и образовања на основу којих се врши рад у вртићима. Захваљујући стандардима, сваки васпитач има јасну водиљу како организовати простор и реализовати рад са децом у групи поштујући потребе сваког детета појединачно. Окружење у којем бораве деца треба да буде подстицајно и инспиративно за дете. Радна соба треба да буде организована тако да буде приступачна деци и да подстиче самосталност и креативност детета. Треба да омогући слободно кретање и јачање самопоштовања и самопоуздања. Такође, да буде прилагођена и деци са додатном подршком. Неки од примера такве физичке средине виде се на сликама 1, 2, 3, 4, 5 и 6.

У свакодневни живот и рад укључују се родитељи као партнери. То се огледа у низу различитих радионица и дружења и у укључивање родитеља у процес васпитно-образовног рада. Задовољење свих физичких потреба је преусмерено детету, тако да дневни ритам дана је промењив и прилагођен потребама сваког детета понаособ. Овако конципиран живот и рад у вртићу пружа пријатну и топлу атмосверу и пружа осећај сигурности сваком детету.

Закључак

Како имамо прилику да поред свих сазнања стечених у току шкослког образовања, али и оних које смо стекли читајући различиту литературу по избору, применимо и проверимо у пракси, а као сведци промена у савременом друштву, сумирајући сва знања и искуства закључимо како је рад у предшколским установама побољшан и веома напредовао. Данас је рад много професионалнији, отворенији, па и научнији и доноси велике предности деци и њиховом развоју. Иако увек има различитих негативних момената, тако их има и сада, али су они у поређењу са позитивним немерљиви.

Литература

Грандић, Р. (2006): *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
Спевак, З. (2007): *Општа историја педагогије.* Нови Сад: Библиотека Матице српске.

Maja Radujkov
Ivana Mučaji

CHILD AS WITNESS AND FACTOR SOCIAL CHANGES

Summary: The paper consists of scientific evidence about the influence of social circumstances on upbringing and educational systems through history. The main emphasis is on contemporary society and its influence on upbringing and education. In contemporary world, a child is in focus as well as its needs and talents. Society, institutions and family are connected in the interest of the child and formation of its personality. Contemporary society gives great support to family and kindergartens in making parental and professional competencies stronger. In this paper practical examples of influence of contemporary time in everyday life in kindergarten are presented. These changes are mainly positive because the individuality and personality of child are respected. These changes also support uniqueness as well as differences between children. The changes increase cooperation between family and kindergarten as well as other upbringing and educational institutions.

Key words: child, society, influence, kindergarten, family.

Катарина Јовановић
Славица Рашић
Сандра Остојић
ПУ „Сунце“
Горњи Милановац

УДК 373.23.06:364.636
373.211.24:37.032.2-053.4

АКТИВНОСТИ САВРЕМЕНИХ ВАСПИТАЧА У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ВАСПИТНОГ УЗРАСТА

Резиме: Кроз овај рад приказаћемо пут кроз који треба да прођу савремени васпитачи у превенцији вршњачког и породичног насиља. Тачније, приказаћемо резултате које смо добиле путем интервјуа, анкета за родитеље и упитника за васпитаче. Поред теоријског приступа и методологије истраживања, бићете у могућности да видите како на правилан начин, кроз конкретне активности и игре: подстицати правилан раст и развој деце, оплеменити дечје емоције, смањити нетрпељивост између ривала, развити емпатичност, а све у циљу превенције насиља предшколског детета, као будућег члана друштва.

Кључне речи: насиље, дете, превенција, васпитач.

Насиље као друштвени феномен

Правилан раст и развој сваког детета подразумева његово одрастање у ненасилној средини. У Конвенцији о правима детета, државе потписнице су се чланом 19, обавезале да предузму одговарајуће законске, административне, социјалне и образовне мере у циљу заштите деце од свих облика физичког или менталног насиља. Наша држава је потписница Конвенције о правима детета, што је обавезује да усклади домаће законодавство са овим важним међународним документом, те да доследно примењује мере наведене у овом споразуму. У Основама система образовања и васпитања Републике Србије јасно су дефинисани закони о правима деце, забрани дискриминације и насиља над децом. Како би се отклонили сви штетни фактори који онемогућавају правилан раст и развој детета, неопходно је да свака држава има јасно дефинисане законе у вези са овим питањем. Насилно понашање детета оставља трајне последице, стога држава и образовни систем морају озбиљно приступити овим проблемом. Постоје бројне дефиниције насиља над децом, а све оне под насиљем подразумевају свако физичко или психичко насилно понашање усмерено на децу (по УН Конвенцији дете је свака особа млађа од 18 година) од стране појединаца или институција, којим се угрожава

или спречава нормалан развој, интегритет личности или задовољење дечјих потреба. Погрешно је веровање да предшколско доба није обојено насиљем и агресивношћу.

Ставом да се деца посматрају искључиво као невина бића, губи се рационална слика о томе да је девијантно понашање присутно још у раном детињству. Није лако прецизирати границу између агресије која се испољава као адаптивни механизам и оне агресије која је вид устаљеног облика понашања детета.

Агресивност и њени узроци

Свако дете се рађа са агресивним потенцијалом који се испољава у разним социјалним ситуацијама. Кроз живот, дете стиче одговарајуће вештине и механизме који му омогућавају да се упозна и суочи са својим потребама и нагонима, а касније и да се са њима носи. Учесталост, заступљеност и јачина агресивних реакција расту до друге године и тако остају присутне све до предшколског узраста, када ниво агресивности постепено почиње да опада, све до краја пубертета. Узимајући у обзир да се агресивност може усталити као особина већ у четвртој години живота, врло је важно слати свесне, намерне и јасне поруке детету, јер дете учи по моделу понашања људи из непосредне околине. У току четврте године живота, непријатна и негативна осећања која се јављају као последица несналажења у интеракцији са одраслима и неслагања са вршњацима, могу постепено прећи у бес и љутњу због спречености да истраје у својој намери, што као последицу може имати насилно и агресивно понашање детета.

У четвртој години, деца често долазе у сукобе због предмета које неко друго дете поседује, као и због отимања играчака и других њему привлачних предмета. Дете кроз одрастање, развој и сазревање постепено учи како да контролише своја осећања и понашање. Учестало насилно понашање, односно тежња да се другом детету науди, постаје заступљенија у предшколском узрасту. Деци овог узраста је веома битан, често и преломан, тренутак учења контроле емоција. Дете ће, уколико не савлада контролу над својим емоцијама и понашањем, поступати агресивно када: не долази лако до циља; када је слабије у вербалном дуелу. Тада дете може постати повучено и дефанзивно, или склоно насилном понашању. Уколико се овај облик понашања не каналише у млађем узрасту, касније ће се испољавати на различите начине, као што су туче, тужакања, одбацивање из друштва и слично. Ако сагледамо реалну слику детета, узраста од четири године, морамо узети у обзир да је истраженост ове области минимална и непоуздана због чињенице да су истраживачи методолошки ограничени.

Ова истраживања се најчешће реализује у виду интервјуисања испитаника. Међутим, познато је да су интелектуалне способности и говорне вештине детета тог узраста недовољно развијене, па се тако не могу добити релевантни одговори. Бавећи се овим проблематиком, тумачећи и упоређујући резултате до којих су дошли други истраживачи, закључиле смо да сви облици насиља код деце последњих неколико година имају тенденцију раста.

Још се од 16. века за насиље везује термин *булинг* (bullying, енг. термин), чије се тумачење мења кроз векове. Данас се овај термин уврстио у стручни жаргон, који се односи на посебне облике агресивног понашања деце и омладине. Имајући у виду чињеницу да је предшколско доба обележено најбурнијим развојем, можемо се сложити са тим да се неки облици понашања јављају, губе, затим поново јављају, да би се у неком тренутку та понашања усталила или изгубила. Управо због тврдње да се неки облици понашања примећени у том узрасту детета могу касније уврстити у карактер детета, морамо озбиљно схватити колико је важно препознати агресивно или насилно понашање у овом узрасту. Постоје многа истраживања која показују да се неки облици понашања и неке навике, које се стекну у предшколском добу, касније тешко промене или искорене.

Карактеристичан и веома изражен облик насиља над децом у предшколским установама и школама је тзв. вршњачко насиље. Вршњачко насиље је физичко или психичко насилно понашање усмерено на децу и то од стране њихових вршњака. Овакво насиље се чини с циљем повређивања и укључује понављање истог обрасца и одражава неравноправан однос снага. Постоји јасна дистинкција између насилничког понашање деце, познато и као *булинг* (bulluing, енг. термин), и краткотрајних инцидената и свађе међу децом. Она се огледа у постојању свесне намере да се другом детету нанесе било који вид повреде, као и у томе да ће се, након одређеног времена, поновити девијантно поступање, али и потреба за демонстрацијом силе на индивидуалном или групном плану.

Судећи према примерима из дугогодишњег радног искуства, узроци агресивног понашања деце су: дете насилних родитеља; дете чији је родитељ алкохоличар; дете чији је родитељ наркоман; дете чији је родитељ коцкар; дете чији је родитељ психички болесник; дете чији је родитељ склон промискуитету; дете које је васпитно запуштено; дете које је презаштићено; дете које одраста у анархичном окружењу; дете које је љубоморно на млађе дете у породици; дете које је љубоморно на старије дете у породици; дете које је изложено континуираном критизирању; дете које трпи било који вид вербалног насиља од стране људи из непосредне околине; дете које трпи било који вид физичког насиља од стране људи из непосредне околине; дете које је навикло да добија све што жели; дете које, под утицајем мас-медија, има доступне непримерене садржаје; дете које проводи превише времена само; дете које је занемарено и др.

Друштвена средина и вршњачко окружење врше динамичан и трајан утицај на дететов организам, који је у развоју. Многи научници, било да је реч о теоретичарима или практичарима, избегавају да децу предшколског узраста доводе у везу са термином „насилник“ или „жртва насилника“. Међутим, са друге стране, они имају читаву ниску радова и истраживања у којима показују како неки непријатан догађај из детињства има штетан утицај на живот одраслог човека, па ми долазимо у дилему. Ако истраживачи наводе конкретне ситуације и догађаје из детињства као кључне узроке за

емоционално стање одрасле особе, онда се морамо суочити са тим да се вршњачка насилна деловања (било да су вербална или физичка) догађају у предшколском добу. Како живимо у 21. веку, у времену када су деци, уз савремену технологију, доступни и свакојаки садржаји, који су најчешће обојени насиљем, ми можемо, посматрајући предшколске групе и децу узраста од 3 до 7 година, закључити да у васпитним групама постоје деца са израженим нагонима за насилно деловање, у смислу овог рада „насилници“, и деца која су жртве истих, „жртве насилника“. Предност васпитача у односу на учитеље и наставнике огледа се у чињеници да је лакше утицати на млађе дете него на старије. Иако се насилно понашање код деце предшколског узраста у великом броју случајева изгуби или коригује, у пракси постоје случајеви када се то не догоди.

Постоје, дакле, случајеви када предшколска установа, васпитачи и стручни сарадници, колико год улагали напоре, остају немоћни пред „насилником“. У начелу, то су случајеви када дете, или сам родитељ, потпуно одбија сарадњу, или када родитељ не жели ни да прихвати, ни да активно учествује у решавању проблема. У тим случајевима се намеће питање: шта учинити? Међутим, када се појави овакав проблем, предшколска установа, васпитач и стручни сарадници остају немоћни, те је тада њихов задатак да заштитите осталу децу од потенцијалног насилника.

Закључак

Да бисмо утврдили у којој мери је агресивно понашање заступљено код родитеља и деце која бораве у нашој установи, као и који су најчешћи видови испољавања агресивног понашања, како у породици тако и вршњачком окружењу, направили смо упитник. У циљу добијања што релевантнијих резултата, било је потребно да испитамо три структуре испитаника: децу, родитеље и васпитаче. Предмет нашег истраживања је испитивање степена присутности агресивног понашања код деце и родитеља, природа односа родитеља и деце у конфликтним ситуацијама, запажања васпитача и његов однос према овом проблему, вршњачко окружење као извор агресивног/ неагресивног понашања деце, као и посебне мере, активности и игре које се користе као подстицај правилном расту и развоју у ненасилном окружењу.

У овом истраживању је учествовало 500 родитеља, а 100 родитеља је одабрано методом случајног узорка, 32 васпитача ПУ „Сунце“ из Горњег Милановца и 20-оро деце млађег васпитног узраста и то: 10 дечака и 10 девојчица. Анализирајући резултате које смо добили путем анкете за родитеље, дошли смо до сазнања да је свако дете, од стране својих родитеља, барем једном претрпело неки вид акутног насиља. Према одговорима родитеља, свако четврто дете је више пута претрпело неки вид насиља (чупати, пљеснути, шамарати, вући). Ако узмемо у обзир да је од укупног броја испитаних родитеља њих 64% одговорило да је више пута физички насрнуло на своје дете, долазимо до веома забрињавајућег закључка: 64% од

укупног броја испитаних родитеља је било иницијатор „поновљеног насилног понашања“ према деци.

Међутим, највише нас застрашују следеће чињенице: поновљене радње могу постати свакодневне и учесталије, што може прећи у хронично насиље над децом; дете које одраста у насилној средини често може и само постати насилно; деца уче по моделу својих родитеља; једном учињено насиље над дететом може оставити трајне последице на дете. Од укупног броја испитаних родитеља њих 84% је изјавило да је више пута викало на своју децу, док је свако седмо дете једном или више пута доживело вербалне увреде од стране родитеља. Вербално и физичко насиље су подједнако штетни.

Дете које свакодневно трпи вербално насиље има негативну слику о себи, а деца која имају негативну слику о себи, имају је и о другима; снижена очекивања према себи, што доводи и до снижених резултата. Учећи по моделу својих родитеља, деца често вређају друге мислећи да је то друштвено прихватљив вид понашања. У теоријском приступу овог рада навеле смо да је штетан утицај мас-медија један од основних узрока агресивног понашања код деце. Више од половине, тачније 66% од укупног броја испитаних родитеља, одговорило нам је да њихова деца више пута у току дана прате цртане филмове, а само 2% од укупног броја испитаних родитеља је рекло да својој деци никада не дозвољава гледање цртаних филмова.

Суочени са оваквим резултатима, долазимо до закључка да значајно велики број деце своје време не проводи у природи, већ у затвореним просторијама, испред телевизора. Исходи и последице оваквог поступања са децом су изузетно лоши – дете које превише времена проводи у затвореном простору може постати анксиозно, депресивно, нервозно, раздражљиво, асоцијално и, у крајњем случају, агресивно. Садржаји савремених цртаних филмова и игрица често су обојени претераном научном фантастиком и агресивношћу, те се дете које свакодневно проводи време гледајући овакве садржаје често поистовећује са ликовима и догађајима. Дете које много времена проводи уз овакав садржај, често верује да живи у том имагинарном свету, а исти проблем је и када су по среди игрице.

Можемо закључити да је, према мишљењу родитеља, код њихове деце вербално насиље заступљеније од физичког, па је 51 % од укупног броја испитаних родитеља изјавило да је од свог детета чуло „ружне“, погрдне и увредљиве речи, које су упућене оном ко је у детету изазвао индиспозицију. Док 61% од укупног броја испитаних родитеља тврди да се њихово дете никада није потукло са другим дететом, 39% од укупног броја испитаних родитеља тврди да се њихово дете једном или више пута тукло са другом децом. Од укупног броја испитаних родитеља њих 50% је барем једном или више пута имало расправу или свађу са својим партнером пред дететом, док 29% од укупног броја испитаних родитеља тврди да је њихово дете приликом те расправе испољило емотивну реакцију.

Савремени васпитачи морају деловати превентивно већ у млађим узрастима преко активности у којима се развија узајамно поштовање, позитивна слика о себи и другима, емпатичност, оплемењују дечје емоције, смањује тензија између ривала и др. превентивно се делује на појаву насилног понашања код деце предшколског узраста.

Литература

Билић, В. (1999): *Агресивности младих и могућности помоћи*, Обнов.
Гашић, П. С. (1998): *Насиље у школи,* Београд: Факултет политичких наука.
Копас – Вукашиновић, Е. (2009): *Насилна комуникација – пример у васпитању или сплет околности*, Ниш: Филозофски факултет.
Марић, А. (1999): *Дефектолошки лексикон*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце од насиља, злостављања, занемаривања у образовно-васпитним установама (2009), Београд: Министарство просвете.
Савовић, Б. (2006): *Агресивно понашање ученика у школи*, Педагогија, бр 2. 68-86.
Трифуновић, В. (2006): *Насиље у школи*, Јагодина: Учитељски факултет.

Katarina Jovanović
Slavica Rašić
Sandra Ostojić

ACTIVITIES OF CONTEMPORARY EDUCATORS IN THE PREVENTION OF VIOLENCE AMONG THE CHILDREN OF YOUNGER EDUCATIONAL AGES

Summary: During this presentation we will show you the path which contemporary educators should follow in order to prevent peer and family violence. More precisely, we will show you the results we have got from interviews and questionnaires for parents and educators. Beside a theoretical approach and research methodology, during our PowerPoint presentation you will be able to see: how to encourage normal growth and development in the right way, through specific activities and play, how to refine children's emotions, how to diminish bigotry among certain rivals, how to develop a child's empathy, with the aim to prevent the violent behaviour of a preschool child, as a future member of society.

Keywords: violence, child, prevention, educators.

Аница Павловић
ПУ "Лане"
Алексинац

УДК 371.214:373.23(497.11 Алексинац)
371.3::811.214.58-028.31

КУРИКУЛУМ У ВРТИЋУ

Резиме: Процес програмирања и развијања курикулума је динамичан, понекад и непредвидив, разрађене теме следе линију дечјег развоја и интересовања и потреба. У раду ће бити речи о примеру из праксе, како се развија курикулум у вртићу. У конкретним условима, са конкретном децом, и родитељима као равноправним партнерима, развили смо низ активности којима смо превазишли језичке баријере и подигли степен социјализације деце ромске националности.

Кључне речи: курикулум, вртић, деца, родитељи.

Увод

Постоји неколико дефиница и одређења курикулума, а једна од њих је следећа:

Курикулум превазилази оквире програма, а представља целину услова који одређују учење ученика, "у којима се програм, смештен у конкретни контекст (конкретних услова рада, конкретне деце) реинтерпретира, мења и програмира (развија), што с друге стране укључује само обликовање тог контекста (структура простора, начине груписања...). (Пешић, М. 1989).

„Курикулум се динамично одвија међу људима; курикулум је у основи практичан, делатан, оно што се дешава између детета и васпитача, процес који тече". Курикулум је, дакле, оно што се непосредно дешава у пракси.

Живети различитост у вртићу

Припремна предшколска група (објекта у Ал. гимназији) броји 18-оро деце. Од укупног броја, четири детета су ромске националности. Од тога, троје лоше говоре српски језик. Самим тим теже да се окупљају, заједно седе, играју се и говоре матерњим језиком. Социјализација није на завидном нивоу. Комуникација са осталом децом је минимална. Приликом индивидуалних контаката родитељи инсистирају да их раздвајамо и не дозвољавамо да говоре ромским језиком (примљено к знању, али непримењиво). У групи се ради по моделу А основа програма и дечја интересовања су смерница шта ће се у групи дешавати.

У току „Дечје недеље" говорили смо о различитостима и поштовању истих у групи.

Једног дана, приликом слободних игара у центрима интересовања, дете П. Б. прилази, показујући на групу деце ромске националности и каже:

- Васпитачице,они говоре неким другим језиком. Ја их не разумем.

- А да ли би волео да их разумеш?

- Да...

Интересовање и иницијатива деце наводи васпитача да често осмишљава активност у „ходу“.

„Дете је носилац права и агенс сопственог развоја и учења, дечја индивидуалност, његове снаге, права и потребе окоснице су рада са децом. Свако дете има право на квалитетно детињство и образовање, активно учешће, уважавање различитости и индивидуалног, личног, језичког и породичног идентитета. Дете самим тим има снагу и капацитет да у свом окружењу гради квалитетне и подстицајне односе са другима и окружењем. Ове односе оно гради делањем, активношћу којом богати сопствено искуство, чиме утиче на промене у окружењу.“[42]

АКТИВНОСТ: „Речи нас спајају“ (8. 10. 2015.)

Општи циљ: Деци ромске националности дати улогу едукатора и мотивисати их на комуникацију са осталом децом из групе.

Циљеви:

- Виши ниво социјализације деце ромске националности.
- Боља комуникација деце у групи.
- Виши ниво самопоштовања код деце ромске националности.
- Подизање мотивације код деце за усвајањем нових речи и појмова.
- Усвајање нових речи и појмова.

Задатак за васпитача:	**Задатак за дете:**
- Обезбеђује материјал за рад.	– Пита за значење речи.
- Подстиче увиђање повезаности усменог и писаног говора.	- Усваја нове речи.

Уводни део:

(*Обраћање деци*):

- Децо, Б. П. је приметио да наши другови знају и неки други језик, осим српског. Да ли је то још неко од вас приметио?

(*Одговори деце*): Јесмо!

- Да!

- Они стално говоре неким другим језиком.

- Ништа их не разумем

(*Обраћање деци*): Да ли бисте волели да разумете о чему причају?

- Да...

[42] Драгана Павловић Бренеселовић и Живка Крњаја: *Калеидоскоп - основе посебних и специјализовних програма предшколског васпитања,* приручник у припреми; Институт за педагогију и андрагогију, UNICEF, Београд, 2014.

(*Обраћање деци ромске националности*):

- Хоћете ли нам рећи којим то још језиком говорите?

Д. О. (*поносно*): Ромским!

- Волели бисмо, ваши другови и ја, да научимо неку реч из језика којим говорите. Није фер да ви знате два језика, а ми само један. Лакше ћемо се играти. Шта мислите о томе?

Сва деца са одушевљењем прихватају предлог!

Главни део:

Водимо краћи разговор о начину на који ћемо усвајати нове речи из ромског језика и како ћемо их најлакше упамтити.

(*Обраћање деци*):

- Шта мислите, децо, да извучемо из центра новине, часописе, старе радне листове, па да изрежете слике предмета, бића и појмова, чије називе желите да знате и на ромском језику? Ја ћу вам помоћи да речи исписујемо?

- Договор је да направимо неку врсту српско-ромског речника са сликама.

- Деца из часописа изрезују и лепе слике на папирима (формата А4).

- Улога васпитача је да испод слике исписује називе на оба језика.

- Обједињујемо стране бушилицом и канапом повезујемо и формирамо речник.

- На првој страни исписујемо назив, годину и место издања.

- Деца налепницама из „Шареног света“ украшавају корице речника.

Завршни део:

- Разгледамо речник, размењујемо мишљења колико смо задовољни и шта са њим.

- Одлажемо речник у нашу библиотеку, која је део језичког центра.

- Деца предлажу да наставимо да додајемо стране у речнику неког другог дана.

Сарадња са родитељима:

„Уколико васпитач дете посматра као активног учесника у сопственом развоју и учењу, онда неминовно и породицу види као свог партнера у пружању подршке детету.“[43]

Учествовање породице од велике је важности за квалитет процеса учења у вртићу. У том смислу, природно је да се у предшколској установи са њима гради добробит и квалитет. Породично учешће ослања се на чињеницу да породице имају највећи утицај на своју децу, а заснива се на уверењу да сваки родитељ жели најбоље свом детету и труди се да га подржи у остваривању његових потенцијала. Родитељи и чланови породица су активни учесници/ партнери у процесу дечјег одрастања, учења и социјализације.

Напомена:

Родитељи су од своје деце обавештени о активности коју смо имали. Већ сутрадан приликом довођења и одвођења деце у индивидуалним разговорима, чули смо и подршку, али је било и родитеља који су негодовали. Тражили су појашњење зашто ће деца учити ромски језик у вртићу. Сматрају да деца ромске националности треба да уче српски језик. Мисле да је боље да сва деца уче енглески језик и доста сличних питања и примедби.

Да бисмо спречили „шумове“ у комуникацији, одлучујемо да сазовем родитељски састанак, а при том се рађа идеја да и родитеље позовем на учешће у ВОР-у на поменуту тему.

„Родитељи и породице могу имати различито, религијско, језичко, социјално порекло, па самим тим и различита гледишта и приступе у васпитавању детета. Да би се развила отворена и присна комуникација, потребно је време, поверење и узајамност. Стварање атмосфере поверења, заснованог на квалитетној комуникацији, доприноси узајамном поштовању“[44].

Наравно, установа је отворена за учешће свих родитеља у непосредној реализацији активности са децом. Директна укљученост, присуство родитеља и учешће у активностима, учењу и игри са децом је за децу највеће богатство.

Родитељски састанак (19.10.2015.):

- Добродошлица родитељима.
- Упознавање родитеља са стањем у групи.
- Упознавање родитеља са претходном активношћу и њеним циљевима.

[43] *Живети различитост у вртићу*, приручник; Филозофски факултет; Цип; UNICEF, 2014.

[44] Исто, стр. 42.

- Анкетирање родитеља о укључивању родитеља у ВОР (радионичарски рад).
- Позив родитељима да путем интерактивног паноа, упуте предлоге и сугестије за превазилажење тешкоћа/ на тему поштовања различитости у групи (комуникација).

Напомена

Родитељи су упознати са следећим чињеницама:

Како развијати успешну сарадњу.

- Разумевање користи од сарадње и последице када она изостаје.
- Заједничка усмереност на добробит деце.
- Јасно дефинисане циљеве и кораке сарадње.

Шта отежава сарадњу?

- Недостатак знања и искуства о облицима сарадње.
- Неразумевање сврхе и смисла сарадње.
- Неразумевање позиције другог.
- Предрасуде, стереотипи и дискриминација.
- Недостатак вештина комуникације.

Карактеристике партнерског односа кроз радионицу

- Равноправан однос учесника.
- Уважавање културне, образовне и социо-економске различитости.
- Уважавање специфичности родитеља и деце.
- Узајамно уважавање знања и искуства.

Резултати анкете:

ПУ „Лане“ Алексинац

Анкета за родитеље

Поштовани родитељи

Позивамо Вас да заједно са нама учествујете у радионици „Рушимо језичке баријере“

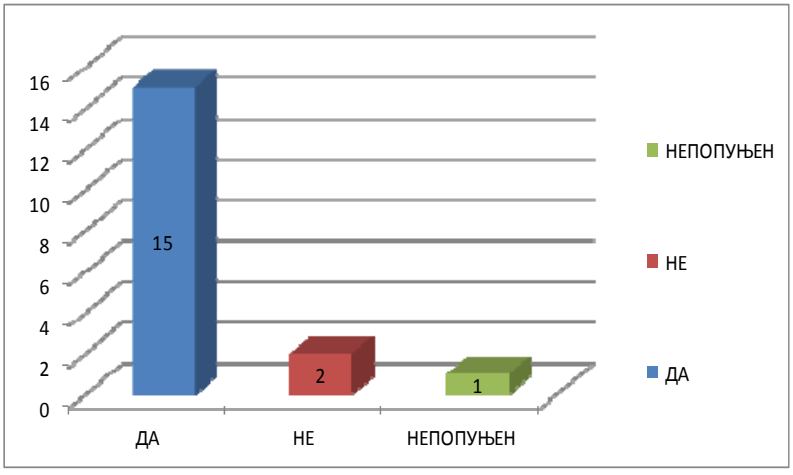
Кроз радионицу:

- Вашом партиципацијом програм чинимо квалитетнијим
- Поштујемо начела поштовања различитости, инклузије
- Подстичемо интерактивно учење
- Стварамо продукте који документују рад у групи
- Богатимо средину за учење
- Стварамо позитивну атмосферу у групи
- Подижемо ниво самопоуздања код деце

- Желим да учествујем у радионици
- Нисам заинтересован/а за овакав вид сарадње

(Заокружите жељени одговор)

Анкета је анонимна



Радионица: „Рушимо језичке баријере“ (29. 10. 2015.)

Циљ радионице:

- Олакшано превладавање језичке и социјалне баријере деце припадника ромске националности.
- Успешно укључивање родитеља у радионичарски вид сарадње.
- Израда дидактичког материјала / српско-ромског речника.
- Узајамна подршка, уважавање и размена знања.
- Виши степен самопоуздања деце због присуства родитеља.

Радни материјал:	Материјал за читање:
флипчарт табла и пакпапир стикер блокови папир у боји- А4 бели папир- А4 часописи, новине маказе лепак канап бушилица фломастери маркери диск са музиком фото-апарат	**Евалуациона листа**

Уводна активност:

- Добродошлица од стране васпитача и деце.
- Бројимо родитеље на српском и ромском језику. (1 јек, 2 дуј, 3 трин, 4 штар, 5 панц, 6 шхов, 7 евта, 8 охто, 9 иња, 10 деш).
- Представљање динамике и начина рада и понашања у радионици (пре почетка радионице, васпитач упознаје родитеље са правилима радионичарског рада).
- Родитељи на стикерима исписују очекивања од радионице и лепе на флипчарт табли.

Главна активност:

Напомена:

- Материјал за радионицу је већ спреман и постављен на столовима.
- Васпитач замоли родитеље да се поделе у две групе. У обе групе присутни су родитељи ромске националности.
- Деца су уз своје родитеље.
- Радионицу прати пријатна музика са диска.
- Васпитач, као координатор међу групама, подстиче децу да размишљају које речи би волели да науче из ромског језика и проналазе слике из новина и часописа.

1. Деца сецкају слике из часописа и лепе на папирима у боји.

2. Родитељи исписују речи на српском и значење на ромском, фломастерима/ маркерима.

3. Израда насловне стране речника.

4. Повезивање страница, бушилицом и канапом.

5. Деца налепницама украшавају корице речника.

Завршна активност:

- Родитељи на стикерима исписују општи утисак о радионици, једном речи и лепе на флипчарт табли/ паралелно са очекивањима (упоређујемо).
- Родитељи попуњавају евалуациону листу.
- Заједничко фотографисање.
- Одлагање речника у библиотеци у језичком центру.

Резултати са флипчарт табле:

Очекивања родитеља:

Дружење са децом.
Дружење.
Дружење.
Новина.
Дружење.
Нешто интересантно.
Занимљиво.
Нешто ново за децу и родитеље.
Лепо и занимљиво.
Дружење.
Дружење.

Утисци родитељ о радионици:

- Добро.
- Феноменално.
- Било је забавно.
- Фантастично и поучно.
- Веома поучно.
- Лепо.
- Занимљиво и корисно.
- Лепо дружење.
- Лепо је било.
- Суперишка.
- Било је одлично.

Резултати евалуационе листе:

Евалуациона листа

Радионица „Рушимо језичке баријере“

1. **Сматрате ли да сарадња/партнерство породице и вртића доприноси добробити деце**
   ДА НЕ

2. **Узео/ла сам учешће у радионици зарад најбољег интереса свог детета.**
   ДА НЕ

3. **Сматрате ли да сте својим учешћем у радионици научили нову васпитну стратегију (вештину) сарадње и комуникације, на релацији васпитач-дете-родитељ**
   ДА НЕ

4. **Учешћем у радионици допринео/ла сам да се моје дете осећа сигурно и срећно**
   ДА НЕ

5. **Сматрате ли да је ваше присуство подигло ниво самопоуздања код вашег детета**
   ДА НЕ

6. **Током радионице атмосфера је била опуштена и пријатна**
   ДА НЕ

7. **Радионица је, за мене као родитеља, била једно ново и корисно искуство**
   ДА НЕ

8. **Поново ћу узети учешће у радионицама са својим дететом**
   ДА НЕ

Анкета је анонимна

Радионици је присуствовало 12 родитеља. Све евалуационе листе су попуњене. Резултати свих анкетних листа и одговора су: ДА. Из тог разлога није рађен графички приказ/ графикон резултата.

Напомена: Наредног радног дана, приликом заједничког окупљања, бележени су утисци деце о радионици (2.11.2015).

Утисци деце о радионици:

„Много је било лепо. Допало ми се што смо сецкали и кад смо чекали родитеље и што је мама била ту. А највише ми се допало што сам се стално шетао до Маријанине и Михаелине маме да ми каже речи на ромском“ (Његош).

„Допало ми се што смо лепили папириће и кад смо бројали родитеље на више језика. А највише ми се допало кад нас је сликала Дуњина мама“ (Маша).

„Волим кад сам сецкао са мамом и кад смо бројали родитеље. Волео би да опет дођу, или мама или бака да заједно радимо“ (Огњен).

„Свидело ми се што смо бројали родитеље на пуно језика и кад смо лепили папириће. Задовољан сам што је тата био ту. Највише ми се свидело кад сам пио сок“ (Јанко).

„Свиђа ми се кад смо лепили, писали и кад смо чекали родитеље и само то“ (Дуња).

„Било је лепо кад смо бројали родитеље, кад смо сецкали и лепили и свидели су ми се речници“ (Анђела).

„Свиђало ми се кад смо сецкали, лепили и кад смо пили сок, а и што је мама била ту“ (Магдалена В.).

Обележавамо „Светски дан ромског језика“ (5.12.2015.)

Напомена:

Петог децембра обележава се „Светски дан ромског језика“, договорили смо се да га обележимо пригодним активностима.

Почетно окупљање**:**

- Постављамо на пано за родитеље плакат посвећен светском дану ромског језика.

Активности**:**

- Учимо бројалицу на ромском језику (на балонима исписујемо речи бројалице).

(Бројалица: **„**Енага, дванага, тронага, ћућури, шпенги, ренги, смотква, јотква, дивија, дикс“).

- Примена бројалице: „Плес са балонима“ уз музику (прво дечаци бројалицом проналазе плесни пар међу девојчицама, а потом девојчице понављају поступак).

- Присуство мајке у групи „Певање успаванке“ на ромском језику.

Sov maje sov, miro galbeno chavo,
Ano suno sunar, suzo suno,
Te bajrove, e dajace,
Sar ano boro i phabaj,
Te mangel tuth, dajekh suzi chaj.
Sov mae sov,
Miro galbeno chavo.

Превод:

Спавај, спавај моје златно дете,

сањај, сањај слатки сан
расти ми расти
ко дрво јабука
да под твојом граном
спава лепа девојка
спавај, спавај
моје златно дете

Завршно окупљање:

Размена утисака о данашњем дану и активностима.

Закључак

Предвиђени резултати, након реализације свих активности:

1. Олакшано превладавање језичке и социјалне баријере деце припадника ромске националности.
2. Виши степе самопуздања деце ромске националности.
3. Боља комуникација у групи.
4. Јачање кохезије групе/ поштовање различитости.
5. Виши степен укључености родитеља у ВОР.

Литература

Павловић Бренеселовић Драгана и Живка Крњаја (2014): *Калеидоскоп – основе посебних и специјализовних програма предшколског васпитања,* приручник у припреми. Београд: Институт за педагогију и андрагогију и UNICEF.
Живети различитост у вртићу (2014): Приручник. Филозофски факултет; Цип; UNICEF.

Anica Pavlović

KINDERGARTEN CURRICULUM

Abstract: The process of programing and developing a curriculum is dynamic and sometimes unpredictable. The topics used follow children's development, interests and needs. The paper presents an example from practice in order to show how a curriculum is developed in a kindergarten. In real life cases with children and parents, we have developed numerous activities which surpass linguistic barriers and raise the level of socialization of Roma children.

Key words: curriculum, kindergarten, children, parents.

Виолета Николић
Милена Станковић
ПУ "Лане"
Алексинац

УДК 373.2.035.6:271.22(497.11)

ДЕЦА И ПРАВОСЛАВЉЕ

Резиме: Православље је вера наших предака, коју представља шарена лепеза старих манастира, великих и малих цркава, духовних песама, молитви и народних обичаја. Наши преци примили су ову веру, сачувавши је и оставивши нама на даље чување и неговање. Наш пројекат подразумева приближавње деци православних празника, а за овако сложен посао, најпре смо потражили помоћ родитеља, затим наше свете цркве и сада богате хришћанске литературе.

Кључне речи: деца, православље, светитељи, црква.

Увод

Пратећи интересовања деце у претходне две године, приликом обрађивања садржаја везаних за Светог Саву, затим учешћа на Пекарским данима, као и редовно обрађивање највећих хришћанских празника Божића и Васкрса, увидели смо да деца воле ове теме и са радошћу прихватају све садржаје. Одлучили смо да у наредне две године урадимо Пројекат „Православни празници".

Православље је вера наших предака, коју представља шарена лепеза старих манастира, великих и малих цркава, духовних песама, молитви и народних обичаја. Наши преци примили су ову веру, сачувавши је и оставивши нама на даље чување и неговање.

На пројекту ће радити васпитачи старије васпитне групе у објекту у Мишићевој, стручни сарадници педагог Мирјана Видојковић, психолог Валентина Петровић и директор Установе мастер васпитач Виолета Поповић. Родитељи ће бити стална подршка. Како знамо да је вера слободан избор сваког грађанина замолили смо родитеље да својим потписом потврде да су сагласни да њихово дете може учествовати у пројекту „Православни празници", који ће трајати две школске године. Сви родитељи су потписали сагласност.

У овом раду приказаћемо активности из првог полугођа прве године трајања пројекта.

Циљеви:

Развијање љубави према православној вери.

Усвајање правила понашања у вези са православном вером, која су део православне културе.

Указивање на хришћански смисао прослављања светитеља, заштитника породице.

Упознавање деце са хришћанским врлинама.

Упознавање деце са духовном музиком.

Задаци:

Кроз низ посебних активности омогућити деци да се упознају са православном вером, на начин који је прилагођен могућностима и интересовањима деце. Стварати атмосферу за подстицање интелектуалног и духовног узрастања деце. Помоћи деци да схвате да хришћанска вера није неки чврсто затворени и изоловани систем – него да укључује у себе целог човека и све видове живота.

Методе рада:

Деловање специјално припремљеном средином или ситуацијом (православни храм), вербална жива реч васпитача), разговора (хеуристички разговори) показивања (као илустрација и као демонстрација) и приказивања (сликама, аудитивним техникама и аудио-визуелним средствима), текстуална (изворни или прилагођени) итд.

Облици рада: фронтални, групни.

Активности

У онај час приступише ученици Исусу говорећи: Ко је, дакле највећи у Царству небескоме? И дозва Исус дијете, и постави га међу њих, И рече: Заиста вам кажем, ако се не обратите и не будете као дјеца, нећете ући у Царство небеско.

(Мт. 18, 1-3)

Прва активност је била посета храму Св. Никола у Алексинцу. Молбом смо се обратили старишини храма свештенику Ивану Миленовићу. Желели смо да нам ђакон Младен Маринковић укратко исприча нешто о самом Храму и овим светитељима: Св. Петки, Св. архангелу Михајлу и Св. Николи.

Ђакон је најпре рекао да је црква посвећена светом оцу Николају чудотворцу, да је крсна слава цркве 22.05. када се празнује Пренос моштију овог светитеља, а и 19. децембра у народу познат као Никољдан. Слава Свети Никола је по броју оних који славе, без премца међу Србима, како се верује у нашем народу половина Срба слави, док друга половина иде у госте.

Црква је место где се молимо Богу да нам да здравља, да нас благослови да бисмо у животу и раду били напредни и срећни.

Кроз кратке приче из житија светитеља, горе наведених, ђакон Младен је провео децу, затим су обновили исте, и на крају смо упалили свећу за здравље деце, маме и тате, васпитача и колектива наше предшколске установе.

Пуни утисака, полако смо се припремали да прославимо нашу светитељку Света Петку.

Ниједан народ није тако смишљено и нежно украсио хришћанске празнике као српски народ. Све је окићено нарочитим дирљивим и красним обичајима као лепо изаткани ћилим. Сваки дом има свога свеца заштитника. Хришћански свеци су као људи живели на земљи богоугодним животом и они се моле Богу за нас на земљи. Деца и васпитачи су оформили кутак „Православља“. У њему су се нашли Дечији молитвеник, Дечија славарица, Дечији врлинослов, иконе и сликовнице Света Петке и друго.

Икона је грчка реч и значи „лик“ или „слика“. Иконе се сматрају за „наш прозор у духовни свет“, оне указују на јединство земаљске Цркве са небеском Црквом. Отуда је иконографија светотајинска уметност, у којој видљиво открива невидљиво. Икона се знатно разликује од слика, јер служи томе да покаже скривени свет душе светог човека.

Црквено сликарство и уређење храмова одувек су служили да визуелно прикажу еванђеоске истине, што нарочито одговара деци и тако икона врши своју основну функцију, да посредством ликова поучава верни народ.

Припремљене шаблоне светитеља смо давали деци да боје, а ореол око главе светитеља деца су радила од колаж папира техником мозаика. Док раде, деца слушају духовну песму Светој Петки.

Приче, бајке, басне и други прозни и поетски текстови спадају у најутицајнија средства којима се развија дечје мишљење, култивишу емоције и негује духовност, а посебно граде морални ставови. Нарочито су корисне приче настале на основу житија светаца, који поред описивања догађаја садрже и наравоученија.

Васпитач чита деци прилагођену поучну причу „Тајанствена принцеза“. Након тога воде разговор о доброти и поштењу. Завршна активност је била кићење иконе и кутка. За њу смо замолили родитеље да нам донесу природно цвеће.

Доживљај је био непоновљив, чар која се добија када се ради са природним цвећем. Добили смо башту и у башти светитељку Света Петку. Сви смо уживали. За родитеље смо направили изложбу фотографија.

У обрађивању Светог архангела Михаила смо прочитали причу „Анђео чувар“ и говорили како се прославља крсна слава у нашим домовима. Пре тога, деца су бојила готов шаблон – слику. Овог пута смо децу поделили у четири групе и украшавали иконе Светог архангела Михаила, латицама сасушених ружа.

Познато је у историјским и друштвеним збивањима да је српска црквена музика дуго била потиснута и занемарена. Тако је многим генерацијама остала недоступна и непозната. Последњих година лагано се попуњавају дуго стваране празнине и нове генерације упознају традиционалне црквене напеве и песме, које су у прошлим вековима испуњавале наше храмове на богослужењима и православне српске домове у свакодневном животу и приликом празничних окупљања.

Децу смо научили да поју духовну песму „Два анђела шеташе“.

Приликом обрађивања садржаја везаних за Светог Николу, васпитач је укратко упознала децу са житијем светитеља и прочитала руску причу „Шала“. Са концерта црквеног хора „Св. Никола“ у Алексинцу, слушали смо химну посвећену овом светитељу. Завршна активност је била прављење бројанице светитељу, са жељама деце у чему би они желели да им светитељ помогне.

Закључак

У време брзине, површности и осредњости, осмелили смо се да завиримо у истине православне вере. Ово је вековима стара наука, а за нас велико искушење. Васпитање младог нараштаја подразумева да буде честит, побожан, мудар, поуздан, храбар. То је посао за будућност. Надамо се да је ово наш скромни допринос том задатку.

Литература

Свето писмо Новог завета (1992): Београд.
Каменов, Е. (2012): *Методика наставе веронауке*, Београд: Издавачка фондација Архиепископије београдско-карловачке.
Каменов, Е. (2007): *Хришћанска мудрост и врлине*, Нови Сад: Драгон.
Колумзин, С. (1996): *Наша црква и наша деца*, Ваљево: Глас цркве.
Бобић, В. (2004): *Дете и духовност*, Стара Пазова: Центар за културу.
Поповић, Л. (2011): *Житија светих за младе*, Пирот: Књига знамење.
Мишев, Р. (2015): *Светосавско звонце,* Београд: Свети архијерејски синод.

Violeta Nikolić, Milena Stanković

CHILDREN AND ORTHODOXY

Summary: Orthodoxy is the faith of our ancestors , represented by a colorful array of ancient monasteries, large and small churches, spiritual songs, prayers and folk customs. Our ancestors have received this faith, is preserved and leaving us to continue to preserve and cultivate. Orthodox holidays, and for such a complex task, we first sought the help of parents, then our holy church, and now rich Christian literature.

Keywords: children, Orthodoxy, saints, church.

Олгица Анђелковић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.2.034:37.017.7(497.11 Алексинац)

НИЈЕ ТЕШКО БИТИ ФИН

Резиме: У раду ће бити речи о друштвеном понашању и моралном развоју, који је од великог значаја у развоју деце. Децу не треба учити да правила понашања прихватају као догму, већ да их примењују, да су свесна зашто су она установљена, да замишљају себе у датим ситуацијама, кроз играње улога и етичким разговорима, причањем прича и извлачењем поука из прича. Правила понашања олакшавају деци сналажење у друштву и укључивање у њега.

Кључне речи: лепо понашање, васпитање деце, култура.

УВОД

Идеја се наметнула сама по себи током адаптације деце у септембру месецу. Само насеље је вишенационално, тако да и деца долазе из разних породица. Пројекат се развио као идеја да деца усвоје појам и правила *бонтона* и неке његове основне одлике за децу овог, предшколског узраста (поздрављање, лагање, тужакање, понашање у вртићу, за столом, у средствима јавног превоза, на улици) и да га примењују у свим ситуацијама свакодневног живота.

Пројекат „Није тешко бити фин“ одвијао се кроз разне занимљиве активности којима се доприноси социјализацији и развоју друштвеног понашња и моралног развоја са децом и три радионице: две, организоване у сарадњи са школом, са првим и другим разредом и трећа са родитељима, одржана децембра месеца, у којој су родитељи имали активну улогу.

Општи циљ: Развој вештина културног понашања, развијање свести о њиховом значају за социјално функционисање.

Циљеви:

- Креирање климе у вртићу где се учи и негује култура понашања и уважава личност.
- Проширивање већ постојећих знања о правилима лепог понашања код куће, за столом, у гостима, у превозним средствима.
- Навикавање деце на културно понашање на јавним местима.
- Развијање свести код деце о међусобним разликама и сличностима.
- Развијање осећаја за сарадничке односе и културно понашање.

- Успостављање сарадничких односа са родитељима и укључивање у живот и рад установе и групе.

- Успостављање сарадничких односа са школом.

Задаци:

- Оспособити децу да разумеју правила која регулишу живот у заједници.

- Омогућити деци да увиде значај лепог и културног понашања за оног ко га чини и оног који га прима.

- Разговарати зашто постоје правила и како настају, чему нам служе.

- Стварати ситуације у којима деца могу да уоче различитости и особености.

- Истицати важност уважавања све деце и развијања пријатељских односа са друговима.

- Реализовати активности које доприносе поверењу између родитеља и вапитача

- Организовати радионице са школском децом.

Активности

Септембар

Увежбавање лепих речи, говорне активности (изволи, хвала, молим, добар дан, довиђења) и лепог понашања. Да бисмо то понашашање што боље утврдили научили смо песму *Чаробне речи*, која се певала кроз све наше активности и дружења, кроз радионице. Говорили смо и о ружним речима и ружном понашању. Деца су код куће са родитељима исписивала речи и доносила их, а ми смо украшавали наше дрво лепим речима. Ружне речи су падале на земљу и чекале да падне снег и покрије их.

Црно-беле слике, са интернета, са ситуацијама лепог и ружног понашања и лепих и ружних речи, деца су бојила, а затим смо их лепили на ормарић, уз претходно коментарисање шта слика показује, лепо или ружно понашање. Слике су се односиле на понашање и у групи и код куће.

Ситуација у групи: Белешка васпитача. Разговарајући о лепим и ружним речима, један дечак је сам почео да прича како му је мама јуче рекла ружну реч. Нови повод, повод да видимо како се родитељи обраћају деци када су нерасположени, љути, љути на њих због тога што нису урадили нешто што је требало и које речи упућују деци када су добра, а родитељи расположени. Тражили смо одговоре на питање шта је то наљутило маму или тату.

Пошто је и хигијена део лепог понашања нисмо могли да је заобиђемо. Наравно, говорило се не само о хигијени руку, пре ужине, после игре, већ и о хигијени тела, одеће, обуће, и опет све то кроз приче, рецитације, пословице и проналажење поука.

Октобар

Обишли смо библиотеку у насељу, па деца која нису били чланови том приликом су се учланила.

Одласком на позоришну представу у Центар за културу у Алексинцу, научили смо правила понашања у тој установи. Када представа почне у миру и тишини је гледамо, не шушкамо, не грицкамо семенке; понашамо се другачије једино ако нас глумци позову да учествујемо у нечему заједно са њима.

Образложење: Нека деца по некада седну на сто. Непланирано смо почели разговор о таквом понашању и заједно са децом налазили решење овог проблема. Кренули смо са усвајањем правила понашања за столом:

Не седимо на сто.

Не пунимо уста за време ужине.

Правилна употреба прибора за јело одговарајућом руком.

Правилно седење за столом када пишемо и цртамо.

Са школском децом, тј. првацима, организована је радионица. Циљ је био да се деца упознају са учитељицом и да упознају другаре са којима ће следеће школске године да се играју и друже у школи. Циљ је био и да покажемо колико знамо и колико смо научили о лепом понашању. Школа нам није далеко па имамо добру сарадњу са ђацима и учитељицом.. Договорили смо се да организујемо квиз. Поделили смо се удве групе: *„медведиће“ и „пачиће“*. Питања у квизу су била о лепом понашању. У завршном делу деца су илустровала прочитану причу *Ексери у огради*. Поуку приче деца су сама извукла.

Новембар

Сарадња са школом је настављена. Организовали смо још једну радионицу, али сада су нам у госте дошли ђаци другог разреда. Деца су сама себи давала имена група. Показали смо како изгледа улазак у вртић или у школу, када улазе *„немирци“,* а како изгледа када улазе *„добрићи“*. Показали смо и како изгледа улазак у WC. После је уследио разговор о томе ко се правилно понашао, шта може да се деси и које су последице услед оваквог понашања “немираца“. У завршном делу „немирци“ су цртали „добриће“ и њихово понашање и обрнуто.

Децембар

Веома важно је да деца науче понашање у саобраћају како не би дошло до незгода, као и правилно и безбедније кретање на улици и у насељу. Понашање у аутобусу подразумевало је сам улазак у аутобус, заузимање места, устајање и уступање места старијим особама и само излажење из аутобуса.

Радионица и сарадња са родитељима уследила је 11. 12. 2015. Сарадња са породицом се остварује плански и систематски. Укључивањем родитеља у групу пружа се прилика да родитељи боље упознају своју децу у неким другим условима, поредећи их са вршњацима. Највећа ефикасност у остваривању циљева је када се породица и вапитачи допуњују и помажу једни другима. Укључивање родитеља у живот и рад детета у групи доприноси поверењу између деце и родитеља, васпитача и деце и васпитача и родитеља.

Ток радионице:

- добродошлица родитељима, кратак програм;
- игре: родитељи и деца, игре „Огледало“, „Клацкалица“, „Туширање лепим речима“;
- задатак родитељима: група А - исписивање лепих и ружних речи и прављење пирамиде, група Б - да напишу 31 картицу за лепо понашање, а затим прављење календара са лепим понашањем;
- деца су украшавала рукавице на којима су касније додате картице са лепим и ружни речима.

Добити за дете:

- Шира сазнања о културном понашању и осећај задовољства у дружењу са родитељима.
- Оформљен нови центар у групи.
- Квалитетно проведено време са родитељима.
- Проширене могућности активног учешћа детета у активностима.

Добити за родитеље:

- Родитељи су имали могућност да предлажу и организују, активно учествују.
- Задовољство у дружењу са децом и васпитачем.
- Јачање међусобног поверења и сарадње на релацији: родитељ - дете - васпитач.
- Задовољење дечје потребе за игром и дружењем у грпи са родитељима.

Наредни кораци:

Даљи рад на упознавању и усвајању лепог понашања у неким другим ситуацијама, кроз свакодневне активности и кроз радионице:

- обогаћивање кутка библиотеке и набавка књига о *бонтону,*
- развијање и неговање лепог понашања према природи (екологија),
- брига о животињама,
- уређење ентеријера и екстеријера.

ЗАКЉУЧАК

Култура и културно понашање требало би да буду свакодневно присутни. Организовањем разних игара, које су у предшколском узрасту највише заступљене, откривати и развијати жељу и потребу за културним живљењем. У овом пројекту је закључено да је вртић место живљења деце. Васпитач је ту и он је тај који ће децу да усмери да из приче, рецитације, пословице, басне, примером из свакодневног понашања наведе дете да уочи шта је лепо понашање, а шта не, да научи дете да изражава свој став. Веома је важан начин на који ће детету усађивати вредности средине у којој живи.

Радионица са школском децом и учитељицом је била испланирана и учитељице су биле обавештене који је циљ радионице. Овај облик сарадње пружа могућност дружења и упознавање учитеља са децом и децом из предшколске групе са учитељем и старијом децом од које ће моћи да затраже помоћ када буду кренули у школу, будући да предшколци у старијој деци имају узор и извор информација. Показана је добра сарадња са родитељима, којима се овај вид сарадње допао и по завршетку радионице њихови коментари су били: „Хоћемо још оваквих дружења!“

Постигнут је и пратнерски однос свих учесника: десе, родитеља, васпитача. Дете учи самостално, али и из примера одраслих, другова, као и из прошлог и садашњег искуства.

Литература

Каменов, Е. (1995). *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом.* Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.

Стојановић, Б. (2010). *Истраживачи дечјих душа, трећи део - развијање друштвености.* Нови Сад: Драгон.

https://plus.google.com/photos/117811915002582778604/albums/5429285575276667617

https://plus.google.com/photos/115331576005540613077/albums/5182126634536061201?banner=pwa

Olgica Anđelković

IT IS NOT HARD TO BE NICE

Abstract: In this paper will discuss the social behavior and moral development, which is more importance in the development of children. Children don’t need to learn the rules of behavior and to accepted as dogma, thav are need to apply them, they are need to be aware of why they estabilished, to imagine themselves in given situations through role/playing and ethical discussions, storytelling and drawing lessons from the story. The rules of behavior make it easier for children coping behavior in society and to engage in it.

Keywords: good manners, upbringing of children, culture.

Биљана Марковић
Марија Степановић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 371.385:373.23 (497.11 Алексинац)

ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ – УЧЕЊЕ ЗА ЖИВОТ

Резиме: „Ако човеку даш рибу, нахранићеш га за један дан; ако га научиш да пеца, нахранићеш га за цео живот“ – ова кинеска мудрост најбоље осликава значај „учења за живот“. Неретко се васпитачи, у раду са децом, баве темама које ће на њих оставити краткотрајни утицај, запостављајући активности практичног живота, које су од највећег значаја за дечји развој, а чији је учинак дугорочан. Васпитање не подразумева искључиво метод преношења стандардног знања о пожељном понашању, него и давање примера добре навике. Вежбањем различитих активности из практичног живота, деца уче да брину о себи и околини, помажу детету да се осамостаљује и бива корисно и од помоћи другима. Материјал смо прикупиле и израдиле у сарадњи са родитељима и особљем Установе. У оквиру практичног центра у радној соби учиниле смо га лако доступним и привлачним деци, омогућивши им да свакодневно вежбају обављање животно-практичних процеса.

Кључне речи: дете, самосталност, практичне актвности, материјали.

УВОД

Водећи се, најпре интересовањима и потребама деце старије васпитне групе, искуством у раду са децом предшколског узраста које је за нама, а и древном кинеском пословицом која каже: „Све што чујем - заборавим, што видим - запамтим, а што урадим сам - знам“, одлучиле смо се да примат дамо практичним активностима, увидевши да оне имају највећи значај за дечји развој. Материјали практичног центра својим богатством пружају деци искуство из реалног живота и могу се наћи у сваком дому. Активности практичног живота лако су разумљиве и привлачне деци. На овај начин деци постају дозвољене ствари које одрасли раде свакодневно, па практичне активности постају битан елемент дечјег развоја двојако: као спона између куће и спољашњег света и као спона детета и природе, јер су ове средине саставни део васпитних модела. Животно-практичне активности подразумевају деловање које је у складу са стварним животним процесима, где се извршавањем одређених задатака долази до планираних резултата који имају употребну вредност. На овај начин се у самом васпитно-образовном процесу сагледава већ постојеће искуство деце, не одваја се рад од игре, као ни

сазнавање од његове конкретне примене у свакодневним животним ситуацијама.

Општи циљ:

Стицање самосталности и спретности у обављању свакодневних животних активности.

Посебни циљеви:

Развој координације око – рука.

Развој дечје фине моторике.

Развој концентрације.

Развој независности.

Задовољење дечје потребе за редом.

Задаци васпитача:

Да обезбеди материјал.

Да припреми и одржава окружење.

Да практично демонстрира то што се ради.

Да посматра дете обраћајући пажњу на степен концентрације и учесталост спонтаног понављања.

ПРЕГЛЕД АКТИВНОСТИ ПО ФАЗАМА РЕАЛИЗАЦИЈЕ

1. ФАЗА – Обезбеђивање материјала и припрема окружења

Обезбеђивање материјала

Читањем литературе и прикупљањем података о вежбама из практичног живота и проучавањем Монтесори програма, чији материјали својим богатством пружају деци искуство из реалног живота, дошле смо до адекватних примера.

Родитеље смо обавестиле о нашем плану за увођење новина у васпитно-образовни рад и упутиле им позив за помоћ у набавци материјала. Родитељи су се одазвали и на тај начин узели учешћа у уређивању средине за учење.

Помоћ при изради средстава пружили су нам и радници наше Установе: спремачице, техничко особље, кројачица, колегинице...

Припрема окружења - опремање практичног центра

Након прикупљања и израде неопходних материјала, приступиле смо организовању истог у оквиру практичног центра који је заузео место у нашој радној соби.

У новооформљеном практичном центру деца су стицала вештине:

откопчавања /закопчавања, везивања/ развезивања (дресинг рамови),
пресипања (из посуде у посуду),
преношења (течности и предмета),
цеђења (сунђера),
разврставања (по боји и облику),
склапања (тканине),
сецкања (папира маказама),
одржавања пода чистим.

2. ФАЗА – Демонстрација

Да би васпитач демонстрирао деци како се нека вежба изводи, најпре мора да поседује сигурност и да добро познаје вежбу. Заједно са васпитачем, деца доносе материјале за презентацију, како би убудуће знали где се налазе. Најпре је потребно, пре самог извођења, деци навести име вежбе, а затим је прдставити пажљиво и прецизно, без сувишних објашњења. Васпитач вежбу може да понови и више пута уколико је потребно (пожељно је најмање три пута), а дете се укључује у рад оног тренутка када само процени да је спремно и изрази жељу за тим. Том приликом, детету не треба указивати на евентуалне грешке и треба му дозволити да је ради онолико дуго, колико само жели. По завршетку материјал треба вратити на своје место.

У нашој пракси се показало да су ова, горе поменута правила заиста сврсисходна, те је сам процес демонстрације био веома успешан.

3. ФАЗА – Праћење и посматрање

За потребе праћења и посматрања израдили смо чек-листе којима смо имале за циљ да прикупимо податке за свако дете понаособ (колико пута током дана борави у практичном центру и којим се вежбама бави) и податке о томе колико је интересовање на нивоу групе за вежбе у практичном центру, односно за које материјале.

Након пет дана интензивног праћења, посматрања и бележења, обрадом података дошле смо до следећих запажања:

- Највеће интересовање за вежбе у практичном центру владало је првог дана када је изведено чак 96 вежби, а најмање трећег дана, само 29 вежби. Треба узети у обзир да је број присутне деце у групи током свих пет дана био једнак (17), да су се деца по сопственом нахођењу опредељивала за боравак у центру и вежбе, као и да је једно дете могло да се више пута опредељује за исту вежбу током дана.
- Деца су најмање била заинтересована за вежбу са дресинг рамом траке/машне, док је највеће интересовање подједнако владало за вежбе пресипања зрневља, преношења воде шприцем и разврставања употребом хватаљке.
- Првог дана се највећи број деце опредељивао за вежбу преношења воде шприцем (58%), другог дана највећи број деце бавио се пресипањем зрневља и преношењем кликера (17%), трећег дана их је заокупило разврставање штипаљки и цеђење сунђера (29%), четвртог дана им је било занимљиво да цеде сунђер, сецкају папир и преносе воду шприцем (23%), док су се последњег дана праћења бавили склапањем тканине (35%).
- Највећи број посета практичном центру у периоду од пет дана забележен је код једне девојчице, чак 33 пута, а најмањи број посета у истом периоду забележен је код једног дечака, свега 4 пута.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Практични центар остао је саставни део наше средине за учење, само што су се материјали за извођење вежби у њему смењивали, у зависности од интересовања и потреба групе.

Сва запажања стечена овим искуством, користимо за даље планирање и реализацију неких нових активности, за употпуњавање бележака о дечјем напредовању и развоју, као и у друге педагошке сврхе. Сав материјал настао током овог периода (фотографије, листе праћења, видео записи итд.) архивиран је у групном, односно, личним портфолијима деце.

Закључка нема, јер деца наше групе – „радозналци“ још увек вежбају у практичном центру, али и примењују на тај начин стечене вештине и у свакодневним животним ситуацијама.

Литература

http://www.montesori.org.rs/knjiga/prakticne-aktivnosti-u-funkciji-decijeg-razvoja
Каменов, Е. (1988): *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом,* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Biljana Marković
Marija Stepanović

PRACTICAL ACTIVITIES – LEARNING FOR LIFE

Summary: "If you give man a fish, you feed him for a day; if you learn a man how to fish, you feed him for a lifetime "- the wisdom of the Chinese best describes the meaning of "learning for life ". Often, the educators working with children, dealing with topics that will leave them short-term impact, neglecting the activities mentioned practical life, which are of the most importance for a child's development, and their effect on the long-term. Education does not mean only the standard methods of transferring knowledge on desirable behavior, but also giving examples of good habits. By practicing various activities in the practical life, children learn to take care of themselves and their surroundings, helping the child to be independent and is being useful and helpful to others. The material we have collected and developed in cooperation with parents and staff of the Foundation. In the practical center in the room we made it easily accessible and attractive to children, enabling them to exercise daily performance of life-practical process.

Keywords: child, autonomy, practical activities, materials.

Данијела Недић
Андријана Јеремић
ПУ „Наше дете“
Шабац

УДК 37.016:003-028.31]:373.29(497.11 Алексинац)

ИГРАМО СЕ СЛОВИМА

Резиме: Овај рад приказује пројекат који има за циљ развој интересовања за писану реч, стицање сазнања о речима, гласовима и словима, унапређивање дечјих когнитивних и перцептивних способности, подстицање маште и креативности. Хтеле смо да на што непосреднији и природнији начин приближимо деци сам процес од опажања до разумевања порука. Са децом смо организовале игре опажања, репродуковања посматраног, повезивања глас – слово, пантомиме, драматизације, такмичарске игре, са акцентом на активно учешће деце. У опуштеном окружењу, кроз помоћ и охрабрење васпитача и игру као основну активност, деца спонтано стичу знања и развијају вештине. Похвале, игре и продукти дечјег рада су подстицај за даљи развој, учење и буђење интересовања за свет слова. Захваљујући позитивним реакцијама деце, васпитачи су оснажени да наставе са богаћењем игара и активности, проширују спектар метода и облика рада, као и да размењују мишљења и искуства са колегама.

Кључне речи: опажање, игре, спонтано учење, слова.

УВОД

У току периода припремног предшколског програма, поред активности које подстичу целокупан развој деце, васпитач треба да упозна децу са писаним говором, али и да води рачуна да не преузме улогу учитеља. Улога васпитача је да мотивише и заинтересује децу за свет слова. Зато је најбоље да се ове активности изводе у опуштеној атмосфери и на што непосреднији и природнији начин.

У раду са предшколском групом смо приметиле да деца често пишу слова или речи на својим цртежима. Неретко су слова неправилног облика или положаја. На основу добијених информација од родитеља о томе шта очекују од припремног предшколског програма, одлучили смо да кроз игру и свакодневне спонтане активности уведемо децу у свет слова.

ЦИЉ

Развој интересовања за писану реч, стицање сазнања о речима, гласовима и словима, унапређивање дечјих когнитивних и перцептивних способности, подстицање маште и креативности.

ПОСЕБНИ ЦИЉЕВИ

Уочавање повезаности глас – слово.

Буђење занимања за писану реч.

Подстицање перцептивних и мисаоних процеса кроз увођење деце у писану комуникацију.

Препознавање слова кроз неговање истраживачке склоности деце.

ЗАДАЦИ

Планирати и реализовати игре и активности, полазећи од интересовања деце, њихових потреба, предзнања и искустава.

Стварање подстицајне средине у којој ће дете увидети смисао и вредност писаног говора.

Надахнути родитеље и васпитаче да што спонтаније и непосредније приближе деци свет писмености.

На основу сазнања до којих смо дошле, осмислиле смо циклус радионица под називом „Играмо се словима“, које ће допринети развоју опажања и припреми деце за усвајање писаног говора кроз игре и игролике активности.

ПРВА РАДИОНИЦА: „ДРУЖЕЊЕ СА ВЕСЕЉКОМ“

Циљ: Буђење занимања за писану реч.

Ток радионице:

Израда беџа.

Игра: „Представи се на различите начине“.

Драматизација: „Дружење са Веселком“.

Игра: „Смешна имена“.

Израда слова од различитих материјала.

Изложба радова на коју позивамо Веселка .

ДРУГА РАДИОНИЦА: „ПОШТАНСКО САНДУЧЕ“

Циљ: Подстицање перцептивних и мисаоних процеса кроз увођење деце у писану комуникацију.

Ток радионице:

Уводна игра: „Пренеси звук“.

Драматизација песме „Поштар”.

Игра улога: „У пошти“.

Убаци писмо у сандуче.

Растави – састави реч.

Правимо печате од кромпира.

Правимо разгледнице од колаж папира.

Завршна игра: „Потапши“.

ТРЕЋА РАДИОНИЦА: „ПРЕДСТАВИ СЕ“

Циљ: Уочавање повезаности глас – слово.

Ток радионице:

Уводна игра: „Додир и поглед“.

Представи се, наглашавајући прво слово свог имена.

Пронађи почетно слово свог имена.

Покушати да се пронађе што више речи које почињу истим гласом као име дете.

Деца од пластелина праве и украшавају почетно слово свог имена.

Стварамо нове речи: Како би се звао/ла да некоме даш то слово?

Завршна игра: „Хајде да се опустимо“.

ЧЕТВРТА РАДИОНИЦА: „МАЛИ ДЕТЕКТИВИ“

Циљ: Препознавање слова кроз неговање истраживачке склоности деце.

Уводна игра: „Размрдавамо тело“.

Лутка водитељ упознаје децу са правилима игре.

Праћење мапе.

Решавање асоцијација и загонетки.

Проналажење делова слагалице.

Склапање слике и разговор о сликама.

Завршна игра: „Срце које кружи“.

ЗАКЉУЧАК

На основу реакција деце и добијених резултата, можемо закључити да се дечја заинтересованост за свет писања може подстаћи пажљивим одабиром игара и вежби кроз које ће деца на спонтан и непосредан начин усвајати знања и развијати вештине. Похвале, игре и продукти дечјег рада су подстицај за даљи развој, учење и буђење интересовања за свет слова. Током рада деца су била изузетно заинтересована, више су обраћала пажњу на елементе и положај слова, постали су свесни грешака које су правили у писању и самостално их исправљала. Захваљујући позитивним реакцијама деце, васпитачи су оснажени да наставе са богаћењем игара и активности, проширују спектар метода и облика рада, као и да размењују мишљења и искуства са колегама.

Литература

Каменов, Е. (2006): *Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу – општа методика*. Нови Сад: Драгон.

Јовановић, С. (2008): *Говор и комуникација*. Шабац: Заслон.

Наумовић, М. (2000): *Методика развоја говора*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

Каменов, Е. (1991): *Игре опажања – методички приручник са збирком игара*, Београд: Нова просвета.

Правилник о општим основама предшколског програма (2006). Београд.

Шаин, М. (2005): *Сопственим искуством до знања – активности за децу од 4 до 7 година*. Приручник за васпитаче, родитеље и наставнике разредне наставе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Danijela Nedić
Andrijana Jeremić

PLAYING WITH THE ALPHABET

Summary: This piece of writing represents a project with the aim of developing the interest for written word, the child's consciousness of words, voices and letters, the enhancement of child's cognitive and perceptual ability, stimulating their imagination and creativity. Our idea was to familiarize the children with the process from perceiving to understanding the messages in a natural and direct way. We have organized the games of perceiving, imitating of what has been observed, making connections voice – letter, pantomimes, dramatizations and competitive games with the emphasis on the active participation of children. In a relaxed environment, with the help and encouragement of teachers and with the game being the basic activity, children are spontaneously gaining knowledge and developing skills. Approvals, games and the output of children's activities are the encouragement for further developing and learning, and for getting children interested in the world of letters. Owing to the positive reactions of the children, teachers are inspired to continue with the enrichment of games and activities, widening the scope of methods and forms of work, as well as to exchange their opinions and experiences with their colleagues.

Key words: perceiving, games, spontaneous learning, letters.

Слађана Жмирић
Марина Петровић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 371.382:81'233-053.4:373.23(497.11 Алексинац)

ГОВОРНЕ ИГРЕ У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ

Резиме: У раду ће бити речи о говорним играма које су веома погодне за рад са децом у вртићу. Говорне игре су интересантне за рад са децом од млађе до најстарије васпитне групе. Ове игре служе да охрабримо децу да обогаћују свој речник и развију комуникацију, како између вршњака тако и са одраслима. Интересантни су добри примери из праксе, где говорне игре имају велики утицај на социјални, когнитивни и емоцијални развој. Дечја пажња се активира по свим аспектима развоја, што је у овом раду приказано.

Кључне речи: дете, игра, глас, слово, реч.

УВОД

Развој говора код деце зависи од начина и квалитета комуникације, као и интеракција између одраслих и деце. У предшколском узрасту много је важно прилагодити дете да са имплицитивног говора пређе на експлицитни, тј. да се што чешће ставља у положај да говори, а не само да слуша.

Васпитач мора да буде јасан, разумљив и сликовит, да подстиче дете да прича и да ради на богаћењу дечјег речника. Причање треба да буде праћено мимиком и гестовима, да се свака нова реч објасни детету, да се користе говорне игре, игре гласовима и речима.

Говорне игре су игре које се обављају у времену слободних активности или као уводни или завршни део главних активности. Оне се не намећу деци, већ треба да проистекну из саме дечје активности. То је игра речи, ослушкивање, праћење и композиција елемената комуникације. Од самог почетка боравка у вртићу, дете од васпитача учи многе ствари, тако што га посматра, слуша, тако што је био ту и делио део живота са њим. На исти начин васпитач му помаже да се припреми за полазак у школу, за читање и писање које га очекује.

Васпитач подстиче дете да говори о свом личном искуству, уважава спонтану комуникацију између деце, организује размене (код мањих група деце), ПАРТНЕР ЈЕ, МОДЕЛ и ПРОЦЕЊИВАЧ дечјих вербалних исказа и уважава продукте деце, бележи их сређује и презентује родитељима и на стручним скуповима.

Интерактивна комуникација је најбољи пут за откривање и сазнавање света у коме дете одраста. Неопходна је за развијање процеса читања и писања.

Говорним играма дете је стављено у ситуацију да говори, да размењује своја искуства, да говор варира у односу на ситуацију и саговорника и тиме подстиче разноврсну говорну продукцију. Говорне игре су игре гласовима, речима, изразима, реченицама, игре причања стварног и стваралачког, измишљеног и имагинарног, игре грађења стихова и приповетке. Ове игре се могу играти са децом на путовању, на игралишту, плажи, отвореном и затвореном простору. Стална језичка пракса у којој дете активно учествује, пут је на коме дете постаје активан носилац свог говора и овладава функцијама говора. Функције говора треба развијати у различитим системима игре. Ниједна функција не јавља у чистом виду, па ће и наведене игре имати "боју" више функција.

ГОВОРНЕ ИГРЕ са неким дечјим одговорима

ИГРА ТИШИНЕ. На сто се стављају предмети који почињу истим гласом (изговарам реч и трудим се да дете чује само први глас "к" на почетку речи. Дете које погоди бира други предмет, а ја изговарам што тише).

КО СИ ТИ? Дете везаних очију пита, а друго дете измењеним гласом и измењеног имена одговара, ако препозна друга мењају улоге.

КО САМ ЈА? Кажи нешто лепо о себи. Мила: „Ја сам лепа, слатка, добра и мени је најбитније да постојим". Павле: „Каћа ми каже да сам сладак, помажем мами да меси гурабије и најбитнија ми је породица".

ПРЕПОЗНАЈ МЕ ПО ЛЕПИМ РЕЧИМА. БЕЦ. Цртамо лепе речи.

ТУШИРАЊЕ ЛЕПИМ РЕЧИМА. Кажи нешто лепо најбољем другу. Теодора: "Милана, много те волим, то што се мало љутиш нема везе".

ГЛАСОВИ КОЈИ ЋУТЕ. Фланелограф са сликама које почињу на неки глас "ч" (чаша, чарапа, чизме, чекић...) васпитач тражи да дете прочита са његових усана шта је речено и да пронађе слику тог предмета, да именује то што је на слици и да стави на фланелограф. Тако деца најпре дискриминишу глас, добијају визуелну представу настанка гласа и изглед предмета, а после сама артикулишу глас, тј. именују предмет. Деца се тако међусобно играју. Игра мора успети, ако су деца пре игре разгледала слике, именовала их и описивала.

ПРЕПОЗНАВАЊЕ ГЛАСА. Можеш ли да кажеш први глас у речи: кућа-к; игра-и... Можеш ли да кажеш последњи глас из следећих речи: капут-т; бик-к; воз-з... Можеш ли да кажеш све гласове из ове реши: капа-к-а-п-а; врата-в-р-а-т-а...

ИГРА да дете схвати да више предмета могу почети истим гласом. Сакупити неколико предмета који почињу истим гласом и кажите: „Видим нешто тамо, нешто испод стола што почиње на слово: "с" Дете наводи само један предмет, а ја кажем: „Видим и ...(што асоцира дете на трагање (сто, столица, сапун, слика, саксија, слагалица)." Дакле, дете не тражи један предмет већ било који почиње на глас...

ИСТО НИЈЕ ИСТО (РИМОВАЊЕ). Столица-поповица, ајкула–мајкула, мама-дама, кућа-бућа.

ПРАВИМО ПОРЕЂЕЊА. Бело, бело као да је... Дубоко, дубоко као да је... Црно, црно као да је... Добар, добар као да је... Вредан, вредан као да је...

ИГРА АНТОНИМА (СУПРОТНОСТИ). Дебело није танко, мршаво. Весео није љут, тужан, разочаран.

ИЗМИСЛИ НЕШТО НА ЗАДАТУ РЕЧ. Деца су у полукругу, игру почиње васпитач, ако неко дете не може да се сети ничега, игру наставља дете до њега. Игра може бити у облику једне или више реченица: ДРВО: лишће, гране, рупа у дрвету, јабука, башта, цвеће, небо, столица, расте дрво, живо, природа, ватра, цветићи, стабло, птичице, папири.

АСОЦИЈАЦИЈА НА РЕЧ. Кажи нешто на последњу изговорену реч свога друга. (Зека живи у шуми. У шуми расте дрвеће. Дрвеће има лишће. Лишће у јесен опада. Опадају и јабуке). Овако идемо редом, док се круг не заврши (или деци не досади да измишљају); прича се практично не завршава, иако је у почетку тешка. Деца овако виде како се треба и може играти и забављати. Можемо се играти и у коорелацијом са другим активностима: физичко (додавањем, бацањем лопте), слушањем музике (прекид музике код музичких столица)...

КО САМ ЈА? Дете у руци држи неку слику-играчку или предмет. Дете прича шта је оно и шта ради. То је идентификација са неким или нечим, истовремено и персонификација у анимирању играчке или предмета.

НОНСЕНСНО КАЗИВАЊЕ. Лако је уживети се у свет дечје маште, схватити интересовање деце њихове жеље, знање и машту. Треба пустити децу да размишљају и тако их подстаћи на размишљање и слободан развој. Пустити децу да њихова машта расте да кажу “изврнуто“ и „обрнуто” и оне речи са граматичким погрешкама и скраћеницама нису обична играрија, јер подстичу на размишљање и откривање правог смисла и правилних граматичких облика.

КАЖИ ПОГРЕШНО ДА ИСПАДНЕ СМЕШНО. Деци се најпре исприча прича да би схватили циљ и начин игре. После приче и објашњења, деца сама смишљају причу. „Брдо је изашло иза сунца. Мала крава чувала је дечака на ливади. Река је попила воду из краве. Трава је пасла краву. Ливада је трчала по зецу. Ливада је цветала на цвету. Трава је вукла мрава. Ливада је расла на средини дрвета.“

ГОВОР ДЕЦЕ УЗ ПОМОЋ СЦЕНСКЕ ЛУТКЕ. Најлакше казивање се ради уз помоћ сценске лутке. Што су деца мања, ово казивање је једноставније. Лутка најпре деци казује како се зове (Здравко, Плачко, Наопачко, Питалица, Скиталица), па онда води разговор са децом. Све је то импровизација, а разговор и казивање је у тесној вези са именом лутке. Тако је деци много занимљивије и долази до веће идентификације и бољег продукта у казивању. Лутка прича и говори деци говорну игру *лагарију*: „Био сам у земљи НЕВИДИШ, где сунце греје ноћу, а звезде сијају дању. Тамо је

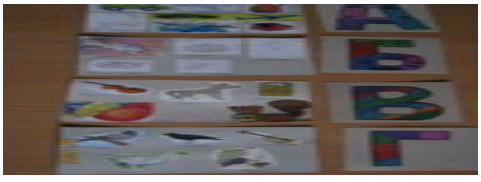
све могуће: деца наређују родитељима, дању се спава, ноћу иде у вртић. Деца ходају на рукама.” Ова игра се прилагођава узрасту деце.

ЗАГОНЕТКЕ У ГОВОРНИМ ИГРАМА. Загонетке су врсте задатака или питања које треба решити размишљањем. Загонетке се постављају скривањем правог значења кроз игру речи или кроз двосмислено значење. Питање или опис се поставља тако да сугерише на нешто друго, па одгонетнути обично значи разумети метафору. Загонетке могу бити описне или питалице. У ствари, загонеткама покушавамо да испитамо интелектуалну зрелост деце. За решавање загонетки потребна је оштроумност. Ево како деца доживљавају загонетке и како их представљају на неки свој сликовит начин.

1. Пуна школа ђака а нема врата (лубеница).
2. Кроз једна врата уђеш кроз друга изађеш (панталоне).
3. Беле коке снеба пале врата нам затрпале (снег).
4. Дању дама а ноћу слушкиња (сијалица).
5. Дању слушкиња, а ноћу дама (метла).
6. Два брата цео дан видеша, а никада се не састаше (око).
7. Ти га ја, ти га ти, ти га нећеш погодити (тигањ).
8. Дан се спусти, дође ноћ, ноћ се спусти дође дан (сунце и облак).

Говор се развија из дечје потребе да комуницира са другима. Детету је потребна стална говорна стимулација током дана. Све активности са дететом морају да буду пропраћене говором. Игра заузима једно од најзначајнијих места у остваривању комуникације са дететом, како вербално тако и невербално. Да би игру учинили смисленом, потребно је да се пропрати јасним говором оно што се ради. Комуникација мора да буде директна. Игра треба да одговара узрасту деце и њиховим интересовањима. Треба да буде једноставна, са понављањима и активна. Говор треба да се воли и негује и само тако можемо бити сигурни да ће се правилно и развити.

СВАКОМ ГЛАСУ У РЕЧИ ПРИПИСУЈЕ СЕ СЛОВО



Помоћу досадашњих игара помогли смо детету да схвати да се речи састоје од гласова. Помоћу гласова и риме омогућили смо да дете препозна говорни језик, а потом и читање и писање. Водили смо рачуна да се гласови правилно изговоре. Ти гласови су били кратки и не користе се превише самогласника за редом. Нпр. "А" изговарамо као „авион", а не као „а". Гласови морају бити приказани на одговарајући начин. Код детета морамо развити свест о различитим гласовима онако како их чујемо.

Одаберемо једно слово, а дете сакупља што више предмета на то слово. Потом исеца и сакупља што више апликација на то слово. Затим већ понуђено и нацртано слово дајемо да се дотера, улепша, оживи. Сваком слову правимо парну картицу која садржи што више апликација које почињу на дато слово. Тако добијамо парне картице или слагалицу. Пре него што кренемо на ново слово обновимо слова која деца већ познају, тако да би видело плодове свог труда и тако га подстичемо и дајемо му вољу да настави са учењем. Ако је дете несигурно, укључујемо га у игру, али и даље радимо са највише три слова одједном.

ЗАКЉУЧАК

Говорне игре су игре са унапред датим правилима, неизвесна је и непредвидљива. Ове игре су захвалне и подстицајне за рад на развоју говора, али и коорелацију са другим активностима. Говорне игре су континуирани процес који се стално разнија и унапређује. Можемо се играти различитих игара у корелацији са свим активностима, нпр. СЛОВА И ПРЕДМЕТИ (дете узима слово које познеје и са корпом тражи у соби предмете на то слово). СЛОВА И РАДЊЕ (разместимо словне картице по соби и тражимо од деце да одскакуђу до слова: „а"„м"), СЛОВО И КЊИГЕ, ВЕЛИКИ ПОШТАР, ПРОСТИРАЧИ ОД СУНЂЕРА, ПОКРЕТНА АЗБУКА, СЛОВА ОД ПАЗЛА...

Литература

Виготски Л. С. (1977): *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.

Каменов Е. (1991): *Игре опажања*, Београд: Нова просвета.

Лазић А., Бугарчић К.: *Приручник говорних игара*, Предмет: *Методика говорних игара,* Шабац: Висока школа струковних студија за васпитаче.

Матић Р. (1985): *Методика развоја говора*, Београд, Нова просвета.

Матић Р. (1985): *Практикум (за матерњи језик и корелацију рад у јаслама и вртићима*). Београд: Нова просвета.

Смиљанић В., Толичић И. (1983): *Дечја психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Slađana Žmirić
Marina Petrović

SPEAKING GAMES IN THE KINDERGARTEN

Summary: This paper will discuss the verbal games that are very suitable to work with children in kindergarten. Voice games are interesting to work with children from the young to the oldest educational groups. These games are designed to encourage children to enrich their vocabulary and develop communication, both among peers and with adults. There are interesting examples of good practice where speech plays have a great impact on the social, cognitive and mere emotional development. Children's attention is triggered by all aspekrima development, which is in this paper.

Keywords: child, game, voice, letter, word.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Зборник радова Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу објављује научне, стручне и практичне прилоге са Конференције *Васпитач у 21. веку*, али и друге чланке, приказе књига, хронике, ставове и саопштења, која нису претходно објављивана.

Прилози се достављају на адресу: Висока школа за васпитаче струковних студија, Пиварска б.б. 18220 Алексинац, или електронским путем:

konferencija.vsvaspitacka@gmail.com

Један аутор може имати највише два рада – један као први аутор и један као коаутор. Радови се достављају на српском језику, ћириличним писмом (Serbian, cyrillic). Сарадници из бивших југословенских Република радове могу доставити на свом језику, латиничним писмом. Сарадници из иностранства радове достављају на енглеском језику.

Рад (највише 6 страна) мора бити величине 11 pt и треба да обухвата следеће:

- име/ имена аутора,
- институцију из које долази,
- наслов рада,
- резиме (и превод на енглески),
- кључне речи,
- текст,
- списак литературе...

Резиме представља скраћени приказ рада (највише 150 – 200 речи). Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилом (APA Citation Style - American Psychological Association). Примери:

- Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице, уколико се ради о цитату.

- На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

- Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

- Чланак у часопису: Референца треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (годиште), број, странице.

- Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

За остале детаље видети Упутство за ауторе часописа *Настава и васпитање*, http://www.pedagog.rs/nastava%20uputstvo%20za%20autore.php.

Прилози, дискете или ЦД се не враћају и не хоноришу. Радови који нису предати према наведеним пропозицијама неће се узети у обзир за објављивање.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

373.2.022(082)
37.032(082)
371.3(082)
376.1-056.26/.36-053.2(082)
004(082)

СИМПОЗИЈУМ са међународним учешћем "Васпитач у 21. веку" (12 ; 2016 ; Алексинац)
Рефлексије савременог доба на васпитно-образовни рад у предшколској установи : Зборник радова са Дванестог симпозијума са међународним учешћем "Васпитач у 21 веку" / [организатор] Висока школа за васпитаче струковних студија ; [главни и одговорни уредник Даница Радуновић Столић]. - Алексинац : Висока школа за васпитаче струковних студија : Ниш ; Свен, 2017 (Ниш : Свен). - 417 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Наше стварање ; 16, 2017.)

Радови на срп. и мак. језику. - Тираж 120. - Стр. 9: Уводна реч / редакција. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7746-643-5 (Свен)
1. Висока школа за васпитаче струковних студија (Алексинац)
a) Предшколско васпитање - Зборници b) Предшколско образовање - Зборници c) Деца са посебним потребама - Образовање - Зборници d) Информациона технологоја - Зборници e) Настава - Зборници
COBISS.SR-ID 229515276