ВИСОКА ШКОЛА ЗА ВАСПИТАЧЕ
СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
У АЛЕКСИНЦУ

САВРЕМЕНИ СВЕТ И ТОЛЕРАНЦИЈА КРОЗ ПРИЗМУ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА

Зборник радова са Тринаесте конференције
„Васпитач у 21. веку“

Бр. 17

Алексинац
2018

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 Милутин Ђуричковић

Главни и одговорни уредник:
др Даница Столић

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

Лектор:
др Предраг Јашовић

Преводилац:
др Игор Петровић

Технички уредник:
Славиша Петровић

Штампа:
"СВЕН", Ниш

Тираж:
120 примерака

ISBN 978-86-7746-707-4

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ 11

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Зоран Аврамовић
САВРЕМЕНИ СВЕТ И ВАСПИТАЊЕ ЗА ТОЛЕРАНЦИЈУ 15

Оливера Гајић
РАЗВОЈ ДЕЧЈЕГ СТВАРАЛАШТВА И ДУХОВНИХ ВРЕДНОСТИ
У КОРЕЛАЦИЈИ РАЗЛИЧИТИХ УМЕТНОСТИ
(књижевне, ликовне, музичке, драмске) 20

София Дерменджиева
ЗАШТО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
ЈЕ ПРЕ/Д/ ШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
(дечији вртић и културна очекивања модерног доба) 28

ПАРАДИГМА ДЕТИЊСТВА У САВРЕМЕНОМ СВЕТУ

Evgeniya Topolska, Svetlana Angelova
AN ECOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF PRESCHOOLERS'
TOLERANCE TOWARDS THE NATURE (FOLLOWING THE
EXAMPLE OF EDUCATIONAL FIELD "ENVIRONMENTAL WORLD") 37

Svetlana Angelova
WITH REFERENCE TO A CORRELATION "MENTAL HEALTH –
TOLERANCE" IN PRESCHOOLERS 43

Весна Краварушић
КАКО ДО ПАРТНЕРСТВА ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ (ВАСПИТАЧА)? 50

Даница Веселинов, **Еуђен Чинч**
КРИТИЧКИ КОНСТРУКТИВИЗАМ И УСМЕРЕНОСТ
НА ОДНОСЕ КАО ПАРАДИГМА САВРЕМЕНОГ
ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 58

Марија Лукић, Кристина Крстић
ПРОМОЦИЈА ДЕЧЈИХ ПРАВА КРОЗ КРЕИРАЊЕ ЦЕНТАРА
ИНТЕРЕСОВАЊА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 64

Љиљана Бојанић
ИГРА И ДЕЧИЈЕ МИШЉЕЊЕ О БЕЗБЕДНОМ ИГРАЊУ
У ОКРУЖЕЊУ КАО ДЕО ПРОМЕНЕ ДЕТИЊСТВА 70

Драгана Љубисављевић
РЕШАВАЊЕМ ПРОБЛЕМА
ДО САВРЕМЕНИХ ПАРАДИГМИ ДЕТИЊСТВА 78

Александра Миленовић
ПРОЦЕНЕ СТУДЕНАТА О ЗНАЧАЈУ САРАДЊЕ ВАСПИТАЧА
И РОДИТЕЉА У ПРИПРЕМИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ 83

Весна Жигић, Зорица Савковић
УНИВЕРЗАЛНИ ДИЗАЈН ЗА УЧЕЊЕ И НАСТАВУ УЧЕНИКА
СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА 90

Зорица Савковић, Весна Жигић
ПРЕ-ШТАП И ШТАП ЗА ОРИЈЕНТАЦИЈУ И КРЕТАЊЕ
ДЕЦЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА 101

Ахмед Бихорац
ДЕТИЊСТВО У САВРЕМЕНОМ СВЕТУ 108

Момчило Симоновић
СКЛОП ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ
РАЗЛИЧИТОГ УЗРАСТА 116

Александар Шобић, Марија Лукић
КОМПЈУТЕРСКЕ ИГРЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗЛИЧИТИХ
АСПЕКАТА РАЗВОЈА ДЕТЕТА 131

Александар Шобић, Кристина Крстић
ПРИМЕНА ИКТ У ДИЗАЈНИРАЊУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА
У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 139

Славиша Петровић, Биљана Веселиновић
РАЗВИЈАЊЕ АЛГОРИТАМСКОГ РАЗМИШЉАЊА
КРОЗ КРЕИРАЊЕ ДИГИТАЛНИХ РЕСУРСА ЗА ПОЧЕТНО УЧЕЊЕ 145

Биљана Михаиловић, Катарина Чутовић
ПРИМЕНА РАЧУНАРА У НАСТАВИ БИОЛОГИЈЕ 152

Катарина Чутовић, **Биљана Михаиловић**
ЕКСКУРЗИЈЕ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА 156

ПРАВО ДЕТЕТА НА РАЗЛИЧИТОСТ И ЊИХОВА ОСТВАРЕНОСТ У ПЕДАГОШКОЈ ПРАКСИ

Evgeniya Topolska
NORMATIVITY AND INDIVIDUALITY IN MASTERING THE LANGUAGE AND DEVELOPMENT OF SPEECH FOR PRESCHOOLERS 163

Анкица Симона Ковачевић
ЗНАЧАЈ ПРОЦЕНЕ ПОТРЕБА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ ЗА ДОДАТНОМ ПОДРШКОМ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ 169

Драгана Гавриловић Обрадовић
„ИНКЛУЗИЈА“ ПРЕ ИНКЛУЗИЈЕ У УЧИТЕЉСКОЈ ПРАКСИ 174

Соња Величковић, **Анета Баракоска**
УЛОГА ВАСПИТАЧА У ИНКЛУЗИВНОМ ВРТИЋУ 181

Живорад Миленовић
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД С ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА С ПРОБЛЕМИМА ДИСЛЕКСИЈЕ 187

Оља Милошевић
ОЧУВАЊЕ МАТЕРЊЕГ И УСВАЈАЊЕ ДРУГОГ ЈЕЗИКА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У ВИШЕЈЕЗИЧНИМ СРЕДИНАМА 193

Љиљана Келемен Милојевић, Ивана Ђорђев
ЈЕЗИЧКЕ РАДИОНИЦЕ КАО ВИД РЕФЛЕКСИВНЕ ПРАКСЕ 198

Ивана Јовановић, Весна Миленковић
ПОДСТИЦАЊЕ ТОЛЕРАНЦИЈЕ НА РАЗЛИЧИТОСТИ КОД ДЕЦЕ У ПРИПРЕМНОМ ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ 206

Александра Милошевић
УЛОГА НЕВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПЕДАГОШКЕ ФУНКЦИЈЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ 213

Сашка Радујков
ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ КОЈИ УКЉУЧУЈЕ И ИНДИВИДУАЛНИ И СОЦИЈАЛНИ РАЗВОЈ 222

Мирјана Стојнев, Тамара Стојановић Ђорђевић
РОДИТЕЉИ И ВАСПИТАЧИ - ПАРТНЕРИ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА 229

РАД СА ДЕЦОМ ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА

Игор Станојевић, Стефан Ђорђевић
УТИЦАЈ ДОДАТНОГ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА ЕКСПЛОЗИВНЕ СНАГЕ У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА 237

Стефан Ђорђевић, Бојан Јоргић
Игор Станојевић
ЗАСТУПЉЕНОСТ ДЕФОРМИТЕТА СКОЛИОЗЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ: СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ 243

Виолета Новаковић, Стефан Ђорђевић
ЕФЕКТИ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА НА ПОСТУРАЛНИ СТАТУС ОСОБА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА: СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ 248

Невенка К. Михајловић. Милица Михајловић
МОДЕЛ УСЛОВЉЕНЕ ДИСТРИБУЦИЈЕ (МОДЕЛ ПРАГА) У НАСЛЕЂИВАЊУ МУЛТИФАКТОРИЈАЛНИХ ПОРЕМЕЋАЈА 256

Владимир Момчиловић, Зоран Момчиловић
МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА 4. РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ГРАДСКЕ И СЕОСКЕ СРЕДИНЕ У ВРАЊУ 264

Аница Арсић
ИНТЕРАКТИВНИ ПРОГРАМ РАЗВИЈАЊА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 271

Милица Р. Петрић
КАКО УТИЦАТИ НА МОТИВАЦИЈУ УЧЕНИКА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА 281

Небојша Цветковић, Јована Цветковић
Снежана Цветковић
“СПАЈДИЛЕНД“, ПРАЋЕЊЕ И ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕ МОТОРИКЕ 289

РАЗВИЈАЊЕ СТВАРАЛАЧКИХ И ДУХОВНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Љубиша Златановић
ФУНКЦИЈЕ И ТИПОВИ ИГРЕ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ: ХОЛИСТИЧКА ПЕРСПЕКТИВА 301

Мира Јовановић, Љиљана Станков
РЕФЛЕКСИЈЕ О ПРОФЕСИОНАЛНОМ ИДЕНТИТЕТУ ВАСПИТАЧА
У САВРЕМЕНИМ УСЛОВИМА 310

Љиљана Станков, Мира Јовановић
УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПОДСТИЦАЊУ КРЕАТИВНОСТИ
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 316

Ивана Иконић
ВЕНАЦ-СЛОГЕ, РУКОМ ПИСАНИ ЛИСТ БЕОГРАДСКИХ
ГИМНАЗИЈАЛАЦА ИЗ 1896. И 1897. ГОДИНЕ 322

Предраг Јашовић
УВОД У ПИСМО И ТОЛЕРАНЦИЈА У БУКВАРИМА
С КРАЈА XIX И ПОЧЕТКА XX ВЕКА 330

Весна Љ. Минић
УЛОГА И ЗНАЧАЈ ВЕРСКОГ ВАСПИТАЊА
КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 338

Мара Кнежевић
БАСНА КАО ПОДСТИЦАЈ КРЕАТИВНОСТИ И РАЗВИЈАЊА
СТВАРАЛАШТВА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 343

Јованка Денкова
ДНЕВНИЧКАТА АДОЛЕСЦЕНТСКА ПРОЗА ВО МАКЕДОНСКАТА
И СРПСКАТА КНИЖЕВНОСТ ЗА МЛАДИ, ПРЕКУ ТВОРЕШТВОТО
НА ГОРЈАН ПЕТРЕВСКИ И МИЛУТИН ЌУРИЧКОВИЌ 349

Радован Станојевић
САСТАВ И КАРАКТЕРИСТИКЕ ТЕХНИКА
ЕМУЛЗИОНЕ ТЕМПЕРЕ 357

Ружица Јовановић
УМЕТНИЧКА ПОЕЗИЈА ЗА ДЕЦУ У ВИДУ ДРАМСКЕ ИГРЕ
– КРЕАТИВНОСТ И ВРЕДНОСТ ВИШЕ 366

Слађана Д. Анђелковић
Зорица Станисављевић Петровић
РАДОЗНАЛОСТ КАО ПРЕТПОСТАВКА РАЗВОЈА КРЕАТИВНОСТИ
ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА 372

Сања Вулетић
ПОДСТИЦАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ И ТОЛЕРАНЦИЈЕ
У ПОДУЧАВАЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ 378

Igor Petrović
THE IMPACT OF L1 AND L2 READING AND STORYTELLING
ON YOUNG LEARNERS' LANGUAGE DEVELOPMENT 386

Весна Тодоров
О НЕКИМ ПРИМЕРИМА ТОЛЕРАНЦИЈЕ
У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ 391

Анкица Антовска
РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ И СТВАРАЛАШТВА
ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ 397

Веселинка Браловић
Немања Михајловић
МУЗИЧКЕ ИГРЕ, РАЗВИЈАЊЕ РИТМА И МУЗИЧКОГ ПАМЋЕЊА
У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 403

Зорица Станисављевић Петровић
Слађана Д. Анђелковић
ИГРА КАО ВОДЕЋА АКТИВНОСТ И
РАЗВОЈ ДЕЧИЈЕ КРЕАТИВНОСТИ 408

Весна Ковчић
МЕНТОРСКА НАСТАВА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА
КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА ЗА РАД СА ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ 414

Биљана Перишић, Снежана Перишић
ЗНАЧАЈ И УЛОГА ИГРЕ У КЊИЖЕВНОСТИ
ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 420

Даница Столић
ПОСТУПЦИ У БОГАЋЕЊУ ДЕЧЈЕГ РЕЧНИКА 425

Милутин Ђуричковић
ДРАМСКИ ТЕКСТОВИ ЗА ДЕЦУ 430

ПРИМЕРИ ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ

Јасмина Младеновић
УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПРЕВЕНЦИЈИ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА
КОД ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 439

Далиборка Живковић
Слободанка Младеновић
ПАРАДИГМА УВОЂЕЊА И РАЗВИЈАЊА
СПЕЦИЈАЛИЗОВАНИХ ПРОГРАМА У НАШОЈ ЗЕМЉИ
И УЛОГЕ СТРУЧНЕ СЛУЖБЕ У ТОМ ПРОЦЕСУ 446

Радмила Ђурић
ПРЕТВАРАЊЕ ПАСИВНОГ У АКТИВНИ ГОВОР ДЕТЕТА 452

Вукица Павловић
ПОСЛОВИЦА У ФУНКЦИЈИ СТВАРАЛАШТВА
ДУХОВНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 457

Душица Тасић, Фросина Костић
РАЗВИЈАЊЕ СВЕСТИ О СОПСТВЕНОМ ИДЕНТИТЕТУ
И УВАЖАВАЊЕ ИДЕНТИТЕТА ДРУГИХ 462

Марина Милошевић, Милош Тадић
ОД ИГРЕ ДО ПРЕДСТАВЕ 467

Весна Алексић, Сузана Лазаревић
САВРЕМЕНИ ПРИСТУП И ТОЛЕРАНЦИЈА ПАРТНЕРСКОГ ОДНОСА
ИЗМЕЂУ ВАСПИТАЧА И ПОРОДИЦЕ 472

Сузана Лазаревић, Весна Алексић
ТРАДИЦИЈА И ВАСПИТАЊЕ 480

Катарина Чутовић
Биљана Михаиловић, **Ана Петковић**
ПРОЈЕКАТ "ЕКОЛОШКИ ЛИСТ" 484

Александра Петровић
ДВОЈЕЗИЧНА СЛИКОВНИЦА –
ГРАЂЕЊЕ ОДНОСА ПРИПАДАЊА 491

Јасмина Боуали Станојковић
Татјана Ристивојевић
ДЕТЕ И ОДНОСИ У САВРЕМЕНОМ СВЕТУ 496

Биљана Марковић
Марија Степановић
ИЗРАДА ДИДАКТИЧКОГ МАТЕРИЈАЛА
ЗА ПОТРЕБЕ ПРИПРЕМЕ ДЕЦЕ ЗА ШКОЛУ 500

Татјана Ристивојевић
Јелена Михајловић
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА ДЕТЕТА
– ДЕТЕ У ПРОГРАМУ 506

Александар Ракић, Габријела Чмерић
Драгана Ст. Рудњанин
ПАРТИЦИПАЦИЈА ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ У ВАСПИТНОЈ ГРУПИ 510

Драгана Ст. Рудњанин, Марија Чоловић
Александар Ракић
ПАРТИЦИПАЦИЈА ДЕЦЕ ИЗ ОСЕТЉИВИХ ГРУПА
У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 518

Аница Павловић
ПАРАДИГМА ДЕТИЊСТВА
У АМЕРИЧКИМ ПРИЧАМА ЗА ДЕЦУ 523

Татјана Богосављевић, Наташа Ђорђевић
Невенка Живадиновић
ПРЕДШКОЛЦИ У СВЕТУ ЕКОЛОГИЈЕ 528

Милена Радивојевић Зорица
Александра Милановић
ПРОЈЕКАТ: „КАКО СУ НЕСТАЛИ ДИНОСАУРУСИ?“ 532

Маја Бошковић
Валентина С. Петровић
ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП УЧЕЊУ “ПОЗОРИШТЕ ЦВЕТИЋ” 536

Љиљана Карделис
Маја Радујков
ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО КАО
ПОДСТИЦАЈ РАЗВОЈУ ДЕТЕТА 541

Катарина Јовановић, **Славица Рашић**
Сандра Остојић
РАЗНОВРСНА УПОТРЕБА ЛИКОВНИХ ТЕХНИКА
И ЈЕЗИЧКИХ ИГАРА У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 546

Виолета Николић
Милена Станковић
ТОЛЕРАНЦИЈА У ЛИКОВНОМ И ГОВОРНОМ СТВАРАЛАШТВУ
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 550

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА 555

УВОДНА РЕЧ

Овај тематски зборник обухвата радове и прилоге из педагошке праксе саопштене 24. и 25. марта 2017. године у Сокобањи, на тринаестој конференцији „**Васпитач у 21. веку“**, у организацији Високе школе за васпитаче струковних студија у Алексинцу. Назив скупа, признатог као облик сталног стручног усавршавања од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања у Београду, био је: *Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања,* а у оквиру тога разматране су и следеће теме:

- *Парадигма детињства у савременом свету*,
- *Право деце на различитост и његова оствареност у педагошкој пракси*,
- *Рад са децом из маргинализованих група - могућности, препреке, решења*,
- *Развијање стваралачких и духовних вредности код деце пред-школског узраста.*

Циљ Конференције био је да, кроз представљање нових научних сазнања и примера позитивне предшколске педагошке праксе, унапреди ниво компетенција васпитача за васпитно-образовни рад усмерен на развој деце предшколског узраста у складу са прописаним циљевима образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017). Учесници су кроз интердисцилинаран и мултидисциплинаран приступ разматрали многе проблеме и понудили решења за унапређивање васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста, како у теорији тако и у пракси.

Из године у годину број учесника се повећава, а ширење интересовања преноси се и на друге научно-стручне области, уметности, вештине и дисциплине. Организаторе радује чињеница да је Конференција „Васпитач у 21. веку“ довољно афирмисана међу бројним колегама и васпитачима у земљи и региону, те да добија своје посебно место у хијерархији стручних скупова. Такође, ово је прилика за размену и пласирање идеја, сазнања и прилога, а посебно за разматрање могућности сарадње и нових пројеката, прилика за младе научнике и практичаре да се представе широј јавности.

У Зборнику су заступљена 82 рада из разних области, чији су аутори 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

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Зоран Аврамовић
Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

УДК 37.035:316.647.5

САВРЕМЕНИ СВЕТ И ВАСПИТАЊЕ ЗА ТОЛЕРАНЦИЈУ

Сажетак: Савремени свет (Европа посебно) у знаку је демократских система. Толеранција је окосница васпитања за демократско друштво. Толеранција је једна сасвим особена врлина, под условом да се испољава само према оном што је непријатно, неприхватљиво, одбојно. Структурни елеменат концепта образовања и васпитања личности за демократско понашање је толеранција. За толерантни начин мишљења карактеристично је вероватно (могућно), критичко мишљење, изложеност појединца и група унакрсним јавним утицајима. Развој вредности толеранције почиње са предшколским васпитањем и зато треба посветити научну и образовну пажњу овом питању.

Кључне речи: демократија, толеранција, васпитање.

Савремени свет је противречна структура. Супротности света су очигледне: данас у свету постоји, с једне стране пропаганда мржње, хистерије, војног насиља, неправде, лажи, увећавање патње и несреће. С друге стране, увећава се специфична врста економске рационалности: радиност, штедљивост, стварање профита (добити). Друштво оријентисано на профит суштински мења квалитет колективног и индивидуалног живота. Похлепа прети природним ресурсима, а "духовна празнина" културном бићу човека.

Карактеристике савременог друштва су модеран начин производње, нагла урбанизација, пораст улоге науке у привреди и друштву, светско тржиште, глобализација као пораст међузависности држава, светски медији, ширење вредности демократије и правне државе, нуклеарно наоружање, агресивни индивидуализам (грађанско друштво).

Савремени свет (Европа посебно) је у знаку демократских система. Толеранција је окосница васпитања за демократско друштво. Најтеже је одустати од свог мишљења или сузбити или обуздати властите страсти. У расправама о друштвеним и личним проблемима ирационална страна људске природе чест је гост. Под притиском емоција испољава се агресивност, понекад и мржња, према оном ко другачије мисли или жели другачије решење. Таква ситуација потире разлику између чињеница и квалификације (вредности). Будући да се у савременој демократији успоставља однос између већине и мањине, толеранција је неопходна да »мањинско мишљење не буде презрено« (Токвил, 1991).

Историја концептуализације толеранције почиње са верским ратовима у Европи у 17. веку, а касније се шири на етичке и политичке односе. Већ тада се поставило питање: шта је извор нетолеранције (људска природа, предрасуде, етноцентризам) и где су границе толеранције (парадокс толеранције).

Толеранција је једна сасвим особена врлина, под условом да се испољава само према оном што је непријатно, неприхватљиво, одбојно. Ова врлина подразумева поштовање разлика, уважавање одбојности и неприхватљивости (Аврамовић, 2014).

Аргументи у прилог толеранције развијени су у литератури Лока, Спинозе, Мила, Попера. Толеранцију оправдава:

1. погрешивост људског знања (ограниченост знања допушта критику властитог мишљења и понашања),

2. услов успешног развитка људског духа је слобода мишљења и говора,

3. силом се не могу наметнути уверења и осећања,

4. нико нема права да одређује појединцу начин живота и основне вредности (Приморац, 1989). Па ипак, аргументација за толеранцију није отклонила претњу од арбитрарне политичке власти или од »тираније већине« (Токвил, 1991).

Толеранција је структурни елеменат концепта образовања и васпитања личности за демократију. Она треба да испуни неке услове. Уколико је суштинска одлика демократске дискусије у узајамном разумевању и поштовању другог, толеранција треба да се карактерише: стрпљивошћу у разговору, поштовањем разлика у мишљењу и понашању, одбацивањем црно-беле слике света, без намере да се реч поистовети са непосредном акцијом.

Конститутивни чиниоци толерантног понашања су психолошки и институционални. Нема сумње да развој личности, особито у раном детињству (емоционални односи у породици, атмосфера агресије у друштвеној околини, подвргавање казнама), могу бити од пресудног значаја за начин мишљења и понашања. Институционалне чиниоце толеранције чине оне установе које омогућавају разноврсност и слободну конкуренцију идеја, а то су предшколске и школске образовне (школе) организације. Те установе треба да обезбеде демократску процедуру за расправу, за корекцију и промену норми друштва.

Друштвени услови толеранције везани су за породичне и професионалне улоге. Економска сигурност породице и појединца условљава виши степен толеранције, као и бављење стабилним професијама. Истраживања су показала да тзв. усамљене делатности – рудари, морнари, дрвосече – теже подршци нетолерантној политици. Учешће у добровољним организацијама смањује ризик нетолеранције.

Толеранција је услов без кога не може да се развија демократски систем, начин мишљења и понашања.

Значај предшколског васпитања. Нема пречег посла у сваком друштву од бриге за развој деце и омладине. Свим ресурсима васпитне делатности - правни прописи, објекти, школовање запослених, материјални положај – треба да се поклони највећа пажња.

Велики руски психолог и педагог, Виготски је почетак развоја сместио пред крај прве године живота детета. Виготски тврди да је антиномија биологија - култура дефинисана "у чистом и изолованом виду". Уместо овог пара, он предлаже однос индивидуално – колективно. Виготски нас својом теоријом упућује на проблем васпитања детета, јер уколико је развој детета начин уношења онога што је споља у личност детета, онда значај толеранције не треба посебно истицати (Виготски, 1960).

Појам »васпитање« концентрише се око идеје методског, планског утицаја на свест и осећања младог људског бића. Другим речима, васпитни поступак омогућава стварање и развијање одређених интелектуалних, моралних, социјалних и емоционалних особина личности. У појмовном средишту васпитања је »уливање идеја и усађивање осећања« (Токвил, 1991) у структуру психичких диспозиција личности помоћу којих појединац тумачи стварност, разумева живот човека и објашњава физички свет. Џјуи (1971) повезује процес васпитања са »сталном реконструкцијом искуства«.

Питање улоге школе у образовању и васпитању за толеранцију везано је за узраст. У основној школи ученици развијају мишљење од конкретног ка формалном. На средњошколском нивоу ученици имају формиране апстрактне појмове.

Какве су могућности предшколске установе да васпитава за толеранцију?

Кључна идеја васпитања за толеранцију јесте формирање демократске личности. Структура васпитања треба да је управљена на развијање толерантних особина и способности детета. С једне стране, потребно је подстаћи развој оних сазнајно-емоционалних вештина и диспозиција које ће подупирати толерантну оријентацију детета, а са друге стране мора се уградити навика поштовања правила (процедуре), по којима се појединац и група понашају и одлучују. Џјуи (1971) управо на овај начин конципира образовање за демократију: развој способности у оквиру поштовања правила. Које особине и способности претпостављеног толерантног детета треба развијати у вртићу?

»Толерантна личност детета« треба да усвоји и развије неке сазнајне, емоционалне, социјалне и моралне особине. За толерантни начин мишљења карактеристично је *вероватно* (могућно) и *критичко* мишљење. Уместо аподиктичких ставова, толерантна личност усваја и развија логичке форме вероватног, могућног и погрешивог мишљења. Тезе о погрешивости људског знања упућују мишљење детета у правцу дискусије, расправе, сукоба аргумената, из чега следи поука да нема завршеног и потпуно сигурног знања о друштвеним проблемима. Предмет о коме се размишља и расправља увек

треба размотрити и са становишта другог у дискусији, или оног на кога се одлуке односе.

Друга одлика толерантног начина мишљења је *критичност*. Другачије гледиште увек треба размотрити са становишта разлога на које се позива, као што свако тумачење догађаја треба критички преиспитати. Критичко мишљење је друго име за креативно мишљење.

Емоционални потенцијали толерантне личности концентришу се око појмова ЈА - ДРУГИ. Морални аспекти толерантне личности обухватају идеале добра и правде, вредност истине, самоконтролу, однос према правима и обавезама. Морално понашање обухвата казну и награду, испуњавање обавеза према другима и према себи. Идеал моралног понашања је аутономија личности.

Најзад, нема толеранције мимо социјалних квалитета личности. Појединац је нагонски упућен на друге људе, на заједницу. Он се социјално формира кроз традицију нације којој рођењем припада, кроз вредности патриотизма и интернационализма. Припремајући се за социјалне улоге, дете се припрема и за сарадњу са другим члановима заједнице. Појединац може задовољити своје интересе уколико служи и интересима других. У социјалној интеракцији он формира ставове.

У којој мери вртић/школа може да допринесе образовању и васпитању демократске личности детета/ученика? Дечија установа или школа снажно утиче на формирање особина личности детета/ученика: социјализује понашања, изграђује ставове о разним аспектима стварности, обликује осећања (хуманизам, патриотизам), изграђује навике и изграђује етичке норме. Чак и организација простора у учионици може утицати на развој толерантног понашања.

Основна идеја око које треба да се конципира васпитањем за демократију у (пред)школским установама јесте навикавање на *толеранцију*. Ова идеја подразумева следеће: на темељу релативизма изградити сложен поглед на друштвену стварност. Сложен поглед на друштвену стварност обухвата однос општих и појединачних облика живота и интересовање за удаљене временске перспективе.

Друга кључна идеја васпитања за толеранцију је изложеност појединца и група *унакрсним јавним утицајима*. Појам »укрштени утицаји« подразумева да се чланови једне групе опредељују у разним правцима (етичким, уметничким, политичким, религијским), да пријатељи подржавају различите ставове, да постоје различити извори информисања.

Укупна брига о детету у Републици Србији, рачуна са две институције које су најодговорније за развој детета: породица и државне установе. Шта је најбољи интерес детета?

Једна од државних установа је и ЗУОВ. Шта ЗУОВ може да учини? Завод се бави стручним пословима у оквиру Министарства просвете, науке и технолошког развоја.

1. Центар за развој програма и уџбеника,
2. Центар за професионални развој запослених у образовању,
3. Центар за стручно образовање и образовање одраслих.

У општој бризи за децу и рад предшколских установа ЗУОВу припада обавеза да унапреди њихов квалитет рада. Шта ЗУОВ чини за васпитаче као важном делу система образовања и васпитања у Републици Србији?

Наша је обавеза да се бавимо стручном компонентном васпитне делатности. На првом месту стално стручно усавршавање васпитача (Израда правилника). На другом месту израда основа програма предшколског васпитања и образовања На трећем месту даје стручну оцену рукописа и дидактичких материјала. Закон о уџбеницима је на захтев ЗУОВ-а укључио предшколско васпитање и образовање. На послу унапређивања квалитета рада, то значи програм, средства и актери предшколске делатности ЗУОВ треба да предводи разнолике активности, али успећемо ако сви учествујемо и доприносимо основном циљу, а то је створити и развијати најбоље услове за индивидуални и друштвени развој детета.

Литература

Аврамовић, З. (2016): *Образовање између дневне и научне бриге,* Београд, Нови Сад: ЗУОВ, Академска књига.

Аврамовић, З. (2000): *Демократија у школским уџбеницима*, Београд: Институт за педагошка истраживања

Виготски (1960): *Историјски развој понашања човека*, Београд: Зборник Филозофског факултета.

Приморац, Игор (1989): *О толеранцији*, зборник, Београд: „Филип Вишњић“.

Токвил, А. (1991): *Демократија у Америци*, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Дјуи, Џ. (1971): *Демократија и образовање*, Обод: Цетиње.

Унапређивање образовања и васпитања (2014): Београд: ЗУОВ.

Zoran Avramović

CONTEMPORARY WORLD AND EDUCATION FOR TOLERANCE

Summary: The modern world (Europe in particular) is the sign of the democratic system. Tolerance is the pillar of education for a democratic society. Tolerance is quite peculiar virtue, under condition expression only to what is unpleasant, unacceptable. The structural element of the concept education for democratic behavior is tolerance. For tolerance way of thinking the key characteristic is probably the (possible) critical thinking, exposed the one child and a group of public cross-influences. The development of tolerance begins with preschool and therefore should be given to scientific and educational attention to this issue.

Key words: democracy, tolerance, education.

Оливера Гајић
Филозофски факултет
Нови Сад

УДК 37.036-053.4

РАЗВОЈ ДЕЧЈЕГ СТВАРАЛАШТВА И ДУХОВНИХ ВРЕДНОСТИ У КОРЕЛАЦИЈИ РАЗЛИЧИТИХ УМЕТНОСТИ (књижевне, ликовне, музичке, драмске)

Сажетак: У раду се полази од констатације да свака уметност, својим конкретним остварењима, нуди неку нову и другачију стварност од постојеће, делујући тиме благотворно и подстицајно на своје примаоце. Свако уметничко дело надахњује, покреће дух на активност, инспирише на делање, а све то чини својом јединственом и непоновљивом структуром. То говори о ширини дејства уметности на стваралаштво, али и на културни и духовни живот у целини. Дела различитих уметности пружају широке могућности за примену различитих методичких поступака, као и различитих техника симулирања животних ситуација, драматизације, игре улога, варијације, клишеа дечјих игара, клишеа фабуле и ликова из бајки, басни, и др. Они се заснивају на идеји потпуне активизације деце у процесу упознавања уметничких дела, посебно сазнавања, социјалне комуникације, буђења свих чула, осећајности, потребе за покретом, игром, делањем и стварањем, и то кроз игру и ненаметљиве форме, који децу потпуно ангажују – емоционално, интелектуално, моторички, социјално. Стога су у раду приказани приступи који васпитачима нуде бројне методичке моделе уз помоћ којих васпитно-образовни рад може да прерасте у стваралачки процес.

Кључне речи: Дечје стваралаштво, креативност, књижевна и драмска дела, музичка уметност, ликовна уметност.

Увод

У друштву данашњице, у савременим условима *друштва које учи*, традиционални образовни обрасци нису више примерени и делатни. Недостаје им флексибилност, у првом реду, те се стога врло споро прилагођавају новим сазнањима и иновацијама које свакодневно продиру у све поре друштва, па и система васпитања и образовања.

У овом контексту значајно је напоменути да долази до чвршћег повезивања и преплитања формалних, неформалних и информалних видова образовања и њиховог вертикалног и хоризонталног повезивања у „животно разноврсној" („lifewide") перспективи. У том оквиру разликују се три облика образовања.

То су:

1. формално образовање,
2. неформално образовање,
3. информално образовање (Tuijnman, & Boström, 2002, 97).

Информално образовање, односно учење у информалним окружењима све се више окреће аспектима свакодневног искуственог учења и јавља се ван институционалног окружења или пак у синергији са њим, потенцирајући васпитање уметношћу. Специфичности овог облика образовања, као што су, на пример, флексибилност, креативност и приступачност - могу да обезбеде доживљајну основу или мотивацију за дечје активности и стога представљају основу активног учења.

Научно је доказано да су деца предшколског узраста веома пријемчива за развој свих способности, а посебно интелектуалних, јер је темпо развоја интелигенције најбурнији управо у првим годинама живота. Деца имају природне диспозиције и вишеструке способности које васпитањем и образовањем треба даље развијати у различите врсте способности - општу интелектуалну способност, специфичне способности за поједина научна подручја, способност за креативно и продуктивно мишљење, способности за поједина уметничка подручја и психомоторне способности.

Ако деца немају адекватну подршку и активну ангажованост родитеља и васпитача, односно предшколске установе, њихове диспозиције се неће развити, што је огромна штета, како за појединце тако и за друштво у целини.

Развој дечјег стваралаштва у светлу теорије вишеструких интелигенција

Теорије које, по нашем мишљењу, најадекватније могу да уоквире развој дечјег стваралаштва и васпитање уметношћу јесу: **конструктивистички модел,** који омогућује креирање амбијента који одговара потребама деце, ствара угодну, пријатељску околину учења, омогућује стицање конкретних искустава, конструктивну комуникацију и социјалну интеракцију. Примена конструктивистичке образовне филозофије подстиче игру као форму учења (Gajić i Milutinović, 201.1)

Развоју различитих конструктивистичких перспектива највише су допринеле: Дјуијева *(John Dewey)* теорија искуства, мишљења и учења (Djui, 1970); Пијажеова *(Jean Piaget*) развојна теорија (Pijaže, 1990); Виготскова *(Лев Семёнович Выготский)* социо-културна теорија (Vigotsky, 1977); Брунерова *(Jerome Bruner)* концепција учења, категоризације и потраге за значењем (Bruner, 2000); и у новије време, Гарднерова *(Howard Gardner)* **теорија вишеструких интелигенција.**

Ове теорије пружају комплексан увид у проблематику учења са директним могућностима апликације на дизајнирање стваралаштва у корелацији различитих уметности. Гарднер наводи следеће вишеструке интелигенције (Gardner, 1999):

1. **Лингвистичка интелигенција** - односи се на способност коришћења речи у говору, или у писму. Што се тиче развојних фактора, ова интелигенција "експлодира" у раном детињству, задржава исти ниво до старости.

2. **Логичко-математичка интелигенција** - способност успешног баратања бројевима, односно логичко мишљење. Ова интелигенција користи се у поступцима класификације, категоризације, закључивања, генерализације, рачунања и сл. Врхунац доживљава у адолесценцији.

3. **Просторна интелигенција** - способност опажања визуелно-просторног света. Она подразумева осетљивост на боје, линије, облике, ликове, простор, и њихове међусобне односе. Просторна интелигенција укључује способност визуализације, графичког представљања, оријентације у просторној матрици. Јавља се у раном детињству.

4. **Телесно-кинестетичка интелигенција** - односи се на коришћење власитог тела за изражавање идеја и осећања (плес, пантомима, глума), способност коришћења руку у изради или обликовању предмета (моделовање, вајање). Она укључује посебне физичке вештине, као што су на пример: координација покрета, равнотежа, окретност, снага, флексибилност и брзина, тактилна способност.

5. **Музичка интелигенција** - значи способност опажања, разликовања, преношења и изражавања музичких облика. Укључује осетљивост за ритам, тон и мелодију и боју тона музичког дела. Прва интелигенција која се развија.

6. **Социјална - интерперсонална интелигенција** - омогућава нам да запажамо и разликујемо расположења, намере, мотиве и оемоције других људи. Она може укључивати осетљивост на њихове изразе лица, гласове и покрете, и сл. За развој ове нтелигенције пресудне су везе и односи које стварамо до треће године живота.

7. **Интраперсонална интелигенција** - способност спознавања самог себе и деловања на основу тога. Укључује стварање реалне слике о самоме себи, свест о унутрашњем расположењу, намерама, мотивима, природи и жељама; способност самодисциплине, саморазумевања и самопоштовања. Пресудно је стварање границе између "себе" и "других" током прве три године живота.

8. **Натуралистичка интелигенција** - означава способност препознавања и класификовања различитих врста - у биљном и животињском свету - из нашег окружења. Она такође укључује и осетљивост за друге природне појаве (нпр. облаке, планине...) итд.

Појављује се код млађе деце.

ИНТЕЛИ-ГЕНЦИЈА	ШТА ВОЛЕ?	ШТА ИМ ЈЕ ПОТРЕБНО?
Лингвистичка	Причање прича, играње игара речима, читање, писање, и сл.	Сликовнице, књиге, прибор за писање, разговори, приче, бајке, басне и сл.
Логичко-математичка	Да постављају питања, рачунају, броје, решавају проблеме, експериментишу и сл.	Рачунаљке, прибор и материјал за експериментисање и размишљање, посете музејима, и сл.
Визуелно-просторна	Цртање, шарање, обликовање, замишљање слика и сл.	Уметничка дела, ЛЕГО коцке, филмови за децу, маштовите игре, слагалице, сликовнице, посете музејима и галеријама.
Телесно-кинестетичка	Плесање, гестикулација, пантомима, трчање, скакање, итд.	Игре улога, драматизација, кретање, предмети за градњу и конструкцију, спортске игре, и др.
Музичка	Певање, пљескање у ритму, слушање музике, свирање,	"Музичка завеса "током рада, одласци на концерте, музичке игре у вртићу и код куће, музички инструменти и др.
Интерперсонална	Забаве и дружења, организовање активности, улога вође, посредовање, и сл.	Друштвене игре, пријатељи, састанци, клубови, образовне и креативне радионице, и др.
Интраперсонална	Да постављају циљеве, да планирају, медитирају, да проводе време у тишини	Скровита места, време за самоћу, самостално вођени пројекти, могућност избора

У табели бр. 1 приказане се вишеструке интелигенције са педагошким импликацијама за васпитно-образовни рад.

Табела бр. 1. Преглед вишеструких интелигенција и стилова учења

Кључне тачке у теорији вишеструких интелигенција, према мишљењу Армстронга (Armstrong, 2006, 22-23) су следеће:

- Свака особа развија свих осам интелигенција (али оне код сваке личности функционишу на јединствен начин; код неких су поједине високо развијене, код других су релативно неразвијене, а код трећих су просечно развијене).
- Већина људи може развити сваку интелигенцију до задовољавајућег нивоа, ако им се пруже одговарајући подстицаји (учење, васпитно-образовни рад, настава).
- Интелигенције обично имају сложено заједничко деловање, синергију - у стварном животу ни једна интелигенција не постоји сама за себе (напред су само на формалном нивоу представљене појединачно). Оне су увек у међусобној интеракцији.

• Много је начина како бити интелигентан унутар сваке категорије. Теорија вишеструких интелигенција наглашава мноштво различитих начина на који људи показују своје даровитости унутар интелигенција и између њих.

Поставља се питање како на ове различите диспозиције одговорити на оптималан начин? Одговор се можда крије у васпитању уметношћу.

Васпитање уметношћу карактерише одређене специфичности: оно је самоусмерено и персонално, деца могу да уче властитим темпом, да задовоље радозналост, употребе способности да обликују питања или дају одговоре и објасне другима шта су научили (Hein, 1998). Фокус је првенствено на самом процесу учења, а не на његовом продукту. Деца могу да истражују и тестирају властите идеје, при чему исходи учења нису унапред детерминисани.

Креативни и образовни програми у музеју

Музеји и галерије пружају широке могућности за примену различитих методичких поступака у процесу упознавања уметничких дела, као и различитих техника симулирања животне праксе, квиз технике, драматизације, игре улога, импровизације и варијације, клишеа дечјих игара, клишеа фабуле и ликова из бајки, басни, цртаних филмова. Они се заснивају на идеји потпуне активизације деце у процесу упознавања уметничких дела, сазнавања, социјалне комуникације, буђења свих чула, осећајности, потребе за покретом, игром, делањем и стварањем, и то кроз ненаметљиве облике учења кроз игру, која децу потпуно ангажује – емоционално, интелектуално, моторички, социјално (Gajić, Milutinović & Klemenović, 2008).

Васпитно-образовни рад у музејима и галеријама омогућава да деца на целовит начин сагледавају и поимају стварност која их окружује, да самоангажманом испоље своје стваралаштво, развијају способности за самостални рад, експресију својих доживљаја, итд. Акценат је на самоактивности деце у складу са њиховим индивидуалним способностима, уз максимални ангажман свих чула ради упознавања уметности, тј. уметничких дела, а тада не само да се боље памти, већ се обезбеђује и чин личног, искуственог доживљаја. У овом процесу интегришу се и корелирају различите уметности (музичка, ликовна, драмска, књижевна, и др.), јер уметности су иманентни сви облици перцепције и рецепције, исказивања креативности, од вербалног до невербалног: од речи и говора, до песме и музике, ликовних аспеката и моторике, геста…). Сви набројани елементи могу бити, и најчешће и јесу истовремени, симултани у опонашаним животним или проблемским условима.

Радионичарски облик рада, који доминира у дечјим едукативним програмима у галеријама и музејима, акцептира већину савремених облика организованог рада са децом (Košničar,2002). Он у основи подразумева практичан рад у савладавању махом једноставно постављеног задатка који може да се реализује путем игре. Може да се примењује у раду са децом предшколског узраста кроз фрагментарну и једноставну, махом спонтану,

индивидуалну игру, али и остваривањем сложенијих задатака који се деци постављају кроз комплексније садржаје, моделе, технике игре.

Основни циљ креативних едукативних програма је подстицање и развијање дивергентног изражавања у најширем смислу речи. Њихова основна потка јесте структурисан сценарио, којим се, преко конкретних захтева усмерава лични ангажман деце. То могу бити структурисане активности (често игре), које водитељ уводи у облику сарадничких императива: „Хајде сада нацртајте то", „Размислите пажљиво, па ћете нам рећи", „Сетите се неких ситуација из свог живота када сте..." и сл. (Gajić et.al. 2008).

Фишер (Fisher, 2002) сматра да се питањима и задацима, несумњиво подстичу мисаоне способности деце и утиче на развој појмова. Посебно се истичу неограничене могућности које музеји и галерије нуде у развоју креативности деце. Креативност се често у релевантној литератури одређује као синтеза чулне и мисаоне активности (Fisher 2000). Чула побуђују радозналост, спремност за решавање проблема, док мисаоне способности омогућују прераду идеја и "поигравање" њима.

За потребе реализације едукативних програма у музејима и галеријама могу се користити, поред експоната, и разгледнице, фотографије, слајдови, цртежи, видео записи и други визуелни материјални. На пример, за тему животиње могу се користити иконички знаци животиња (цртеж, играчка, привесак и сл.). Применом техника импровизације и варијације, драматизације и сл., могуће је повезати садржаје као што су: кратке форме књижевног стваралаштва (басне, кратке приче, песме, загонетке); цртање и исецање облика, позориште сенки, прављење ликовних фрагмената за означавање ликова из књижевних садржаја; музика, песма и ритам, итд. (Gajić, et.al. 2008).

Закључак

Нема сумње да васпитно-образовни рад, у синергији формалног, неформалног и информалног образовања, омогућава да деца на целовит начин сагледавају и поимају стварност која их окружује, да самоактивношћу испоље своју креативност, у складу са својим индивидуалним способностима, уз максимални ангажман свих чула ради упознавања уметности, тј. различитих уметничких дела. У овом процесу интегришу се и корелирају различите уметности (музичка, ликовна, драмска, књижевна, и др. јер уметности су иманентни сви облици перцепције и рецепције, као и исказивања креативности и стваралаштва.

У целини посматрано, предмети (музејске колекције) имају капацитет да: инспиришу креативан рад, изоштре визуелну перцепцију, помогну развој вештина, увећају знање и разумевање путем директног контакта, обезбеде алтернативне начине рада, осигурају персоналну релевантност, мотивишу процес учења посебно код оних ученика, чији стилови учења нису компатибилни са традиционалним методама рада, увећају нивое укључености и ангажмана (Gajić, & Milutinović, 2010).

Будући да музеји представљају ново и стимулативно окружење, обезбеђују приступ богатим ресурсима учења, охрабрују доживљајно и експериментално учење, подстичу вишеструке одговоре, илуструју апстрактне концепте, дотичу комплексна питања, они пружају снажну подршку учењу које се одвија у формалним окружењима образовања.

Литература

Armstrong, T. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Eduka.

Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.

Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.

Fisher, R. (2000). *Hogyan tanitsuk gyermekeinket gondolkodni?* Budapest: Müszakikönyvkiadó.

Fisher, R. (2002). *Hogyan tanitsuk gyermekeinket tanulni*? Budapest: Müszakikönyvkiadó.

Gajić, O., Milutinović, J., & Klemenović, J. (2008). Musei come centri educativi: Le opere d'arte nella funzione dello sviluppo della percezione e della creatività di bambini, in: B. Kulić & G. Randazzo (direzione editoriale) *Sentire l'arte: Una lettura dell'opera d'arte attraverso i sensi*, 119-265.Novi Sad: Galleria di Matica srpska.

Gajić, O. & Milutinović, J. (2010). Intercultural Dialogue in Education. Critical Reflection in the Museum Context/Interkulturalni dijalog u obrazovanju – kritička refleksija u muzejskom kontekstu, *Odgojne znanosti/Educational Sciences*, 1 (19), 12, 151 -165.

Gajić, O. & Milutinović, J. (2011). Museums as Learning Centers: Pluralism of Theoretical-Methodical Paradigm, *The New Educational Review*, 25, 3, 290-300.

Gardner, T. (1999*). Intellingence reframed: Multiple intellingences for 21st century*. New York: Basic Books.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.

Košničar, S. (2002). *Scenska umetnost. Učenje kroz scensku igru*. Novi Sad: Zmaj.

Milutinović, J. (2008). Teaching at a Museum in the Light of Gardner's Multiple Intelligencies Theory, *Work of Museum of Vojvodina*, 50, 333-338.

Pijaže, Ž. (1990). Pijažeovo gledište, u: Zbornik br. 3: Kognitivni razvoj deteta 11-25. Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.

Tuijnman, A. & Boström, A. K. (2002): Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning, *International Review of Education*, 48,1-2, 93-110.

Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Olivera Gajić

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY AND SPIRITUAL VALUES CORRELATED WITH VARIOUS ARTS (literature, fine arts, music, drama arts)

Summary: The paper starts with the statement that any art, in its concrete achievements, offers a new and different reality than the existing one, acting in a supportive and beneficial way for its recipients. Every piece of art inspires, raises the spirit to the activity, inspires for action, doing all of this by its unique and inimitable structure. It shows the range of effects of the works of art on the creativity, as well as on the cultural and spiritual life in general.The works of art offer a wide variety of possibilities for the application of different methodical procedures, as well as various techniques for simulation of real life situations, dramatizations, role playing games, variations, children's games clichés, clichés of stories and characters from fairy tales, fables, and others. They are based on the idea of full activation of children in the process of introduction to the pieces of art, especially in learning, social communication, awakening of all the senses, sensitivity, a need for movement, dance, action and creation, through playing and unobtrusive forms which entirely engage the children emotionally, intellectually, motorically, socially. Therefore, the paper presents approaches that offer numerous methodical models to the teachers, by which educational work evolves into a creative process.

*Key words***:** Children's creativity, creativity, literary and dramatic works, musical arts, fine arts.

София Дерменджиева
ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий”
Велико Търново (България)

УДК 373.2.018.2:316.32”19/20”

ЗАШТО ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ЈЕ ПРЕ/Д/ ШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ (Дечији вртић и културна очекивања модерног доба)

Сажетак: Састављање питањао ПРЕДшколском васпитању и образовању усмерава ка тумачењу и разматрању веома посебног периода, у којем сви ми пролазимо током свог раста! У његовој изградњи се налази логика процеса, који почиње пре школе и наставља се током целог живота. Посебан, јер се дефинише као посебна фаза развоја /да постанеш човек. И поново посебан, јер један велики део његовог временског тока се дешава у специјално креираној институцији – у дечијем вртићу!

Кључне речи: предшколско и школско васпитање и образовање, дете, детињство, вртић, новонастале потребе, модерно доба.

Увод

Питање које је постављено у наслову није само обична игре речи, која се тамо завршава. Уместо тога, то питање је фокусирано на истицање оних параметара, а које је битно да буду **ПРЕД/виђени** приликом организације предшколског васпитања и образовања **у све већем "немирном свету"** (Роузман, 1997) и **у новим изазовима који су постављени дечијим вртићима, као васпитној установи.**

И не због искушења у игри речи, него тачно због тога, што је важно напоменути и нагласити **да је дечији вртић место за децу, а заједно са децом су и дечији учитељи**! Истицање те не мање познате чињенице је због понављања речи "дете" и њених изведених речи – **дечији** вртић (не само где, него и **чији?**), **дечији** учитељ (не само ко, него и **чији**?). Наводно изведене речи, али заправо са једним-јединим примаоцем - ДЕТЕТОМ. Зашто не кажемо "вртић за децу"? Или "учитељ деце"? Јер, чак и у свом постављању, изрази као што су: "дечији вртић" и "дечији учитељ" безусловно су подређени нашем интуитивном стремљењу да се равнамо по детету.

Дете и детињство у променљивом свету

Важно је напоменути да паралелно разматрање различитих феномена европске интеграције, глобализације, мултикултурализма, као и брзи развој информационих и комуникационих технологија компликује нашу свакодневницу, али без сумње ови процеси драматично утичу на нај-угроженију групу – на децу.

Разлоге оваквог закључка можемо наћи у бројним студијама, међу којима се истиче студија Ника ван Ауденхована и Река Вазира (2007). Пратећи независно догађања која су се дешавала у различитим деловима света, аутори налазе необориве доказе **о променама детињства у савременом свету:**[1]

- Немачка: родитељи дају деци медикаменте да би побољшали своје успехе (Brabants Dagblad, 1984).
- Македонија и друге земље из бивше Југославије: у једном дану 1991. године деца се буде са новом националношћу и различитим односом према својим бившим сународницима, који је наметнут споља.
- Велика Британија: 11-годишњи дечак је постао најмлађи отац нације (The Philippine Star, 1997).
- Авганистан: 10-годишњи дечак извршио је егзекуцију убице свог оца (Leidsch Dagblad, 2000).
- Кина: тинејџер убио мајку, након што је она претерала у инсистирању да решава домаће задатке (VanLuyn, 2000).
- Русија: младићи воде начин живота, који је у потпуности изграђен на демонстрацији богатства и луксуза (2000).
- Јапан: феномен "Хикикомори", где се јапанска деца затварају у своје собе годинама, јер не могу да разговарају са својим родитељима или да се носе са стресом у школи (Watts, 2002).
- Замбија: деца на улици - готово непозната појава у прошлости - постају све видљивије велике групе и у покрајинама (Unated Nations, 2003);
- Холандија: десетодишња деца показују знаке екстремне исцрпљености (2004).
- Суринам, Сједињене Америчке Државе и друге земље одржавају избор за мис, на којем учествују деца предшколског, па чак и млађег узраста (Pantin, 2004).
- Филипини: деца користе мобилне телефоне да би се коцкали и да варају своје родитеље (Pertierra, 2005).
- Португалија: деца која припадају средњој класи почињу да живе на улици и да узимају дрогу, имају секс и баве се ситним криминалом (Matilde Sirgado, 2005).
- Индија: деца са 3 године старости већ морају да се полажу пријемни испит за упис у дечији вртић (Balduff, 2004).
- Кина: Пекинг отвара прву званичну клинику за адолесценте и младе особе, зависне од интернета (TOI, 2005).
- Колумбија: нобеловац Габријел Гарсија Маркес говори о вези (на основу аутентичног случају) између 90-годишњег мушкарца и 14-годишње девојчице (2007).

[1] Ауденхован Н., Р. Вазир 2007, Појава нових потреба деце (студија), Фондација "Слободна и демократска Бугарска", стр. 35-37.

Уопштавање свих ових догађаја, категорично открива новонастале потребе савремене деце и ставља на дневни ред организовање ДЕБАТЕ о дечијем вртићу и културним очекивањима савременог доба ка њеном функционисању.

Изазови који су постављени пред дечијим вртићем и његов потенцијал да задовољи нове појаве дечијих потреба.

Описан као "место за почетну систематску контролу и унапређење различитих облика знања"[2], **дечији вртић има задатак да положи камен темељац развоја личности код адолесцената.** Осим тога, *"сви током свог постојања позивају да "виде" (самосвест), као да се резултат може постићи задовољавајући однос са спољним светом"*[3].

Ова мисија номинује дечији вртић као кључну институцију у образовном систему, а анализа питања "Зашто предшколско образовање је пре(д)школско?" заслужује да тумачење његовог одговора буде ОПШИРНО размотрено.

А шта "видимо" иза речи "детињство"?

Прва асоцијација, која дефинише њену суштину је СРЕЋНО!

Свако од нас има успомене на срећно детињство. И када постанемо зрела одрасла особа, без обзира на социјалне и професионалне улоге којим се бавимо, ми настављамо несвесно да тежимо ка томе, да проналазимо простор (места, средину, односе) у којима настојимо да сачувамо осећај среће.

Сама по себи реч "срећа" не функционише. У образложењу исте, као процес стоји дефиниција *"субјективни осећај благостања"*. Овај осећај се шири на два супротна пола, означена терминима "позитиван / негативан утицај". Али, у својој перспективи они садрже "аргументе и доказе о комплексности развоја детета у предшколском узрасту, за његов егоцентрични значај"[4]. Заједно са тиме, они утврђују основну улогу дечијег вртића за развој личности, имајући у виду сложене околности, у којима данашња деца приказују своје понашање.

Важно је напоменути, да осећај благостања није у нама или изван нас, него је у свом настанку, **он је резултат синтезе "у нама и изван нас".**

Као модерна образовна установа дечији вртић треба:

- да стави фокус на развој личности детета, на стварање независних и иницијативних личности, које поштују друге, са способношћу да делују и раде узајамно, са вештином управљања основних надлежности, свесне својих јачих страна и могућности да их развијају и имплементирају лично за себе и за добробит друштва;

---

[2] Димитров Д. *Обогаћујућа педагошка интеракција у предшколском узрасту, концепцијско-технолошки модел*, С, 2012, стр. 34.

[3] Тасевска Д., *Obrazovanje, jednaka prava,* Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij", В. Т., 2014, str. 24.

[4] Димитров Д. *Обогаћујућа педагошка интеракција у предшколском узрасту, концепцијско-технолошки модел*, Уметност, С., 2012, стр. 18.

- да региструје индивидуалне разлике у образовним потребама сваког детета и да се прилагоди истим, како би се сва деца укључила у процес образовања, културе и у заједницу;

- да не дозвољава дискриминацију засновану на разликама у раси, народности, етничкој припадности, језику, полу, сексуалној оријентацији, здравственом стању, пореклу, вероисповести, образовању, веровању.

Сфере за рад са децом

• *Припадност* - да им се пружи прилика да припадају групи, јер само у процесу интеракције са другима (њихово мишљење, ставови и оцене) деца ће моћи да формирају своју слику о себи.

• *Позитивна повратна информација* – да им се даје позитивна повратна информација и да им се показује да су вољена, да би се обновило традиционално посредништво између детета и одрасле особе у процесу савладавања културног искуства.

• *Емоционална сигурност* - да пронађу "важне одрасле особе" у вртићу, на које могу да се ослоне и са којима могу разговарати без страха.

С обзиром на то да је "*у његовој реализацији професији предшколског наставника одређује степен повратних вештина и могућност њиховог сталног стручног ажурирању"*[5], то организација образовног педагошког процеса у дечијем вртићу, као савременој институцији, захтева адекватну педагошку рефлексију приликом формулисања специфичних и конкретних задатака у складу са новим дечијим потребама.

Као фокус у њиховој прогнозирајућој перспективи истиче се процес еманципације детета од одраслих, што подразумева истовремено да би дете:

- *могло да буде у стању да мења само себе, као и начин живљења;*

- *могло да схвата и прихвата задатке постојећег начина живљења*.

Процес обнове дечијег вртића усмерава ка *квалитету интеракције између субјекта (личности) и његове животне (овде и сада) средине*.

У том смислу, посебан значај педагошке интеракције у дечијем вртићу стиче **процес развоја дечије интерсубјективности**, на темељу којег су:

- *овладавање генетских облика комуникације: ситуациони облик (пословни и лични) и изванситуациони облик (спознајни моменат /когнитивни/ и лични);*

- *учење кроз преживљавање узбуђења дечије перцепције и емоција;*

- *развој рефлексије.*

И овде је место да нагласимо значај дечије активности у игри, која природним путем конструише компоненте интерсубјективности у предшколском узрасту.

Путем досљедног развијања свих разноврсности игара: *прича – играње улога (ПИУ), игра - драматизација (ИД), игра конструктивне изградње*

[5] Дянкова Г., С. Дерменджиева, *Педагоški odraz i modernističke merni interakcije sa roditeljima*. "Bilten pedagogije i psihologije Iuzhnoi Sibiri", № 1., 2016 ISSN: 2303-9744, str. 23.

(ИКИ) и путем узајамно прожимајућег обогаћивања, у игри, на кооперативном темељу, дете стиче оне специфичне односе, који организују прагматизам људског понашања: *према објектима (предметима), према другима (субјектима), према себи (рефлексија)*.

На тој основи се формира аутодидактичка игра (АДИ), која регулише међуљудско (и међугрупно) узајамно дејство на основу сукоба, такмичења и конкуренције, али једино и само под условом поштовања договорених правила од стране свих учесника у игри.

У игри и путем њене реализације са вршњацима, постаје могуће (без принуде, без утицаја од стране одраслих особа) дете да заузму кључне позиције, које прате међуљудску интеракцију у свакој наредној фази развоја наше личности: *фаза једнакости, супериорности, неједнакости у корист партнера.*

Функционисање **дечијег вртића као отворене образовне институције** изражава се:

- *у изградњи стратегија за сарадњу са социјалним партнерима у дискусији, имплементацији и регулисању образовне политике за побољшање квалитета образовног процеса у предшколском узрасту*;
- *у примени мултидисциплинарног приступа*[6] *код опште и допунске подршке у развоју личности детета*[7] *у предшколском узрасту*;
- *у успостављању основних параметара интеракције између родитељске и учитељске заједнице.*

Уместо закључка - "преко промене према намени"

Познат је најдубљи смисао педагошког рада – "детеводство" (*одгој деце)*.

У суштини, педагошки однос између учитеља и детета је заиста непоновљив због потенцијала, који поседује учитељ, односно наставник може да води, може да инспирише, може да трансформише.

Управо због тога **педагози су изузетан и поуздан тест за скривене могућности сваког друштва.**

Највероватније је да се ускоро поставе нова питања, да се појаве нови проблеми, с обзиром на удео у могућностима које имају образовне институције – за избор, за аутономију, за партнерство.

И оправдана, међутим и озбиљна је **предност,** која присуствује у нашој субјективној активности **да трансформишемо потешкоће у могућности,** да би довели до субјективног осећаја добробита савремене деце.

---

[6] Закон о предшколском и школском образовању / ЗПШО/, пром. СГ. бр. 79 од 13. 10. 2015, на снази од 01. 08. 2016, Поглавље 9, Став 2. Подршка ДОС за развој личности код деце.

[7] Закон о предшколском и школском образовањеу / ЗПШО/, пром. СГ. 79 од 13. 10. 2015, на снази од 01. 08. 2016. Поглавље 10, Родитељи.

Схватање да се промене дешавају само онда, када изађемо из своје зоне удобности, када делујемо, када покушавамо, заправо је данашње поновно откривање древне мудрости, коју је рекао Хераклит, у промени проналазимо своју намену.

Библиографске референце

Ауденхован Нико, Река Вазир. *Појава нових потреба деце* (студија), Фондација "Слободна и демократска Бугарска", София, 2007: 35-37.

Димитров Димитър. *Обогаћујућа педагошка интеракција у предшколском узрасту, концепцијско-технолошки модел,* София, 2012: -34.

Димитров Димитър. *Обогаћујућа педагошка интеракцијау предшколском узрасту, концепцијско-технолошки модел*, С, 2012: -18.

Дянкова Гергана, София Дерменджиева. *Педагоški odraz i modernističke merni interakcije sa roditeljima*. Је "Bilten pedagogije i psihologije Iuzhnoi Sibiri", № 1., ISSN: 2303-9744, 2016: 23.

Тасевска Даниела. *Obrazovanje, jednaka prava*, Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij", Велико Търново, 2014: 24.

Закон о предшколском и школском образовању /ЗПШО/, пром. СГ. бр.79 од 13.10.2015.г., на снази од 01.08.2016, Поглавље 9, Став 2. Подршка ДОС за развој личности код деце.

Закон о предшколском и школском образовањеу /ЗПШО/. пром. СГ. 79, од 13. 10. 2015., на снази од 01. 08. 2016. Поглавље 10. Родитељи.

Sofija Dermendžieva

WHY IS PRESCHOOL EDUCATION PRE-SCHOOL EDUCATION (Preschool institutions and contemporary expectations)

Summary: Considering the issues about preschool education leads to the interpretation and consideration of a very special period, through which we all pass during our growth! The logic of a process begins in its construction, the process which begins before school and continues throughout lifetime. It is special, because it is defined as a special stage of development, to become a human being. And special for one more reason, because a large part of it is happening in a specially created institution - in a kindergarten!

Key words: preschool and school education, child, childhood, kindergarten, new needs, modern age.

1.

ПАРАДИГМА ДЕТИЊСТВА У САВРЕМЕНОМ СВЕТУ

EvgeniyaTopolska, Svetlana Angelova
"St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo"
Branch Vratza (Republic of Bulgaria)

UDK 373.23.033:502.12

AN ECOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF PRESCHOOLERS' TOLERANCE TOWARDS THE NATURE (FOLLOWING THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL FIELD "ENVIRONMENTAL WORLD")

Abstract. Ecological approach is among the approaches of current importance to education as a result of the globalization processes and their consequences to mankind. In the present report it was applied when elaborating the concept of teaching tolerance towards nature among the preschool children. We have specified the main content parameters of the environmental education within the educational field "Environmental world". Among the diversity of training methods, the present highlights the formation role of interactive methodology in terms of children activity – cognitive, social, physical.

*Keywords:*ecological approach, tolerance, interactive methods.

Introduction

Modern consumer societies' functions nowadays more than ever bring about the fundamental issues on the meaning of human existence, on self-knowledge and self-development in their capacity of intrinsic and premising the processes of human adaptation to the environment. The exceptional sensitivity and critical attitude towards the environmental problems are rather about disagreement with the status quo, than search for alternatives of establishing values. In the universal connection "human – nature" the human should be the carrier of spirituality, faith, ideals and beliefs in unity and integrity.

In the capacity of pedagogical consequence to the child/pupil, this means most of all teaching tolerance towards nature, building sacramental attitude towards it. Education in that case plays its key role – establishing the necessary freedoms of the student, measurable in making individual decisions in the particular circumstances, structuring the image of the world in general, based on the contours of understandings, expectations and relations with the others.

On tolerance towards nature and the choice of ecological approach in training

Preschool childhood is not only preparatory period in human life, but it is valuable in itself, significant and unique in terms of the initial "accumulation" in child's personality. The activity that is purposeful and arranged in particular manner irrespective of its characteristics should provide knowledge "extraction" from the object and its inclusion in new functional relations. The acquisition of

quality human experience by preschoolers suggests most of all the cognitive transformation of environment within the particular social cultural and physical context.

The leading researchers in the area of child's cognitive development – D. Gyurov, V. Gyurova, R. Gaydova, R. Stamatov, A. Zaporozhets, N. Poddyakov, D.Moshman, J. Flavel, R. Barker, R. Siegler, J. DeLoache, N. Eisenbergetc. are focused on the mechanisms of getting to know the reality – knowledge should be organized in such manner that premises and ensures knowledge assimilation. Namely the creation of critical learning environment supporting pre-schoolers' cognitive development lays the foundations of their cognitive structures' functioning and the following development of these structures. The preschool-aged children are capable of associating, recognizing, coding and representing the specific characteristics of the objects. Throughout the process of their development, step by step they perform these processes more effectively thus improving their memory as well as their learning capacities (Siegler et al., 2011; Goswami, 2015).

Key role in the creation of learning environment is played by the choice of methodological approach – while resembling the historical experience in getting to know the various items (phenomena) in reality and outlines the borders, knowledge assimilation perspective. The idea about implementing ecological approach towards the assimilation of knowledge about nature in the present report is reasoned by the features of knowledge and the basic needs to create tolerance towards nature, with the verification of structural-functional integrity "human – nature".

The approach highlights environment made of comprehensive set of factors that impact the human in which the latter is system-forming element. The items and phenomena of the objective reality are being perceived as environment for the subject – this is "such learning about one's own home, studying human's possible behaviour that will allow him to live in that home, meaning the residence on the Planet Earth and develop sustainably, in harmony with nature"(Moiseeva, 2012).

Ecological approach is among the established and proactive approaches being implemented in the modern educational systems. The interest in aspects of human's interaction with his surrounding environments is ever increasing – physical and social cultural. The environmental crisis with which we measure the environmental situation in the new century is accompanied by limited resources, unsatisfied needs, including at the living environment factors' level, as well as personal and behaviour deficits.

Nowadays more than ever nature "feels" the need of brand new type of attitude – attitude featured by tolerance, balance, care, evenness, interest, addiction. Empathy is compassion – to put it that way, knowledge about nature would help overcome the deficits, including with the creation of sustainable behavioural models.

Based on the ecological approach, productive ecological models were created that analyse the various aspects of child's relationship with environment –

the research works by U. Bronfenbrenner, J. Gibson, R. Barker, J. Kagan etc. prove that each and every environmental element impacts the child, but the child also promotes the creation of certain environment around it, while provoking impact onto its individual parts (Bronfenbrenner, 1994; Kaganet al., 1994).

Thanks to the implementation of the approach, J.Sallisetal outline the relationships with environment in the field of values – they defend the concept of promoting individual's physical activity and realizing health's dependency on the environmental qualitative parameters. The model proposed by them includes explicitly environment and change in the regulations in their capacity of expected behavioural impacts. That in turn means integration of broad range of impacts onto the individual at various levels – intrapersonal, interpersonal, physical environment, policies (laws, ordinances, rules) (Salliset al., 2006).

Hence the ecological approach has the potential to develop attitude of tolerance towards nature in its capacity of manifestation of self-regulating behaviour of child's personality, in certain conditions and after providing it with the freedoms it needs. Traditionally, when commenting on tolerance, highlight is on its phenomenological essence, on the internal paradox of things that could be accepted or rejected(VanDoorn, 2014).

These (hidden) contradictions in the formation of tolerance towards nature in the case of pre-schoolers could be overcome thanks to the effective pedagogical instruments. The implementation of ecological approach in that case suggests most of all stimulation of child activity within its dimensions: cognitive, social, physical. Thus we create sustainability in the triad "nature – society – thinking", including with the impact onto each and every of its elements.

Interactive training for the formation of tolerance towards nature – following the example of educational field "Environmental world"

Nature's very essence premises analyses on the various perspectives of creating tolerance in children, but most of all meaning activities for discovering, creating, implementing and solving. That means new time, environment and space arrangement that would provide opportunity for preserving children's individuality, unfolding children's initiative and imagination, and would result in satisfaction with the results (Gyurovaet al., 2006).

These requirements correlate to the interactive training opportunities for realization of the learning outcomes (Topolska, 2004; Angelova, 2015), including the formation of tolerance – figure 1. S. Kashlev notes that interactive pedagogical interaction could be interpreted as purposeful activity of pedagogue and the pupils to arrange the interaction between them, in order to achieve development. Interactive tutoring is based on children's direct interaction with the surrounding environment. Environment is the reality in which children assimilate cognitive experience (Kashlev, 2004).

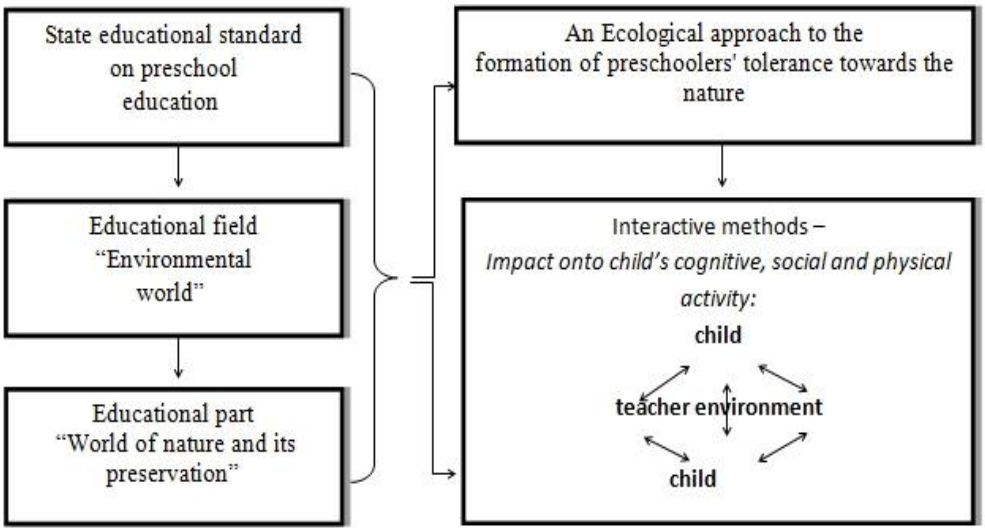


Figure 1. Interactive methods of tolerance formation within the highlight ofecological approach

If in the case of traditional tutoring the pedagogue performs "filtering" role whereas he or she is permeable to cognitive contents, when it comes to interactive training he or she plays the role of assistant (facilitator) and turns into one of information sources. Compared to the traditional, interactive training changes the subjective interaction – pedagogue's activity concedes to children and his or her task is to create prerequisites for their initiative. Hence the formation of tolerant attitude towards nature suggests the interaction not only between teacher and children, but among children as well. Furthermore, bearing in mind the choice of methodological instruments, the children help for the creation of certain environment surrounding them while provoking impact on each and every of its individual parts (see above).

One example of purposeful, meaningful and technological procurement of tolerance towards nature in the case of pre-schoolers is the educational field "Environmental world" being part of the State educational standard on preschool education. The Standard includes educational parts understood as "layers" of school contents – literally, the "location" of tolerance towards nature is within part "World of nature and its preservation" – figure1.

The educational purposes and expected deliverables are presented as a multitude of knowledge, skills and attitudes. The notions *fruit, vegetables, seasons* in their capacity of knowledge elements are regulatory defined at the perception and notion level. Cognitive skills in their practical-transforming division*list, distinguishes, describe, classifies, understands,* build the relations such as *comprehensive formations of the highest ranking*. In that case the interactive methods should be précised in each and every of the interaction aspects, thanks to

the parallel influence on children's activity – cognitive, social, physical. Planning the individual types of interrelated activities could be arranged in the following sequence:

1. Cognitive activity – it could be achieved on the grounds of particular educational objective. It is derived from educational part "World of nature and its preservation" in the State educational standard on preschool education and it reflects in view of age capacities and individual needs the particular notions of plants, animals and seasons (their characteristics and changes), cognitive skills for describing, qualifying etc., as well as the attitudes towards environment.

2. Social activity – interaction takes place with the randomized separation of children into pairs or small groups of 3 to 5 children. Thus we help children develop social skills when performing the assigned task: listening to the other person, accepting others' opinion, negotiate.

3. Physical activity – moving around maintains children's activity when performing the cognitive task. Children could be situated in group's study-room for the performance of assigned task while walking, running, jumping, place changing.

Conclusion

Tolerance towards nature is free of strict content frameworks, but gives plenty of food for thought in view of nature – on the reasons and consequences, processes and result, opportunities and perspectives. Change should be initiated from early child age on, with the elaboration of stereotypes thanks to self-expression and self-control. That in turn means brand new reasoning "quality", new behavioural type, aimed at sustainability and hope for a more balanced future.

References

Angelova S. (2015). The aspects of the relation "aim – means – result" in the training of the future teachers. In: "*Pedagogical education – traditions and modern trends"*, University of VelikoTurnovo "Str. Cyril and St. Methodius": I&B.

Gyurova, V., Bozhilova, V., Valkanova, V., Dermendzhieva, G. (2006). *Interactivity in tutoring process*. Sofia: Europress Agency.

Kashlev, S. (2004).*Interactive methods of pedagogical training*. Minsk: Higher school

Moiseeva, L. (2012). *Ecological approach in the psychologic - pedagogical education in the capacity of grounds for achieving sustainable development.* Retrieved from: http://journals.uspu.ru/

Topolska, E. (2004) Interactive pedagogical technologies in "Natural world".*Preschool education, 7*, 27–29.

Bronfenbrenner, U (1994). Ecological Models of Human Development.In *InternationalEncyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd Ed.* Oxford Elsevier. Reprinted in Gauvian, M & Cole, M. (Eds.), Reading on the development of children, *2nd Ed.* 37–43, NY: Freeman.

Goswami, U. (2015) *Children's Cognitive Development and Learning*. UK: Cambridge Primary Review Trust.

Kagan, J., Arcus, D., Snidman, N., YuFeng, W., Hendler, J &Greene, S. (1994). ReactivityinInfants: A Cross-National Comparison. *Development al Psychology*, *30*, 3, 342–345.
Sallis, J., Cervero, R., Ascher, W., Henderson, K., Kraft, M., Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health*, 27, 297–322.
Siegler, R.,DeLoache, J., Eisenberg, N. (2011). *How children develop*. 3th Edition. NY: Worth Publishers.
Van Doorn, M. (2014). The nature of tolerance and the social circum stances in which it emerges. *Current Sociology Review*, 1–23.

Евгенија Тополска
Светлана Ангелова

ЕКОЛОШКИ ПРИСТУП ФОРМИРАЊУ ТОЛЕРАНЦИЈЕ ПРЕДШКОЛАЦА ПРЕМА ПРИРОДИ (НА ПРИМЕРУ ОБРАЗОВНЕ ОБЛАСТИ „ЕКОЛОШКИ СВЕТ“)

Сажетак: Еколошки приступ је један од актуелно значајних приступа за образовање, као резултат процеса глобализације и његових последица на човечанство. У овом извештају примењен је приликом израде концепта подучавања толеранције према природи код предшколске деце. Навели смо главне параметре садржаја еколошког образовања у образовној области "Еколошки свет". Међу разноликим методама подучавања, модерно доба наглашава формацијску улогу интерактивне методологије у смислу дечије активности - когнитивне, друштвене, физичке.

Кључне речи: еколошки приступ, толеранција, интерактивне методе.

Svetlana Angelova
"St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo"
Branch Vratza (Republic of Bulgaria)

UDK 159.913-053.4:316.647.5

WITH REFERENCE TO A CORRELATION "MENTAL HEALTH – TOLERANCE" IN PRESCHOOLERS

Abstract: Education plays a key role in the establishment of tolerance as a priority for today's democratic societies.The report presents a theoretical analysis of cognitive and emotional-volitional processes, which form tolerance as a personal growth.That mental heterogeneity plays regulating, gluing role in term of preschoolers' mental health. Mental health as a result of quality of psychic processes is being optimized and established by the effective health education – the assimilated knowledge, skills and attitudes in their oneness provide for the formation of tolerance.

Keywords: tolerance, psychic processes, mental health, health education.

Introduction

The beginning of the new millennium was accompanied by changes in all life areas that fundamentally transformed human everyday life. In reply to those changes, education should provide for brand new quality of reasoning, which is to be objectified in new type of pupils' social behaviour. Thus, naturally, the introduction of changes in educational paradigms was "accompanied" by new approaches – personality-oriented, culturological, competency-based, systematic etc. While being influenced by the initial enthusiasm, trust, love, inquisitiveness of pre-school children, the teacher should establish the philosophy of balance in subjective interactions, of compassion and empathy towards the pupils, of admission that every child is capable of thinking and acting in different way. Today more than ever in the times of revanchism, opposition, egocentrism, not respecting the fundamental human rights, the child needs tolerance – reflexively, in terms of its own individuality (including thanks to teacher's support and devotion), as well as in terms of realization and respect for the value of others' differences.

About the nature of psychic processes and tolerance as a personal growthin preschoolers

Among the numerous interpretations of tolerance, what impressed us is the opinion of O. Mihaylova because of the meaningful definition of the problem in its linguo-axiological essence: as a lifted spiritual quality and personality's capability to perceive the other that has different value mechanisms without internal aggression; as tolerant loyal attitude towards the other that recognizes the right of his or her existence, as well as human's behaviour in conflict situations, subjected

to striving for reaching mutual understanding and coordinating various positions (O. Mihaylova,2016).

The choice of that position correlates to the need of "locating" tolerance in the educational field – mentality and its compound cognitive and emotional-volitional processes should be interpreted in the pedagogic activity, while taking into account the mechanisms of optimal interaction between the subjects, participants in the activity. The distinction of cognitive processes from structural and functional point of view into*sensation, perception, memory, reasoning, imagination, speech, attention*, is necessity and conditionality as far as it is not possible to study the "whole" (mentality), without establishing the individual units, (mental elements), and within that "whole" they exit, as well as the relations between them. Cognitive processes make up the foundation of tolerance – they make it possible for the human to formulate goals, to plan and define the activity contents, to "play it out" in his or her mind, as well as his/her actions and behaviour, to foresee their outcomes and manage them, considering the degree of their achievement (Sternberg&Sternberg, 2011; Moreva, 2007).

In this light, the formation of tolerance is being objectified by the personalization of psychic processes – that means most of all integration in sensual knowledge, one of the basic elements being perception. In the case of pre-schoolers perceptions' development is specific in terms of the methods for mastering perception. At that age they achieve much better organizational and systematic approach towards discovering the information necessary for solving individual perceptive tasks – they are capable of organizing the information, differentiating perspective tasks while following various rules and using them while constructing perspective conclusions. The key role in the perception area is played by the effector elements – hand's movements for accepting outlines, eyes' movement for perceiving figure etc. Thanks to these orientation-researching movements the child could research the object while building an adequate image in its consciousness in the pattern of similarity (Stamatov, 2000; Goswami, 2015).

The analysis of the remaining cognitive processes – reasoning, memory, attention of children shows that these could establish new properties in objects, group the objects in terms of their properties, initiate changes. At preschool age, memory is initially not purposeful, but gradually, in the circumstances of conscious choice and including children in an activity, it gets transformed into purposeful and regulated (Stamatov, 2000). The development of these cognitive processes is directly and indirectly bound to speech. JanetLanzaand LynnFlahiveran analysis of the communicative achievements in various areas of children's speech development. The researchers defined that basic component is the terminology for describing *position time, equality, quantity and comparison* (Lanza&Flahive, 2008).

Unlike cognitive, emotional-volitional processes have different "spectrum" of experiencing. *Emotions* not only accompany but impact the subject matter of activity, as well as human's communication with the others. They are being reassessed and not perceived dispassionately namely because these are markers of

bias and preferred language. *Will* in particular is manifested in self-determination and self-regulation of the various psychic processes. It is about mentality's special activity that results internally via mobilization of all human capacities (Dudal, 2012).

In comparison, the cognitive, emotional-volitional processes in the case of children are of extremely unstable character. The material "substrate" of the emotional-volitional processes is the limbic system. That system and in particular the amygdala are structures that regulate various emotions: fear, anger, pleasure, sorrow, disgust. The comparative research undertaken by R. Toddetal., during the individual age periods of human individual development shows that in children amygdala gets activated rather for emotional expression of joy than for anger compared to adults. Children are much more biased to expressing and sharing positive emotions on the grounds of the neuron connections' formation during childhood that are not typical to the stage of mature age (Toddetal., 2011).

These features should play leading role in structuring the emotional experience in the processes of tolerance formation – pre-schoolers' socialization should take place via the emotional- volitionalreactions when perceiving behavioural models, including indirectly. Thus we formalize and abstract the tolerance features in their capacity of multitude of manifested behavioural norms and rules on communicating with the others: peers, teachers, parents.

The cognitive and emotional-volitional processes make up the comprehensive subject block of children's mentality – these strictly specific and individual correlations between the cognitive and affective starting point of mentality have the potentials to modify and transform children's experience, structure tolerance internally and made it explicit as personal new formation.

The realization of these potentials presumes the elaboration of effective methodological construct following the example of the relation "goals – contents – technology" within the aspect "education for mental health" – in the capacity of its essential manifestation, tolerance should be rather an expression of more dynamical but at the same time sustainable and stable child mentality.

Mental health and tolerance being the focal point of health education

Mental health is syncretic notion in its essence and it is related to individual's capacity to be him - or herself, to realize his or her intellectual and emotional potential, to cope with life burdens with the realization of productive and fruitful work and contributions for various communities. It is a comprehensive condition of absence of psychopathology and prosperity being manifested by high levels of emotional, psychological and social well-being. Disease and health exist in separated spaces. Conceptualization of mental health is based not on the "absence of...", but rather on the "presence of...", i.e. overcoming the mental disease is still not equivalent to the presence of mental health (Corey&Keyes 2005; Stamatov, 2015).

Hence, mental health is the foundation of human's full-value development during all ontogenesis stages namely the full-value development of mental

processes provides for good mental health (Dubrovina, 2009). In that light, the mental health condition is objectified expression of mentality condition in view of its cognitive and emotional-volitional processes. The relations "mentality – mental health – tolerance" are hierarchically ranked, even though relatively, bearing in mind the numerous direct and indirect relations "shared" by the mental elements – mentality is the foundation whose heterogeneity "glues" mental health: figure 1.

Nowadays more than ever we hope and expect from education to ensure mentally health nation namely because it, the education for mental health (including at pre-school age) has the potentials to (re)structure school environments, to modify and construct behavioural models. If interpreted as a result, mental health suggests purposeful educational policy in the direction of effective health education, including for the formation of tolerance.

In reply to these expectations, since 01. 08. 2016 in the Republic of Bulgaria new Preschool and School Education Act was passed and it regulates numerous bylaw initiatives. Tolerance is present implicitly in the personality-oriented, towards the child/pupil and modern "reading" of humanistic approach that "relies" on the normative regulation of education. The Act regulates instruments with varying degree of domination and field of expression among which is the Government educational standard on health, civil, environmental, intercultural education. In summary, standard's objective is *development of behaviour for respecting the significance of each and every human personality within the versatility of his/her identities, recognition of the right and value of diversity, acceptance of the equal-footing of everybody in the common social space*[1]. In the document part that regulates the health education, tolerance corresponds to the competency area "mental health and personal development" and is regulated via the expected tuition outcomes:

- *realization of one's own value and uniqueness and the ones of other people,*
- *discovery and description of differences and resemblances to other people.*

As pedagogical consequence, these results (objectives subject to decomposition) are aimed at assimilating specific **knowledge** about the*universal (common) and different*, forming **skills** within their information and practical-transforming division for *describing, defining, demonstrating, comparing, implementing the universal (common) and different* and constructing **attitudes** as*value orientations and attitudes, comprehensive formations of higher ranking, for accepting the common and the different* (Angelova, 2016).

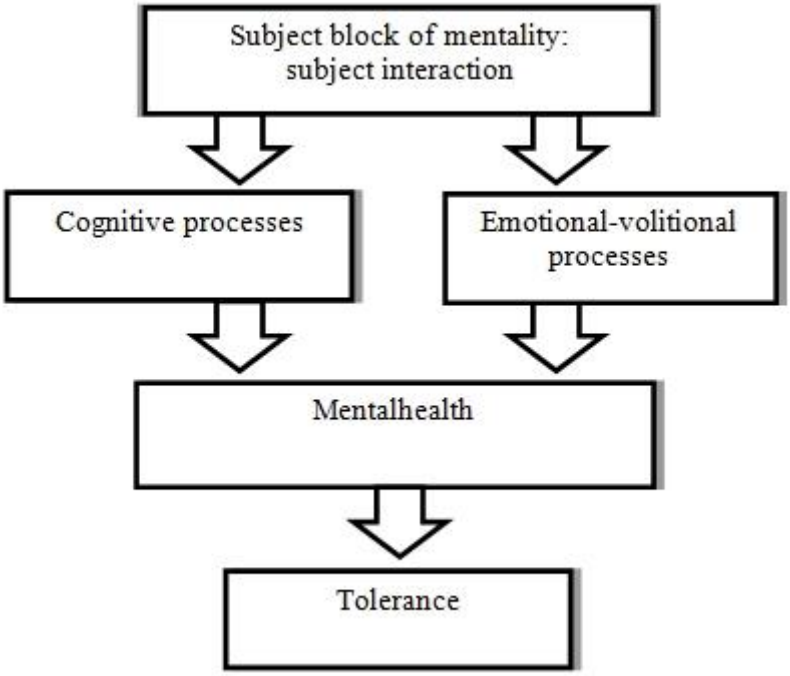


Figure 1. Interactions "mental health – tolerance"

Development of tolerance suggests sustainability of the relation "goals – school contents – technology": key role in knowledge operationalization (transformation via selection and structured in the pattern of school contents on the tolerance formation) in that case is played by the subject interaction – figure 1. The technological instruments for knowledge assimilation interpreted in the light of teacher's relations with the children, as well as among the children is the "key" to tolerance formation. Based on the forming activity dimensions (communicative and subjective), children's social adaptation takes place. Furthermore – the development of tolerance in children's mentality provides the opportunity for understanding and realizing the value of social environment in the capacity of source of balanced emotional experience, feelings, relations and individual experience.

Health education for tolerance formation is bound with the development of the comprehensive subject block of mentality – on the grounds of the attributes established via perception, the objects could be described, defined, compared, recognized, systematized, which directly and indirectly impacts memory and reasoning. Hence spatial imagery reasoning has significant contribution in memory development – tolerance in the capacity of personal new formation should be promoted in the circumstances of structured particular emotional-volitional experiences for accepting and sharing the different. In that case speech plays

definitive role in terms of objectification of reasoning processes, in terms of realizing own value and the one of the others, including anticipating, on the grounds of experience.

Conclusion

Indisputably, mental health is the foundation of children's social adaptation, development of their interpersonal interactions, including with the formation of tolerance. Adaptive behaviour of educational institution should be perceived in the light of evolution of perception of the world, culture and value system of every child. That in turn suggests the implementation of effective educational instruments based on the characteristics of the cognitive and emotional-volitional psychic processes of pre-schoolers. The results would express the developed "openness" towards the difference, versatility and efforts for our transformation in a more spiritually uplifted society.

References

Angelova, S. (2016).Regulatory procurement of health education in school – opportunities and perspectives.*Science andtechnologies*, *VI* (8), 21–27.

Dubrovina, I. (2009). Mental and psychological health within the context of personality's psychological culture.*Journal of practical psychology of education, 3* (20), 17–21.

Dudal, N. (2012).*Psychology.Reasoning. Attention. Emotional-wilful area*: practical manual for students. Gomel: Publishing house of the Gomel State University.

Mihaylova, O. (2016). Axiological ambivalence of tolerance.*Problems of history, philology, culture, 3*, 28–36.

Moreva, G. (2007). *General psychology of cognitive processes*: student manual. Tyumen: Publishing house of the Tyumen State University.

Stamatov, R. (2015). *Positive psychology and mental health*. In: "Education, society, personality. Interdisciplinary scientific forum", R. Tankova and G. Tsokov (editor). Plovdiv: University edition "PaisiyHilendarski".

Stamatov, R. (2000). *Children psychology*. Plovdiv: Hermes.

Corey, L &Keyes, M. (2005). MentalIllnessand/orMental Health? InvestigatingAxioms of theComplete State Model of Health. *Journal of Consulting andClinicalPsychology , 73, 3,* 539–548.

Goswami, U. (2015) *Children's Cognitive Developmentand Learning*. York: Cambridge Primary Review Trust.

Lanza, J &Flahive, L. (2008). LS Guide to Communication. [Brochure]. Retrievedfromhttp://brooklynletters.com/wp-content/uploads/2010/03/Milestonesguide2.pdf

Todd, R., Evans, J., Morris, D., Lewis, M. & Taylor., M. (2011). *The changing face of emotion: age-related patterns of amygdala activation to salient faces*. SCAN, 6, 12– 23.

Sternberg, R &Sternberg, K. (2012). *CognitivePsychology*, Sixth Edition. Wadsworth, Cengage Learning.

Светлана Ангелова

О КОРЕЛАЦИЈИ „МЕНТАЛНО ЗДРАВЉЕ - ТОЛЕРАНЦИЈА“ КОД ПРЕДШКОЛАЦА

Сажетак: Образовање има кључну улогу у успостављању толеранције као приоритета за данашња демократска друштва. Овај рад представља теоријску анализу когнитивних и емоционално-вољних процеса, који посматрају толеранцију као лични раст. Та ментална хетерогеност игра регулишућу, повезујућу улогу у смислу менталног здравља деце. Ментално здравље као резултат квалитета психичких процеса оптимизује се и успоставља уз ефикасно здравствено образовање - асимиловано знање, вештине и ставови заједно омогућују формирање толеранције.

Кључне речи: толеранција, психички процеси, ментално здравље, здравствено образовање.

Весна Краварушић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 373.23.064.2:371.135

КАКО ДО ПАРТНЕРСТВА ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ (ВАСПИТАЧА)?

Резиме: Партнерима *(lat. socius*) се означавају чланови заједнице који деле бриге и/или интересе усмерене према заједничком циљу. У савременом друштвеном контексту, партнерски однос подразумева реципроцитет у коме се дијалогом, узајамном разменом духовних и материјалних добара, полазећи од позитивних могућности другог, уз све постојеће разлике, предузимају заједничке акције ослоњене на заједничке вредности и усмерене према истоветном циљу, уз поделу одговорности и моћи. Пожељан, а у педагошкој пракси незнатно присутан концепт партнерства деце и одраслих је виђен као излаз из, и даље, доминантне парадигме детета *као пројекта за будућност*, која је, историјски и друштвено условљена, довела до одвајања деце од света одраслих, постављања детета у позицију објекта интервенције одраслих и институција, ослобађајући га одговорности и развијајући послушност, покорност и инертност. Модел партнерства се не може наметнути, већ се гради и развија кроз узајамну интеракцију детета и васпитача, до остваривања критичног броја активно-партиципативних педагошких ситуација, које сведоче о еволутивном процесу којим се мења постојећи однос. Успостављању овог модела помогло би усавршено знање васпитача о развојним могућностима детета, његова оријентација на дечије способности, пренос неселектираних релевантних информација за живљење у предшколској установи, померање улога од директивних и водећих према модераторским и корективним. Деца би прерастала улоге извршилаца и партиципирала као активни конструктори васпитно-образовног процеса, сопственог напредовања и делила обавезе, одговорности и исходе заједничких одлука.

Кључне речи: концепт детињства, васпитач, дете, партиципација, партнерство.

Увод

Појам партнерство потиче од латинске речи *socius* , којом се означава друг, од кога је изведен и појам *societas*, који се односи на друштво и друштвене односе (Клајн, Шипка, 2010). Реч *socius* се тумачи и као партнер, означавајући чланове заједнице који деле бриге или интересе усмерене према заједничком циљу. Вујаклија наводи да реч *партнер* потиче из енглеског језика (*partner*) и/или француског (*partenaire*), означавајући учесника, друга, нпр. у игри (1961: 689). У време глобализације као општег друштвеног процеса, појам партнерство се интензивно користи у свим људским делатностима. Разматрајући проблем дефинисања данашњег значења појма

партнерство, Павловић Бренеселовић (2010: 126), позивајући се на Bastiani (2003), партнерство објашњава као „реципроцитет – дељење (иако неједнаке) моћи, одговорности, размену која почиње слушањем другог, дијалогом и узајамним давањем и узимањем, заједнички циљеви засновани на заједничким вредностима, препознавање разлика и сагласност за заједничке активности у правцу заједничког циља.“ Партнерски односи, као највиши квалитативни облик сарадње, у односу на контекст различитих релација имају своја специфична значења и могу се посматрати као пре пожељно, а мање реално стање у нашим школама, процењује Хебиб (2010: 15). У оквиру разматрања комплексне проблематике, која се тиче успостављања партнерског односа на релацији дете – одрасли, тј. васпитача у улози важног одраслог у оквиру предшколске установе, не једино, али утицајно место заузима доминирајући концепт детињства. Концепт детињства представља свест конкретне друштвене заједнице у одређеном времену и друштвеном контексту о периоду детињства и улози детета у друштву. Већински, а тиме и владајући концепт детињства мењао се кроз време и директно се рефлектовао на односе одраслих према деци.

Парадигма детињства кроз епохе

Све до 20. века, детињство је третирано као природно, биолошки условљено и привремено стање у човековом животу. Сматрало се да детињство има своју развојну путању која је пролазна је и представља само једну од степеница до одраслости. Према социолошким налазима, Милић (видети у: Живковић, 2013: 88) наглашава да је доминирајућа парадигма детињства у прошлости описивала децу као *бића у настајању*. Детињство је посматрано у статичној перспективи структурираних односа унутар којих се одвија живот детета и конституише његова социјална позиција. Очекивања од детета су нормирана, границе његовог понашања постављене, уз дефинисање његових потреба, и све то из перспективе одраслих. У старогрчком периоду васпитање деце је било оријентисано према стицању друштвено прихваћених врлина, према узусима одраслих. За средњевековни период, према налазима Аријеса (Arijes, 1983, према Врањешевић, 2012), карактеристичан је изостанак свести друштва о посебној природи по којој се дете разликује од младих и одраслих. Томе је доприносила висока стопа смртности деце, која је за последицу имала став о „невезивању за децу“. Дете је већ након седме године живота посматрано као мали човек, без посебних специфичности.

За већину деце, која нису била привилегована вишим друштвеним статусом, све до краја 17. века (Koren, 1996., према Дејановић, 1999: 12), након основне бриге и старања родитеља, период детињства се завршавао. Већ шеста година детета је означавала његову физичку спремност за бављење неком врстом рада којом се партиципира у животу одраслих, на начин, често и преко могућности и снага детета. Сурови услови живота су брисали генерацијску „сегрегацију“ и пред децу постављали сличне захтеве, као и према одраслима, што је подразумевало рад и преузимање одговорности. Период романтизма и просветитељства мења донекле перцепцију детета од

стране одраслих. Увиђају се специфичности детета (невиност, спонтаност, незаштићеност), али и несавршености у сваком погледу, које васпитањем ваља исправљати. Промена је приметна и у разлици у односу на претходни период родитељске бриге, јер се више усмерава на хигијену и здравље детета. Јављају се и ставови о потреби продужавања периода детињства, током кога би се учећи деца припремала за живот у свету одраслих. Исход промењеног односа према детету постепено је уводио и сепарацију света детињства од света одраслих, на коју је указао Аријес у својој студији *Векови детињства* (према Врањешевић, 2012: 27).

Развојем индустријског друштва, наводи Дејановић (1999: 13), стварају се услови за другачије схватање детињства и промену положаја детета. „Емоционална вредност детета, зачета у периоду романтизма, све јасније превладава над његовом економском вредношћу“. Промена се везује се за измену у структури и односима унутар породице, где подизање (брига и старање) и васпитање детета све више постају компетенција претече модерне, нуклеарне породице. Разматрајући дете и детињство као друштвено конструисану праксу, Милић објашњава (Живковић, 2013: 92):

„Показује се да већ од протоиндустријских облика породичне модернизације, нуклеарна породица представља јединственог идејно-идеолошког и вредносно-културног посредника у успостављању, прихватању и ширењу нове организације и начина живота који собом носи процват капитализма на европском тлу, а у оквиру кога долази и до ширења простора и разумевања за потребе детета и детињства“.

Актуелни концепт детињства

Савременом доживљавању детињства као периода бременитог специфичностима допринела је и Конвенција о правима детета (1989). Поред поштовања дечијих потреба, интересовања, способности, права, развијао се и концепт емоционалне вредности детета, те бриге одраслих, појединачне и институционалне, за добробит и развој детета. На друштвеној сцени, то доприноси увођењу све већег броја институција којима деца постају *објекат „масовне интервенције*“ (Mayall, 2001, према Врањешевић, 2012). Ови процеси су највидљивији у породици и у оквиру система образовања и васпитања, на предшколском и основношколском нивоу. Због, али и под плаштом поштовања потреба детата, детету се организије живот, време, различите врсте институционалних и слободних активности, интензивно се изналазе нови начини за обезбеђивање сигурности и безбедности детета. Истовремено, дете се још више одваја од света одраслих, инфантилизује и маргинализује (исто: 36). Положај детета у модерној породици се трансформише у концепт детињства као *пројекат за будућност.* Родитељи се подређују, према Ценксу, истраживачу детињства (Chris Jenks, 1996, у: Милић, 2001, према Живковић, 2013: 94), често и жртвују за дете, производећи пасивност и презаштићеност деце, која се, паралелно наставља и у предшколској установи и школи.

Заштитнички (често и контрапродуктивни) однос према деци је подстицан и осећајем носталгије родитеља и важних одраслих према неким прошлим, али егзистенцијално сигурнијим временима. У нашим условима, доминирајући патријархално-колективистички обрасци понашања у породици, хијерархијски однос одраслих према деци, слабио је током прошлог века под утицајима друштвених промена, променама у структури породице, посебно у урбаним срединама. Помаке наше породице ка савременој успоравају исте глобалне, али и унутрашње социо-економске прилике, додатно утврђујући постмодерни концепт детета, као *носталгични* однос у коме дете одраслом репрезентује пољуљани свет сигурности (слично Дејановић, 1999; Милић, 2001; Врањешевић, 2012). Утицаји овог односа се огледају и предшколској установи и школи, као институцијама друштвеног система и утичу на ставове и чињења одраслих према деци. Уместо теоријски достигнутог концепта *дете сада и овде* (Врањешевић), који укључује активну партиципацију детета у сопственом развоју и тежи развијању партнерства деце и одраслих, и даље преовладава концепт детета као пројекта за нека будућа времена.

Партнерство деце и одраслих

Друштво је у спором, али континуираном процесу демократизације. Институције које се баве основном делатношћу васпитања и образовања су хуманистички оријентисане, пружајући примат универзалистичким над претходним партикуларним нормама. Тенденција је да се на васпитаника-индивидуу, специфичну, а једну од многих једнаких, примењују стандарди којима се лична постигнућа и активна партиципација у деловању вреднују у односу на сопствени развој, али и општа друштвена мерила и пореде са достигнућима других. Значај друштвеног порекла и других различитости (пол, раса, нација и сл.) губе доминацију.

Тежња да се деца формирају у слободне, свестране личности, са достигнутим савременим компетенцијама, међу којима процеси подучавања и учења деце решавању проблема заузимају значајно место, захтевају и промену парадигме односа деца - одрасли. Још крајем шездесетих година прошлог века, уместо родитељског и друштвеног деловања *у име детата*, на основу регистрованих исхода другачијих од добрих жеља одраслих, појављује се теоријска и практична педагошка тенденција да се дете успостави као субјект властитог чињења, у чијој основи је *партнерство* деце и одраслих. Павловић Бренеселовић (2010: 136). Партнерство у образовању између било којих интересних група сагледава као „однос са“, „који није феномен сам по себи“, „не може се унети споља као захтев или готов образац“, већ је „конструкција која се изграђује и манифестује кроз заједничко поље деловања и зависи од „односа према“ (уверења, очекивања, вредности).“ Због законитости које су спознате у периоду развоја предшколске деце, њихових развојних стадијума и пластичности психичких функција, овај период представља добру основу за васпитне утицаје одраслих у правцу развоја способности деце за партнерство са одраслима и вршњацима.

Партнерство деце и васпитача у предшколској установи

Партнерство, као педагошки феномен, пожељна је парадигма односа деце и васпитача у предшколској установи. Његова изградња је условљена карактеристикама личности васпитача, његовим вредностима, уверењима, знањима, вештинама, педагошким тактом, начином на који успоставља и одржава комуникацију са децом и одраслима (родитељима, колегама), професионалним искуством, што заједно утиче и на његов стил рада.

У савременим условима социјално је пожељно припадати демократском типу васпитача, чије главне одреднице су уважавање личности детета, његовог мишљења, подстицања активне партиципације детета у сврху развоја и максималног самоостварења, партнерство које се рефлектује и кроз укључивање детета у процес одлучивања о питањима која су за дете битна. У реалној педагошкој пракси ретко се може срести васпитач који својим радом и односом представља оличење теоријске поставке једног стила, био он ауторитарни, анархични или демократски. Чешћа су преклапања и смене основних одредница различитих теоријских типова, које су манифестоване кроз реакције васпитача на конкретан контекст током васпитно-образовног рада и живота у установи. Истраживања показују да васпитачи често примењују ауторитарне облике понашања, који су усмерени на регулисање дечијих емоционалних реакција, управљање дисциплином и подучавање деце (слично: Цолић, 1997; Краварушић, 2016, Мишић, 2017).

Складно сопственим уверењима о детету и његовим могућностима, као и угледању на матрице понашања васпитача са богатим искуством, васпитачи, иако декларативно придају значај свим врстама активности, највише времена у оквиру режима дана, који често није флексибилан, проводе са децом у активностима које припадају аспекту развоја дечијег стваралаштва (вођеним ликовним, драмским, плесним), док су сазнајне, откривачке, истраживачке активности, које пружају могућност учења учења, размене мишљења, закључивања, решавања проблема, мање заступљене. Слободне активности деце усмерене на задовољење дечијих потреба и интересовања се реализују у условима који не одговарају научним достигнућима (стихијски, као попуна времена до доласка све деце из групе или почетка усмерене активности; изостанак постојања различитих врста кутака, њихова неомеђеност, која утиче на лимитираност дечије игре, слаба и застарела опремљеност, нагли прекиди, изостанак праћења и подстицаја деци од стране васпитача због обављања других послова; изостанак индивидуализованог рада).

Радне активности, од важности за осамостаљивање деце у свакодневном животу су слабо заступљене. И у ситуацијама у којима деца могу вежбати вештине, васпитачи, слично родитељима, у циљу убрзавања процеса, прибегавају прекомерном пружању помоћи. Праћењем недељних планова рада из радне књиге васпитача лако се уочава и незнатан број излазака деце из групне собе, што индицира недостатак искустава деце из

природне и друштвене средине али и мање формално обликоване комуникације.

Слично школи, васпитно-образовни рад је доминантно вербално-показивачког карактера, а комуникација на релацији васпитач - дете се спроводи кроз дириговани дијалог, методом питања и одговора. Увођење промена у васпитно-образовни процес је планирано кроз формативну евалуацију активности, али се у пракси она ретко изводи или се реализује формалистички, инструментима који нису адекватни и не дају валидну информацију васпитачу о недостацима његовог односа са васпитаницима (васпитно-образовног рада), као ни о индивидуалном напредовању васпитаника.

Сличне тврдње налазимо и у истраживању Павловић-Бренеселовић, која констатује да „питање партнерства није питање захтева, опредељења или форме, већ питање процеса изграђивања односа кроз праксу заједничког деловања, за коју се чини да се њоме морамо увек изнова бавити“ (2010: 135, 136). Додајемо, у сваком сегменту рада васпитача, отварајући простор деци за изражавање, тражење, иницијативе од којих ће неке бити и прихваћене.

Уместо закључка

Већина деце, након краткотрајног адаптационог периода на услове у установи, као што је предшколска, доживљава вртић као своје место а васпитаче као значајне одрасле. Васпитачи улажу огромне напоре да, у постојећим просторним и материјално-техничким условима обезбеде подстицајну средину за дечији раст и развој. У динамичном животу и васпитно-образовном раду предшколске установе васпитачи су, пре свега, ослоњени на себе као људски ресурс и креативношћу надокнађују системске недостатке. Њихов однос са васпитаницима је, углавном, топао и подржавајући, пун разумевања за дечије, првенствено, примарне потребе.

Резултати наведених истраживања указују да у васпитно-образовном раду постоје недостаци, које је могуће превазилазити, у правцу мењања предшколске педагошке праксе већом партиципацијом деце консултативног нивоа, што би допринело остваривању партнерства између деце и васпитача. Као препреке грађењу партнерства појављују се традиционални односи одрасли (ауторитет који подучава, зна све) - дете (оно које се покорава и учи; ти ћеш (деловати) кад порастеш...), доминирајући фронтални облик рада и вербално-показивачки метод.

Ограничења истраживања произилазе из узорка малог обима одређених региона и не могу се генерализовати на све предшколске установе и васпитаче. Резултати могу користити васпитачима, као контролни механизам у процесу евалуације сопственог рада, или као индиције другим истраживачима овог проблема.

Грађење партнерства између деце и васпитача се може поспешити:

- подстицањем развоја демократских вредности код студената високих школа и факултета кроз студијске програме намењене школовању кадра за рад у васпитно-образовним установама;

- познавањем и применом правила педагошке комуникације;
- упоређивањем традиционалних и савремених форми васпитно-образовног рада у раду са студентима;
- коришћењем интерактивних облика и метода рада са студентима, као могућа парадигма за идентификацију у будућем професионалном раду;
- подстицањем разумевања суштине дечијих права код студената;
- подстицањем критичког мишљење студената, посебно приликом професионалне праксе;
- формативном евалуацијом односа са децом у васпитно-образовном процесу (обима, дубине дечијег учешћа у васпитно-образовном раду; планирање облика, метода рада које подстичу партнерство);
- увођењем акционих промена у циљу подстицања партнерства у васпитно-образовном раду.

Литература

Вујаклија, М. (1961). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Врањешевић, Ј. (2012). *Развојне компетенције и партиципација деце: од стварног ка могућем*. Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.

Живковић, Ј.(2013). *Друштво, одабрана поглавља*. Ниш: Свен.

Павловић Бренеселовић, Д. (2010). Партнерство у образовању. Београд*: Андрагошке студије:* Институт за педагогију и андрагогију, 2, 123 -138.

Пешић, М., Бранковић, Б.,Томановић-Михајловић, С., *Дејановић, В. (1999)*. *Партиципација младих под лупом*. Београд: Југословенски центар за права детета.

Клајн, И., Шипка, И. (2010). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј; Завод за културу Војводине.

Конвенција о правима детета (1989). UNICEF. Преузето јун 2017. са https://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima(1).pdf

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

Милић, А.(2001). *Социологија породице*. Београд: Чигоја штампа.

Мишић, Ј. (2017). *Васпитање и образовање деце предшколског узраста*. Специјалистички рад. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Хебиб, Е. (2011). Сараднички односи у школи. *Педагогија* LXVI, 1, 7 - 17.

Цолић, В. (1997). *Дечје јаслице – гледане из антрополошког угла*. Београд: ИПА Филозофског факултета.

Vesna Kravarušić

HOW TO ACHIVE PARTNERSHIP BETWEEN CHILDREN AND ADULTS (PRESCHOOL TEACHERS)?

Summary: Partners (lat. *socius*) are designated members of the community who share concerns and/or interests directed towards a common goal. In today's social context, partnership implies reciprocity in which dialogue, mutual exchange of spiritual and material goods, starting from the positive possibility of a later one, with all existing differences, take joint action supported by common values and directed towards an identical order, with the division of responsibilities and powers. A preferred, but in educational practice insignificantly present, concept of partnership for children and adults is seen as a way out remains the dominant paradigm of the child as a project for the future, which is, historically and socially conditioned, led to the separation of children from the adult world, placing the child in the position of the object of intervention adults and institutions, freeing it of responsibility and developing obedience, submissiveness and inertia. The partnership model can not be imposed, but it builds and develops through the mutual interaction of the child and preschool teachers to achieving the critical number of active-participative pedagogical situations that bear witness to the evolutionary process of amending the existing relationship. Establishment of this model would help mastery of the preschool teachers of children's evolving capacities, its orientation to the children's abilities, transfer unselected relevant information for life in pre-school, moving from the role of the butterfly direction and leading towards the moderator and corrective. Kids would overgrove the role of **executors** and would participate as active designers of educational process, their own advancement and sharing duties, responsibilities and outcomes of joint decisions.

Keywords: concept childhood, preschool teacher, child, participation, partnership.

Даница Веселинов, **Еуђен Чинч**
Висока школа струковних студија за васпитаче
„Михаило Палов”
Вршац

УДК 37.013.73:373.23

КРИТИЧКИ КОНСТРУКТИВИЗАМ И УСМЕРЕНОСТ НА ОДНОСЕ КАО ПАРАДИГМА САВРЕМЕНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У фокусу рада налази се критички конструктивизам и њему иманентна концепција савременог васпитања и образовања усмерена на односе. У том оквиру, централна идеја и циљ рада оријентисани су на сагледавање васпитних потенцијала критичког конструктивизма и холистичког програма у чијем су средишту односи. Као кључне димензије препознају се питања вредности, учешћа, проактивног делања, колаборације, добробити, учења као коконструкције у заједници праксе, установе и социокултурног контекста. Теоријска полазишта чине поставке социокултурне теорије развоја и учења, социологије детињства, постмодернизма и постструктурализма. Партиципативна и социјална епистемологија наглашавају преплитање учења, подучавања и вредновања, а ситуације подучавања се не схватају као изоловане ситуације концентрованог учења у односу на животне ситуације и ситуационо учење. Учење се развија кроз пројекте којима се подржава интегрисан, хеуристички и креативан приступ учењу, у коме су планирана и спонтана искуства једнако важна. Овакав приступ посебно истиче значај дидактичког окружења, које кроз колаборативне активности треба да подстакне дискутовање, критичко сагледавање, уважавање туђих ставова.

Кључне речи: критички конструктивизам, усмереност на односе, предшколско васпитање и образовање, интегрисани приступ учењу.

Данас је конструктивизам, као теорија сазнавања постмодерне (а из ње изведена теорија учења и педагошка теорија), широко прихваћен на педагошко-дидактичкој сцени. Појавио се као алтернатива, па и противстав бихејвиористичком приступу учењу као процесу апсорбовања и репродуковања знања, и традиционалном „трансмисионом” моделу образовања као процесу преношења унапред изграђених облика знања. Међутим, треба имати у виду да док конструктивизам као теорија учења сеже уназад неколико деценија, конструктивизам у образовању, подједнако и као теорија и као пракса, привлачи пажњу научне јавности тек две деценије.

Поред овога, важно је истаћи да постоје знатне разлике у тумачењу самог концепта конструктивизма, при чему се у области образовања најчешће

расправља о интерпретацијама које се повезују са когнитивним и социјалним или културним акцентом, па се тако углавном групишу две форме конструктивизма: индивидуални (когнитивни) и социјални. Заједничка основа варијација конструктивизма садржана је у принципу да се знање не усваја пасивно, већ да представља резултат активности конструисања субјекта који сазнаје, а да конструктивистичка средина за учење подстиче развој самопоуздања, креативности, аутономије у мишљењу, способности решавања проблема и доживотног учења (Милутиновић, 2015).

Као савремена епистемолошко-теоријска концепција у педагогији, односно партиципативна епистемологија, конструктивизам надилази претходне традиције учења. Ипак, налази неких истраживања новијег датума наглашавају да конструктивистички поступци не развијају код свих ученика активне, самоорганизоване просеце у току учења и не на свим садржајима и циљевима, што имплицира на већу прихватљивост *умереног конструктивизма*, односно на коегзистенцију између конструкције и инструкције (Gojkov, Stojanović, Gojkov Rajić, 2014; Milutinović, 2013).

Партиципативна епистемологија у раду са предшколском децом изражава захтеве за образовањем, који подразумевају активно укључивање деце и измењене улоге васпитача. То подразумева значајније промене начина рада васпитача у правцу интензивније интеракције, истраживачког рада, менторског вођења, тимског рада, сарадње са децом, колаборативног рада, рада на пројектима и сл. (Gojkov, Stojanović, Gojkov Rajić, 2014). Измењене улоге васпитача и наставника у смеру ревитализованих дидактичких компетенција и инструкција упућују на развијање вишедимензионалних компетенција деце, као што су: способности самоорганизације, делотворности, кооперације, споразумевања, решавања проблема, целовитог приступа, саморегулисаног учења и сл.

Усмереност на односе и ко-конструкција значења

Теоријска полазишта васпитно-образовног рада усмереног на односе налазе се у социокултурној теорији, социологији детињства, постмодерним и постструктуралистичким теоријама образовања и васпитања. Свим наведеним оријентацијама заједничко је схватање детета као активног, компетентног учесника у сопственом образовању, као и истицање колаборације у развијању заједнице праксе.

Социокултурна теорија реконцептуализује схватање учења и развоја и фокусира се на значај партиципације у заједничким активностима у заједници, као начину учења и развоја. Истицањем улоге социокулурног контекста за учење, ова теоријска оријентација наглашава да деца кроз социјалну интеракцију усвајају културу, уче да користе културна оруђа, обрасце понашања и начине ко-конструкције значења (Gojkov, 2011; Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2014).

Учење као ко-конструкција значења претпоставља ситуације учења у којима се преплићу персонални, интерперсонални и друштвени план односа,

где сваки учесник доприноси својим искуством заједничком разумевању и ко-конструкцији значења.

Социологија детињства помера акценат у разумевању детета са питања индивидуалног развоја на питање друштвено-културне конструкције детињства и питање положаја детета као социјалног актера у датом културном, друштвеном и политичком контексту.

Постмодернизам и *постструктурализам* истичу приступ образовању као комплексном систему који се не мења на основу универзалних и објективних закона и истина, већ садржи много истина, образаца и путева размишљања и сазнавања. Ове теоријске оријентације подржавају креативне приступе учењу, подстицање флуентности идеја, флексибилног мишљења и оригиналност, елаборативност и недогматско мишљење, плуралитет идеја, критичко преиспитивање и уважавање различитих когнитивних стилова. У конативном смислу, постмодернизам и постструктурализам у образовању наглашавају иницијативност, иновативност, спремност на преузимање ризика, одговорност и др. (Veselinov, Nikolić, 2015; Gojkov, Stojanović, Gojkov Rajić, 2014).

Дидактичке компетенције васпитача и наставника у ко-конструктивистичком дискурсу

Тежиште интересовањаовомрадунализи се на дидактичким инструкцијама рефлектованим кроз антиципаторне стратегије и истраживачке технике у раду васпитача. Конструктивистичка дидактика наглашава значај социјалне интеракције, комуникације, савремених медија, самосталног конструисања знања, подстицање дивергентног мишљења, интелектуалну аутономију (Gojkov, Stojanović, Gojkov Rajić, 2014).

Кооперација и колаборативне активности у раду са децом омогућавају моделе социјалне интеракције, дискутовање, подстицање на плуралитет идеја, недогматско мишљење, толеранцију при сучељавању ставова. Улога васпитача је да укључивањем деце у садржаје који се обрађују подстичу код њих технике планирања, предвиђања, прогнозирања, елаборације, селекције и уклањања дистрактора (потенцијалних ометајућих фактора током учења који се најчешће испољавају у непрепознавању важних од мање важних чињеница), резимирања, издвајања кључних речи и идеја (Veselinov, Nikolić, 2015). Оваквом раду нарочито погодују групне дискусије, радионичарски рад и пројектни приступ учењу.

Дидактичке инструкције васпитача у ко-конструктивистичком приступу подразумевају ситуације подучавања у којима се преплићу учење, подучавање и вредновање. Ситуације подучавања се не схватају као издвојене ситуације концентрованог учења у односу на животне ситуације и ситуационо учење. Наспрам једнократних секвенци учења кроз издвојене области на основу онога што одрасли мисле да деца треба да знају, учење се развија кроз пројекте којима се подржава интегрисан, истраживачки и креативан приступ учењу у ком су „планирана" и „спонтана" искуства подједнако важна. Подстицајно окружење је тзв. *трећи васпитач* и не

укључује само окружење као физички простор и опремљеност вртића средствима рада и материјалима, већ добија димензије *дидактичког окружења*, па укључује и социјални и симболички простор (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2014).

Незаобилазне су партиципативна евалуација и континуирана самоевалуација одраслих и деце, чинећи основу јачања рефлексивних капацитета у сопственом учењу и обогаћивању и иновирању васпитно-образовног рада.

Тенденција усмерена на односе нарочито истиче *пројектни приступ учењу*, што укључује промену приступа учењу, промену вредности и схватања као и грађење педагошких знања. Истраживања су показала да је учење кроз пројекте деци привлачно, смислено и сврсисходно, да деца истражују питања и проблеме које препознају као животне, постављају питања, разговарају о ономе што уче и на смислен начин повезују нове чињенице са претходним искуствима. Пројектни приступ је стратегија учења и подучавања, што значи да се пројекти са децом не развијају независно од програма. Учење пројектним приступом је аутентично, јер омогућава деци да истражују на различитим местима и са другим одраслима из свог окружења (Krnjaja, 2015). Ова стратегија истраживања ангажује децу у планирању тока и начина истраживања, постављању хипотеза и спровођењу истраживања, надгледању процеса решавања задатака и саморегулисаном учењу кроз мониторинг и верификацију.

Теме пројеката нису деци наметнуте већ извиру из изазовних питања деце и омогућавају им да решавају проблеме, замишљају, истражују своје претпоставке, доносе одлуке, документују своје учење. Пројектним приступом учењу подстиче се колаборативно учење, где се тежиште са продуката, односно резултата пребацује на процес учења. У оваквом учењу пружају се могућности за примену *брејнсторминг* техника и техника *обрнутог брејнсторминга*, стратегија антиципације и прогнозирања, метода конструисања појмова и сличне хеуристичке стратегије учења и подучавања (Веселинов, 2015).

Пројектним приступом учењу обезбеђује се контекст за развој диспозиција за целоживотно учење као што су истрајност, одговорност, сарадња, радозналост. Поред тога, подстичу се активно истраживање, виши нивои мишљења, учешће у заједничким активностима са децом и одраслима. Пројектни приступ, такође, обезбеђује контекст за укључивање деце из осетљивих друштвених група, културно различитих заједница, децу са развојним сметњама, социјално депривирану децу и сл.

Закључак

Критички конструктивизам и педагошко-дидактичка тенденција усмерена на односе прокламују активно учешће више педагошких субјеката, са посебним нагласком на партиципирању деце и родитеља у васпитно-образовном процесу. Конструктивистички обојен процес васпитања и образовања и партиципативна епистемологија акцентују холистички приступ

развоју детета темељен на социјалној интеракцији и рад са децом у предшколским установама кроз колаборативне активности и интегрисане садржаје. Овакав приступ учењу омогућава деци већу самосталност од васпитача (као субјекта спољашње регулације), повратну информацију о свом напретку и напретку групе у којој дете делује. Интегрисани садржаји, посебно рад деце на пројектима, омогућава сагледавање слике света на начин на који дете иначе свет доживљава – као целину, а не парцелисано и атомизирано.

Поред педагошких вредности које пружа пројектни приступ учењу, интегрисани рад деце, васпитача и родитеља, али и осталих чланова локалне заједнице омогућава свестранији и целисходнији приступ проблему, а за децу је од посебног значаја, јер теме пројекта извиру из реалних животних проблема/ питања, односно из дечјег окружења.

Литература

Веселинов, Д. (2015). Дидактички аспекти истраживачког учења и метакогнитивне стратегије. *Педагошка стварност*, 61(4), 622–632.

Veselinov, D., Nikolić, R. (2015). Mogućnosti podsticanja metakognitivnih strategija učenika posredstvom heurističko-metodičkih instrukcija. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(1), 64–80.

Gojkov, G. (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov".

Gojkov, G., Stojanović, A., Gojkov Rajić, A. (2014). *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov".

Krnjaja, Ž. (2015). Projektni pristup učenju u predškolskim programima. *Pedagogija*, 70(2), 188–198.

Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69(3), 351–360.

Milutinović, J. (2013). Socijalna rekonstrukcija kroz obrazovanje. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* (Knjiga XXXVVVIII), str. 25–39.

Милутиновић, Ј. (2015). Критички конструктивизам – концепција и могућности у области образовања. doi: 10.5937/nasvas1503437M.

Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212–225.

Danica Veselinov
Euđen Činč

CRITICAL CONSTRUCTIVISM AND FOCUS ON RELATIONSHIPS AS THE PARADIGM OF CONTEMPORARY PRESCHOOL EDUCATION

Summary: The focal point of the paper is the critical constructivism and the conception of contemporary preschool education which is centered on relationships. In this framework, the central idea and goal of the paper are oriented towards the exploration of the educational potentials of critical constructivism and the holistic program which centers on relationships. The key dimensions are the questions of value, participation, proactive behavior, collaboration, wellbeing, learning as a construction of collective action, the institution and the sociocultural context. The theoretical starting point consists of the sociocultural theory of development and learning, childhood sociology, postmodernism and post-structuralism. Participation and social epistemology highlight the overlapping of learning, teaching and assessing. Furthermore, teaching situations are not understood as isolated occurrences of concentrated learning in comparison to life situations and situational learning. Learning is developed through projects which encourage an interesting, heuristic and creative approach to learning, in which planned and spontaneous experiences are of equal value. This approach emphasizes the importance of the didactic environment, which needs to encourage discussions, critical perception and acceptance of other's opinions through collaborative activities.

Key words: critical constructivism, focus on relationships, preschool teaching, integrated approach to teaching.

Марија Лукић, Кристина Крстић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац
УДК 372.23.035:341.231.14-053.2/.5

ПРОМОЦИЈА ДЕЧЈИХ ПРАВА КРОЗ КРЕИРАЊЕ ЦЕНТАРА ИНТЕРЕСОВАЊА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: У раду се разматрају етапе развоја детињства кроз векове. Седамнаести век, што видимо у студији Аријеса, постаје прекретница у схватању детета. Другим речима, детету се приступа као јединственој категорији с обзиром на његове узрасне специфичности. Даљем буђењу свести о позицији детета у друштву, између осталог, допринела је и Конвенција УН. Стога се у раду посебан осврт ставља на промовисање Конвенције УН кроз креирање центара интересовања, у којима ће се деца на интерактиван начин упознати са својим правима и научити како да у свакодневним ситуацијама делују у складу са њима. Закључује се да, поред породичног и предшколског контекста, значајну улогу у промовисању дечјих права имају и установе шире заједнице.

Кључне речи: дете, дечја права, Конвенција УН, центри интересовања, радионичарске активности.

Увод

Полазећи од чињенице да деца представљају јединствену категорију, намеће се потреба сагледавања њиховог места у друштву. Реч је о тематици чији корени досежу до XII века, у којем се јавило веће интерсовање за дете, преко значајног момента усвајања Конвенције о правима детета, па све до данашњих дана, када се слика о детету изнова трансформише, али у смеру сталног прихватања одговорности за дете од стране свих који су укључени у његово одрастање. Пре свега, мисли се на одговорност одраслих да на васпитном и образовном путу укажу деци на њихова права, која, како истиче Пешић (1996) укључују три битна елемента: само *право*, односно нешто што припада свима; *поштовање другог*, тачније: уважавање других; и *одговорност,* која је у тесној вези са остваривањем права. Важност информисања деце огледа се у препознавању ситуација у којима се крше права, али и начина за њихово поштовање. У том случају, деца су спремнија да прихвате одговорност за спровођење одлуке, јер разумеју разлоге њеног доношења и схватају последице њеног неостваривања.

Истовремено, тиме се унапређује дететово самопоштовање и самопоуздање. Из тог разлога је значајно започети рад на препознавању и дефинисању дечјих права на најранијим узрастима, првенствено у оквиру породичног дома, а затим и у васпитно-образовној институцији каква је

предшколска установа. Стога, полазиште нашег рада представља схватање детињства кроз векове, с посебним освртом на значај Конвенције УН, и стављање акцента на креирање различитих центара у којима се деца упознају са својим дечја правима.

Схватање детињства кроз векове

Слика детета и схватање детињства мењали су се кроз векове, а њиховом упознавању нарочито је допринела студија *Векови детињства* француског историчара Филипа Аријеса, који је посредством ликовне уметности проучавао дете и детињство. Етапе развоја детињства у западној Европи, према мишљењу Аријеса, имале су своју узлазну путању. До XII века дете није приказивано на сликама, а већ у XII и XIII веку запажено је веће интересовање за дете, што су потврдиле слике на којима се јавља дете – Исус са Богородицом. У XIV и XV веку остаје присутан поменути мотив (дете – Исус са Богородицом), али он поприма обележја свакодневног живота обичне жене и њеног обичног детета. За XV век карактеристичан је портрет детета који је представљен у облику нагог малишана, италијанског назива *путто* (*putto*), а у XVI веку путто је доминантан на сликама у виду голишавих и буцмастих створења и долази до разголићавања детета - Исуса.

Седамнаести век сведочи о еманципацији детета, што за последицу има његово самостално приказивање на сликама. Наиме, у овом веку, појачано интересовање за све важне карактеристике детета (анатомија, понашање, душа, облачење и сл.), како је истакао Аријес, довело је до настанка појма детињства у Западној Европи. Идеје Жан-Жак Русоа допринеле су да XVIII век постане век просвећености, донеле заокрет у схватању детињства и тиме нагласиле актуелну вредност детета (Спевак, 2007). У XIX и XX веку дете се посматрало се као идеално биће, чиме се повећава свест о прихватању одговорности за дете од стране родитеља и друштва. Акумулација сазнања о детету и схватање детињства као специфичне фазе у људском животном циклусу која захтева заштиту и надгледање, довели су до доношења Конвенције УН о правима детета (Марковић, 2013).

Конвенција УН о правима детета

Најзначајнији међународни уговор, како се истиче у *Албуму дечјих права* (2004), којим се посебно штите права детета и има обавезујући карактер свих чланица држава потписница јесте Конвенција о правима детета. Усвојена је у новембру 1989. године на Генералној скупштини УН, а ступила је на снагу у септембру 1990. године. У *Конвенцији о правима детета* (1989) назначено је да су, пре свега, породица и друштво одговорни за заштиту детета и да га васпитавају у складу са идеалима који су прокламовани у документу, а у духу су мира, толеранције, равноправности, слободе, достојанства и солидарности. Такође, оно што се истиче у Конвенцији јесте прихватање дететовог потпуног и складног развоја личности, чиме се дете припрема за самосталан живот у друштву.

Имајући то у виду, деци треба пружити прилике да буду активни учесници у решавању питања, која се тичу њиховог живота и омогућити им да слободно изразе своје мишљење (Лазић, 2013/2014). *Конвенција о правима детета* (1989) садржи 54 члана који одређују поједине врсте права, од којих је, према Пешић (1996), најзаступљенија категорија заштитних права. Неки аутори (Landsdown, 2005, према: Врањешевић, 2006) истичу да је у Конвенцији садржан концепт развојних могућности детета у *заштитном смислу*, па с обзиром на то да су развојне могућности и компетенције деце још увек у процесу развоја, подразумева се заштита деце од различитих облика угрожавања; у *развојном смислу* укључују се права на живот, опстанак и задовољавање егзистенцијалних потреба у физичком, менталном, духовном, моралном и социјалном погледу; у *партиципативном (или еманципаторном) смислу* односи се на права која подразумевају активно учешће детета у животу заједнице, право на слободу мишљења и јавног изражавања мишљења које је у складу са њиховим узрасним могућностима. Поред издвојених права, значајно је и споменути чланове 28 и 29 који се директно односе на образовање, а подразумевају припрему за живот и продуктивни рад. Међутим, положај детета, како у породици, тако и у институцијама једне државе, условљен је друштвено-политичким, културно-историјским и цивилизацијским токовима, па је стога пракса остваривања права прокламованих Конвенцијом одређена схватањем детета и односа према деци у једној заједници (Пешић, 1996).

Могући центри за упознавање деце са дечјим правима

Полазећи од члана 42, по коме сва деца и одрасли треба да буду упознати са Конвенцијом о правима детета, Одбор за заштиту права деце анагажовао је нашег познатог песника Љубивоја Ршумовића и илустратора Боба Живковића да поруке Конвенције „преведу“ на „језик деце“. Као резултат тога, настао је *Буквар дечјих права*, који, поред порука саме деце, садржи и ликовна решења и поетски језик карактеристичан за поменутог песника. Као такав, допринео је покретању бројних акција у циљу остваривања дечјих права у нашој земљи. Између осталог, *Буквар дечјих права* представља и полазиште за активности које се односе на дечја права, а заступљене су у вртићима. Стога се у улози значајних промотера дечјих права налазе и васпитачи, који, кроз игру и примере у пракси могу указати на случајеве кршења права детета, усмеравати дете у остваривању његових права и покретати акције за решавање одређених проблема (Жунић-Цицварић и Цицварић, 2010). Из тог разлога, васпитачи не би требало да се зауставе на пуком упознавању деце са Конвенцијом, већ да стварају ситуације које подразумевају усвајање знања потребних деци да мисле, осећају и делају у складу са духом Конвенције (Пешић, 1996). За њихово успешно усвајање потребан је континуирани рад на различитим аспектима дечјих права у дужем периоду.

То је могуће путем широког спектра социјалних игара које се надовезују једна на другу, а почињу од дечјег доживљаја замерки које му се упућују, преко забрана и казни, до открића стратегија за заштиту свог самопоштовања (Гера и Дотлић, 1995). Прилике у којима се дете ставља у ситуације да ствара и коригује доживљај себе подразумевају акционе облике радионичарских активности попут игре улога, драмског изражавања, игара симулације и др. Све то доприноси дететовом остваривању права у форми „као да“ искуства, што доводи до њихове примене у реалним ситуацијама. Учесници овако осмишљених радионичарких активности, поред деце, могу бити и чланови породице (Гера и Дотлић, 1995; Пешић, 1996). Активности везане за одређена права могу се реализовати у центрима који носе називе појединх права, а као полазиште за њихово формирање може нам послужити унапред припремљен дидактички материјал – *Буквар дечјих права*, шест мањих кутија различитих боја у којима се налазе по пет картица дечјих права, манипулативна коцка, чије су стране обојене бојама које одговарају горе поменутим кутијама. Свако дете баца коцку, а боја на којој се заустави коцка пружа му могућност да изабере једно од пет права на картицама из кутије исте боје. Такође, чекајући ред за бацање коцке, дете има прилику да доста чује о осталим правима која су извукла друга деца из васпитне групе. На овај начин деца се непосредно упознају са чланом бр. 42: „Право да знам која су моја права“. Следе неки од центара које је могуће осмислити за појединa дечја права.

Центар „Стоп батинама“

На паноу овог центра стоји илустровано право – члан бр. 37:

„Право да будем заштићен од мучења, понижавања и кажњавања“.

Радионичарске активности у овом центру могу започети израдом знака „Стоп за батине“, који се користи за заустављање свих оних који физички кажњавају децу. Свако дете осмишљава свој знак „стоп“ и израђује га. Активности се даље могу наставити увођењем тзв. СОС – дечјег центра, у оквиру којег деца, путем телефона за помоћ, износе проблеме које имају, а остали их саслушају и дају им савете за њихово решење. Такође, деца се могу поделити у групе и осмислити, свака за своју групу, јунака – промотера и заштитника овог права, направити његову маску и кроз ситуацију која демонстрира акције јунака реализовати своје идеје што се односе на ово право.

Центар „Ко си ти, ко сам ја“

На паноу овог центра стоји илустровано право – члан бр. 2:

„Право да се поштује ко сам, какав сам и одакле сам“.

Неке од радионичарских активности које би биле заступљене у овом центру могу најпре започети разговором са децом о томе како је људска раса налик на велику дугу у којој су различите културе и народи њене различите боје, а да су сви народи подједнако важни баш као и све боје дуге. Наиме, водила би се дискусија о томе да сви имамо очи, нос, уста, прсте на рукама и ногама, али да говоримо различитим језицима и имамо различиту боју коже.

Затим би деца могла правити оквир ТВ-а од картона, који би се могао поставити на сто и послужити за представљање деце понаособ. Том приликом деца ће се „наћи“ на ТВ екрану и имати могућност да говоре: по чему се познати, у чему су најбољи, шта је то посебно што их издваја од других, и слично. Следећа активност односила би се на обележја различитих земаља; у ту активности би се укључили и родитељи. Најпре, васпитач дели децу по групама које представљају различите континенте (Европа, Азија, Африка, Аустралија и Америка). Свако дете са својим родитељима прикупљало би што више информација и материјала, што илуструје континент којем припадају. Деца у коститима одеће типичним за континент који представљају упознавала би васпитачицу, у овом случају – туристу који не може да се одлучи где да проводе свој одмор.

Уместо закључка

На основу изнетих констатација, може се увидети да поменути центри интересовања представљају најбољи вид упознавања деце са њиховим правима, али и да доприносе да стечено искуство преносе и у своју свакодневицу. На овај начин могу се разрадити сва права заступљена у *Албуму дечјих права*. Додатно, за интензивнију промоцију значаја познавања дечјих права и деловања у складу са њима, поред простора предшколске установе, могу се искористити и просторије локалних институција (културног центра, позоришта, бибилотеке, итд.). Осим тога, овако осмишљења промоција дечјих права може бити присутна у јавности кроз различите форме, као што су покретне рекламе, летке, манифестације посвећене дечјем стваралаштву уз подршку медија.

Литература

Албум дечјих права (2004). Београд: Центар за права детета.

Врањешевић, Ј. (2006). Развојно-психолошки аспект Конвенције о правима детета. *Педагогија*, бр. 4, 469-478.

Гера, И. и Дотлић, Љ. (1995). *Ја – приручник за подстицање дечјег самопоштовања*. UNICEF.

Голић Ружић, М., Жунић – Цицварић, Ј. и Петровић, М. (2013). *Права детета у образовном систему: приручник за наставнике за рад са децом виших разреда основне школе*. Ужице: Ужички центар за права детета.

Група аутора (2016). *Едукативни материјал – Мозгалица: градови света: серијал Brain Box*. Београд: Лагуна.

Жунић-Цицварић, Ј. и Цицварић, Р. (2010). *Права детета у образовању.* Ужице: Ужички центар за права детета.

Каменов, Е. (1996). *Методички дани ’96: зборник радова из васпитно-образовне праксе предшколских радника Републике Србије*. Кикинда: Виша школа за образовање васпитача.

Конвенција о правима детета (1989). Службени лист СФРЈ–Међународни уговори, бр.15/90; Службени лист СРЈ–Међународни уговори, бр. 4/96, 2/97.

Лазић, С. (2013/14). Стање дечјих права у Војводини из угла заштитника грађана. *Кругови детињства*, бр. 3, 35-46.
Марковић, Т. (2013). Утицај друштвеног, културног и образовног контекста на схватање детета. *Кругови детињства*, бр. 1-2, 89-112.
Пешић, М. (1996). *Дечја права чија одговорност: Зборник радова са саветовања о образовању за дечја права*. Београд: ИПА.
Ршумовић, Љ. (2006). *Буквар дечјих права*. Београд: Просвета.
Спевак, З. (2007). *Општа историја педагогије I: Од праисторије до XVI века*. Нови Сад: Филозофски факултет.
Тилман, Д. и Хсу, Д. (2007). *Животне вредности*. Београд: Креативни центар.
Шаин, М., Тимарац-Јованов, С., Поповић-Трбушковић, Р. и Стојановић-Ружичић, А. (2010). *Кругови пријатељства: активности за децу од три до осам година: приручник за родитеље, васпитаче и наставнике*. Београд: Креативни центар.

Marija Lukić
Kristina Krstić

PROMOTION OF CHILDREN'S RIGHTS THROUGH THE CREATION OF CENTERS OF INTEREST IN PRESCHOOL INSTITUTION

Abstract: The paper discusses the stages of childhood development through the centuries. The seventeenth century, as we see in the study of Aries, becomes a turning point in the perception of the child. In other words, the child is seen as a unique category due to its age specifics. The UN Convention, among other things, contributed to further raising awareness of the position of the child in society. Therefore, this paper puts special emphasis on promoting the UN Convention through the creation of centers of interest where the children on interactive way will know their rights and learn how to act in everyday situations in accordance with them. The conclusion is that, in addition to family and preschool context, institutions in wider community also play an important role in promoting children's rights.

Keywords: child, children's rights, UN Convention, centers of interest, workshop activities.

Љиљана Бојанић
Учитељски факултет
Београд

УДК 373.23:379.83]:614.8
371.382-053.4:004.738.5

ИГРА И ДЕЧИЈЕ МИШЉЕЊЕ О БЕЗБЕДНОМ ИГРАЊУ У ОКРУЖЕЊУ КАО ДЕО ПРОМЕНЕ ДЕТИЊСТВА

Резиме: Велики удео модерна технологија имала је управо у преусмеравању дечије игре у смеру употребе различитих савремених уређаја доступних деци. Имајући у виду да су рачунари, телефони и таблети заменили великим делом дечије игре лоптом, дружење у парковима и боравак у природи, занимало нас је дечије мишљење о безбедном игрању и дечијем окружењу. На основу података добијених из истраживања 2007. године, које је спровело удружење васпитача Београда, можемо увидети да деца све више времена проводе уз уређаје модерне технологије. Узимајући у обзир наведене резултате спровели смо истраживање које ће нам указати на то да ли недостатак игре у природи и окружењу имају утицаја на њихово знање о опасностима разних игара које се одвијају на отвореном простору. Испитаници су деца предшколског узраста у вртићима у Београду. Истраживање је показало да већина деце поседује уређаје модерне технологије али и да је више од половине деце препознало опасност током игре. Добијени одговори путем интервјуа о ситуацијама које се дешавају приликом игре у природи, указују родитељима да у пракси више примењују одлазак са децом у природу у циљу опажања и навођења детета да препозна опасност током игре. Резултати истраживања су подстицај васпитачима да додатно обрате пажњу на дечије понашање приликом извођења деце напоље, одласцима на излете где ће увидети колико деца самостално овладавају способностима опасних ситуација, али и да прошире њихова знања о безбедности током игара. Родитељи али и предшколске установе су веома важан фактор који утиче на развијање свести о значају игре на отвореном простору и опрезности које би деца требало да развијају.

Кључне речи: парадигма детињства, вртић, безбедност, дете, мишљење.

Увод

У 21. веку породица без модерне технологије је веома мало. Све је чешћа употреба рачунара, таблета, телефона на све млађем узрасту деце. Велики број игара напољу заменили су сати седења за рачунаром, и усамљеност над таблетом. Не можемо занемарити да употреба рачунара, таблета носи са собом и позитивне стране. Уз помоћ рачунара деца могу да истражују, играју едукативне видео игрице, развијају разне вештине, али свеобухватнији позитиван ефекат има игра напољу. Потреба за кретањем,

игром, дружењем је природна код сваког детета. Утицај комјутера је све јачи, потискује игре напољу и нуди деци друге врсте игара.

Подстакнути искуством непрепознавања опасности током игре, као и употребу модерне технологије на све млађем узрасту реализовали смо истраживање о дечијем мишљењу о опасностима током игре. Неопходно је подстицати децу да више времена проводе у игри на отвореном, али и освестити их о опасностима које се могу јавити током игре.

Игра и употреба модерне технологије у дечијем животу

Игра у великој мери има улогу у развоју и учењу детета на предшколском узрасту. На индиректан и директан начин дете кроз игру стиче различита знања, развија способности, социолошке особине, вештине. Разне врсте игара омогућавају детету да се постепено ослобађа егоцентризма, повећавају сарадњу међу децом, као и самоконтролу. Већ на тај начин кроз игру делујемо на аспекте дисциплине који се касније одражавају на школском узрасту (Каменов, 2006). Поред радости и задовољства код деце морамо развијати и опрезност, јер игра понекада са собом носи небезбедне тренутке са којима се дете суочава.

Васпитачи, али и родитељи, морају бити спремни да укажу на опасности које се могу јавити током игре. Бројне здраствене и развојне предности,такође су повезане са дечијом потребом за учењем путем искуства, кроз игру на отвореном. Друштвени трендови, који утичу на дечији приступ игрина отвореном простору у комбинацији са прекомерним доминантим културолошким фокусом на безбедност, могу представљати опасност дечијем здравом развијању (Brussoni, M.,Olsen, L.L., Pike, I., Sleet A, D., 2012). Сложићемо се са ауторима да ризична игра на отвореном са собом носи одређене предности, али како би дете умело на примеран начин да одреагује у одређеној ситуацији, неопходно је дете што раније освестити о одређеним опасностима које се могу јавити уигри. Данас су рачунар, таблет, или телефон присутни у скоро свакој породици.Уколико дете већ има рачунар, може се користити у смеру едукативних игара и потребно је избегавати игрице које садрже насиље.

Један од интелигентних програма наставне подршке су програми за учење путем откривања. Учење путем откривања, уз помоћ компјутера, има своје предности. Неке од предности су: лакша доступност, више илустрација, доступност разноврсних енциклопедија које имају много слика, једноставност употребе, одржавање пажње ученика (Rečicki, Ž., Girtner Ž. L., 2002). Кроз едукативне видео игрице унапређујемо дечије интелектуалне способности, али и усмеравамо их на боље овладавање рачунаром. На тај начин дете ће касније самостално моћи да користи рачунар у циљу ширег образовања. Указивањем опасности, како на рачунарима и употреби интернета тако и током игре на отвореном, развијамо свест о важности смањења ризичног понашања током игре. Ризично понашање је потенцијална

здравствена опасност. Разумевање зашто и када ће деца посегнути за ризичним понашањем је важно.

Чини се да је ризично понашање присутно упркос покушајима одраслих да дечију околину учине безбеднијом (Sandseter B,H,E., Kennair L,E,O., 2011). Групна одговорност локалних власти, служби за урбано планирање и других друштвених група јесте да унапреде паркове у насељима и створе осећај безбедности како би охрабрили родитеље да дозволе деци више самосталног кретања. Поред овога, рад са родитељима и школама може бити важан како би се промовисале дечије пешачке способности и безбедно сналажење у њиховим насељима независно од одраслих (Veitch, J., Salmon, J., Ball, K. 2008).

Методолошки приступ истраживању

У истраживању су испитивана дечија мишљења о безбедности игре у окружењу. Дечије мишљење о безбедности смо испитивали кроз понуђене ситуације блиске детету предшколског узраста. Кроз препознавање опасности, као и дечијих одговора о присећању игара напољу и о модерним уређајима, желели смо да дођемо до резултата о дечијем мишљењу о опасностима, које вребају током игре и да ли модерна технологија има удела у томе. Циљ истраживања је да се добијеним резултатима укаже на значај смањивања употребе модерне технологије, али и да се утиче на васпитача и родитеља како би се дечија знања проширила и примењивала на реалне ситуације током безбедног играња. Проблем истраживања је несусретање деце са околностима које прате игре напољу и доводе до тога да дечија свест и знање о безбедности у њиховом окружењу током игре опада. Посматрајући активност у вртићу, о безбедном игрању одређени број деце није препознао опасности у природи током игре. Поведени искуством, али и статистиком која показује да се из године у годину повећава број деце која све раније почињу више да користе рачунар, реализовали смо истраживање о дечијем мишљењу о опасностима која се појављују током игре у њиховом окружењу.

Предмет истраживања је дечије мишљење о опасностима у њиховом окружењу током игре, колико дете може да препозна опасност током игре, да ли знају безбедно да се играју на отвореном простору и да ли дете више преферира видео игрице за рачунаром, таблетом, телефоном, или одлазак напоље. У оквиру активности из Упознавања околине деца упознају различите дисциплинарне и интегративне садржаје, али се поставља питања колико пажње је посвећено развијању свести обезбедном игрању, нарочито када се деца играју у близини улице, у парку, природи.

Приликом истраживања издвојили смо следеће задатке:

1. Утврдити колико деце поседује техничке уређаје.

2. Утврдити да ли деца више преферирају одлазак напоље или видео игрице на таблетима, рачунарима, телефонима.

3. Сазнати да ли дете зна да примени знање о безбедности у одређеним ситуацијама.

4. Истражити дечије концепције шта је небезбедно.

Издвојили смо следеће хипотезе:

1. Хипотеза – Већина деце поседује бар један технички уређај.
2. Хипотеза – Већина деце преферира дружење уз помоћ рачунара.
3. Хипотеза – Већина деце себе означава на безбедном месту за игру.
4. Хипотеза – Већина деце препознаје опасности у сликовно приказаним ситуацијама.

У реализацији циља и задатака користили смо емпиријску методу. Техника која је коришћена током истраживања је интервју. Истраживање је обухватило 113 деце предшколског узраста у вртићима у Београду, на општини Чукарица. Статистичка техника коју смо користили је фреквенција и проценат. Од стране ПУ Чукарица добијена је дозвола за реализацију истраживања.

Резултати истраживања и дискусија

Подстакнути све већом употребом модерне технологије прво што нас је занимало јесте колико деце поседује сопствене уређаје модерне технологије у које смо рачунали рачунар, таблет и телефон.

Табела1. Поседовање техничких уређаја (рачунар, таблет, телефон)

	N	%
Нема ништа од наведеног	20	17,7
Има барем један уређај	93	82,3

Из наведене табеле можемо видети да је у великој мери заступљена присутност модерне технологије код деце предшколског узраста. Чињеница да 82,3% испитаника поседује своје уређаје указује на тачност резултата спроведених у истраживању 2007. године од стране Удружења васпитача у Београду. У наведеном истраживању обухваћено је 1008 родитеља деце узраста од 3 до 7 година из 15 београдских предшколских установа. Подаци су указали да 793 детета, односно 79% деце има и користи рачунар, док 215 деце, односно 21% нема рачунар (Анђелковић, 2008). Наша хипотеза да већина деце поседује бар један уређај је потврђена.

Овај податак би требало буде подстицај родитељима да смање доступност модерних уређаја у циљу здравијег развијања и квалитетнијег провођења слободног времена. Један од корака према томе јесте да сам родитељ да позитиван пример детету, да што мање да употребљава модерну технологију и све чешће проводи време са дететом напољу. Следеће што нас је занимало било је да ли деца више преферирају дружење напољу или игре уз помоћ компјутера. Деца су рекла да њих 72, односно 63,7 % више преферира дружење напољу, док 41 односно 36,3% више воли видео игрице на рачунару. Наведени резултати нису охрабрујући. Резултати указују да није велика разлика у броју деце која преферирају дружење уз помоћ компјутера и деце која су се определила за дружење напољу. Оно што јесте охрабрујуће

јесте чињеница да 82,3% деце поседује техничке уређаје, али да чак 63,7% више преферира одлазак напоље.

Кроз организацију занимљивих игара заједно са родитељима, окупљањима деце и дружења у парковима можемо подстаћи децу да управо ове резултате још више побољшамо и одржимо. Следећа табела нам указује на знање назива игара на рачунару и напољу.

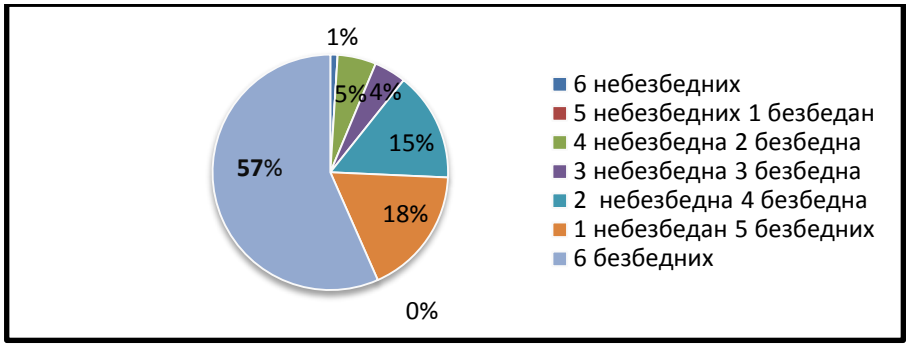
Табела 2. Знање назива игре

	N	%
Не знају ни један назив.	/	/
Наведен је већи број игара напољу.	43	38
Наведен је исти број игара напољу и на рачунару, таблету, телефону.	47	41.6
Наведен је већи број игара на рачунару у односу на игре напољу.	23	20.4

Када сагледамо наведену табелу, можемо видети да постоји значајна разлика између броја деце која преферирају игре напољу у односу на број игара на рачунару. Оно што је забрињавајуће је то да је разлика у четворо деце између оних који су навели исти број игара напољу и рачунару у односу на број наведених игара напољу. Подаци из првог и другог наведеног приказа указују на то да деца која не поседују модерну технологију знају да наведу игре на рачунару. Упркос непоседовању модерне технологије, деца су упућена у видео игрице које деца њиховог узраста играју. Кроз посматрање деце, уочавање њихових интересовања, стварање добре мотивације васпитач може заинтересовати децу више за игре напољу.

Још један од начина да децу заинтересујемо за више игре непољу јесте да укључимо и родитеље. Родитељи заједно са децом и васпитачима могу да учествују у организовњу нових игара, приликом којих ће обратити пажњу на дечија интересовања. Приликом организовања игара, додатно се може скренути пажња на правила игара где ће се ставити акценат на дечије безбедно играње. Колико деца могу да увиде опасност у околини је следећа ставка која нас је занимала. Деци су биле понуђене сликовне ситуације безбедног играња у парку са децом у присуству одраслог, друга ситуација представљала је децу која се заједно играју у природи, држећи се за руке у кругу, док се на трећој ситуацији деца играју пуштања змаја, ласте проласте у ограђеном простору у природи.

Такође, деци су биле понуђене сликовите ситуације на којима су постојале опасности где деца прескачу поток са једне на другу страну, љуљају се стојећи и трче преко улице са лоптом, док им аутомобил иде у сусрет. Кроз понуђене ситуације деца су давала одговоре који се налазе у следећој табели.



Табела 3. Перцепције опасности приликом играња напољу

Охрабрујући је податак да је више од половине испитаника препознало опасност и означило себе поред безбедног детета за игру, док је укупан број деце са више нетачних одговора (4 и преко 4 небезбедна) био њих 7 што не чини ни 10% од укупног броја испитаника. Оно што није охрабрујући податак је тај да од укупног броја деце (37) са више тачних одговора (4,5 безбедних) 25 деце није препознало опасност, док је њих 8 назначило себе поред детета које се небезбедно игра, а њих 4 није препознало опасност и означило је себе поред детета које се небезбедно игра. Наша хипотеза да већина деце препознаје опасност и да већина деце себе означава на безбедном месту је потврђена, али додатну пажњу треба обратити на децу која нису била у стању да препознају опасност у ситуацијама приказаним помоћу слика нашег инструмента. Ако упоредимо резултате са претходном табелом, можемо рећи да модерна технологија има утицај на перцепције опасности, јер деца која су навела исти број игара напољу и на рачунару, као и деца која су навела већи број игара на рачунару спадају у оне које нису препознали све опасности.

Како бисмо унапредили ове резултате у бољем смеру васпитач може организовати разне активности на пример из Упознавања околине где ће кроз различите врсте кретања прилагођене теми указивати и подстицати децу на размишљање о опасностима које вребају, као и кроз различите радне листове. Приликом препознавања опасности деца су имала проблем са препознавањем опасности у виду ризичног љуљања деце на љуљашкама, док је већина њих успешно препознала опасности приликом игре деце на улици, као и прескакање потока са једне на другу страну. Приликом интервјуисања деце издвојили смо неке од занимљивих одговора:

- *Нецмец да цтојиш тако мозец да це оклицнец и да повредиц и паднец.*
- *Ове две девојчице стоје и јујају на јујашке, а ту се само седи, не стоји се.*
- *Претрчавају због лопте коју ће да купе опет, а њих не можеш да купиш.*
- *Ако упадне у воду струја ће га однети ко зна где.*
- *Стоје на једној нози може да падне са љуљашке.*

Закључак

Разне друштвене мреже, видео игрице присутне су на све ранијим узрастима код деце. Оне окупирају њихову пажњу, док су игралишта и паркови све више празни. Допринос смањењу негативног утицаја савремене технологије на децу могу да дају родитељи, али и васпитачи. Давањем позитивног примера деци, смањивање употребе рачунара, одлазак са децом у природу, дружење са децом из окружења, учествовање у спортовима – могу довести децу до много већих напредака, него играње видео игрица. Мање провођење времена на отвореном чини да дете смањује перцепцију опасности у окружењу, што може довести само дете у опасност. Како бисмо спречили наведено, неопходно је да обезбедимо места на којима ће деца моћи чешће и безбедно да се играју.

Васпитач кроз разне креативне идеје требало би деци да понуди занимљиве игре у којима ће кроз одређени садржај указати на важност безбедног понашања. Ризично понашање је део игре, али је важно да утичемо на дете како би знало да препозна опасност и одреагује у одређеном тренутку. Родитељска пажња током игре у парку не сме да се сведе на употребу телефона, него све време би требало да буде усмерена на дечије понашање, како би у правом тренутку могли да одреагују, посаветују. Детету је потребно да у реалним ситуацијама објаснимо одређену опасност и зашто је важно бити опрезан током игре. Успостављање договора са дететом и заједничко прављење правила понашања једно је од могућности да приступимо на адекаватн начин. Употребу рачунара тешко можемо изоставити у 21. веку, али се можемо трудити да смањимо доступност деци и понудимо дружење којим ћемо допринети дечијем здравијем развоју.

Литература

Anđelković, N. (2008). *Dete i računar u porodici i dečijem vrtiću*. Beograd: Beoknjiiga.

Brussoni, M., Olsen, L., Pike I., Sleet D. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9*(9), 3134-3148.

Kamenov, E. (2006). *Dečja igra*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rečicki, Ž., Girtner Ž,L. (2002). *Dete i kompjuter.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Sandseter B,H,E., Kennair L,E,O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology, 9*(2), 257-284.

Veitch, J., Salmon, J., Ball, K. (2008). Children's active free play in local neighborhoods: a behavioral mapping study. *Health Education Research, 23*(5), 870-879.

Ljiljana Bojanić

GAMES AND CHILDREN'S OPINION ABOUT SAFE PLAYING IN THE ENVIRONMENT AS PART OF THE CHANGES IN CHILDHOOD

Abstract: Modern technology has had an important part in redirecting children's games to the usage of different modern devices available to children. Having in mind that computers, phones and tablets have replaced a large part of the children's ball games, hanging out in parks and spending time outdoors, our area of interest was children's opinion of safety in playing in their environment. Based on the data obtained from the research in 2007 conducted by the Association of kindergarten teachers of Belgrade we can conclude that children are spending more time with modern technology devices. Considering these results, we conducted a study which will indicate if the lack of playing in nature and environment has an impact on their knowledge about dangers of various games which are taking place outdoors. The respondents were pre-school children in kindergartens in Belgrade. Research has shown that most children possess modern devices, but also that more than half of the children identified dangers during the game. The results obtained through an interview regarding the situations happening during playing outside, remind parents to spend more time with their children outside in order to enhance children's capabilities to determine and recognize the danger during play time. Also, the respondents' results encourage the teachers to pay attention to children's behavior while taking them outside on picnics, where they will assess if children can manage to recognize dangerous situations on their own, and broaden their knowledge about safety during the games. Parents, as well as preschool are a very important factor that affects the developing of awareness of the importance of playing in nature and sense of carefulness that children should develop.

Key words: paradigm of childhood, kindergarten, safety, child, opinion.

Драгана Љубисављевић
ОШ „Вук Караџић“
Књажевац

УДК 371.315.7:37.025

РЕШАВАЊЕМ ПРОБЛЕМА ДО САВРЕМЕНИХ ПАРАДИГМИ ДЕТИЊСТВА

Резиме: Револуционарне друштвене промене које су обележиле 21. век доносе нове захтеве, другачија очекивања и многе новине у савременом свету. У времену глобализације, сталних и брзих промена, хипер раста генерацијског знања, револуционарног развоја информатике, технике и технологије од сваког појединца се очекује да се оспособи за самостално учење и да се читавог живота перманентно школује и самообразује. Очекује се да образовање као динамични организам буде основни стуб сваког друштва. Оно са једне стране има обавезу да обезбедити друштвени напредак, а са друге стране да припремити сваког појединца да успешно партиципира у савременом друштву. Данашњи начин живота пун је неизвесности и проблема које треба брзо и одмах решавати, зато је неопходно децу учити учењу путем решавања проблема. Учење решавањем проблема подстиче стваралачко и критичко мишљење, развија критичност, креативности истрајност и оспособљава за самосталност.

Кључне речи: друштвене промене, образовање, учење решавањем проблема.

Увод

Двадесет први век, век глобализације представља најдинамичнији период људског постојања. Ово је век сталних и брзих промена, хипер раста генерацијског знања, револуционарног развоја информатике и технике и свакодневног пораста и ширења информација. Ове промене свакако утичу на развој савременог друштва, а више него икада врше утицај и на васпитно-образовни систем савременог друштва. Развој савременог друштва условљен је знањем, а знање са друге стране непосредно зависи од развоја васпитно-образовног система.

Од васпитно-образовног система се очекује да успешно одговори на захтеве и очекивања савременог друштва и припреми сваког појединца да успешно партиципира у модерном свету, јер само тако може опстати. Савремени свет се свакодневно суочава са крупним проблемима а решење могу да понуде само друштва са адекватно образованим и оспособљеним појединцима. Од сваког појединца се очекује да је спреман да реагује брзо и у тренутку, да је оспособљен за решавање проблема, а непромишљене грешке су недопустиве и сурово се кажњавају.

Зато је важно да се у образовно-васпитном процесу, поред осталих система учења, примењује *проблемска настава*, тј. *проблемско учење*.

Проблеми са којима се сусрећу савремена друштва

Хипер промене савременог друштва доводе до друштвеног колапса и представљају глобалну опасност уколико се хитно и револуционарно нешто не предузме. Проблеми који потресају цео свет полазе од еколошких, економских, политичких, техничких, здравствених, образовних па све до свакодневних. Зато су велика очекивања од сваког појединца савременог света. Његова обавеза је да прати све промене, да брзо реагује, да се осамостаљује у учењу и раду још од најранијег периода, да се учи решавању проблема, као и да је спреман да читавог живота учи, усавршава се и перманентно школује и када заврши формално образовање. Од сваког појединца се очекује да је оспособљен да успешно користи ИКТ технологију и све друге алате савременог дигиталног доба.

Такође, очекује се да је у сваком тренутку спреман на брзу преквалификацију. Намеће се питање да ли постоји подршка (материјална, техничка, системска) за реализацију потреба савременог друштва,да ли постоје капацитети који ће изнети ове промене. Честа су питања да ли је тром, бирократски образовни систем спреман за брзе промене и да ли постојиквалификован наставни кадар спреман за учење и мењање. Проблем је што је у већини земаља образовни системи спор, што школе и наставни програми не прате и не подржавају прилагођавање новим трендовима и потребама савременог друштва, као и дисбаланс између знања која се стичу образовањем и знања која тражи тржиште и послодавци.

Најтраженија занимања данас пре 5 година нису постојала. Не зна се шта ће бити за 5 година, а шта са студентима који се школују за занимања која за 5 година можда неће постојати? Ови и многи други проблеми савременог доба су довели до преиспитивања многих система, многе светске организације указују на актуелне проблеме и многи појединци покушавају убедити јавност на кризу која прети човечанству. Путем образовања покушавају се наћи начини за проналажењем образовних решења и превазилажење кризе образовног система. Један од начина јесте подршка новим образовним системима, који одговарају ученику данашњице и иницирају савремене методе, облике и начине рада у образовању који су применљиви и занимљиви детету данашњице

Проблемско учење

Учење путем решавања проблема је једно од најпродуктивнијих метода учења, која омогућава самостални, стваралачки, истраживачки и продуктивни рад. Проблемско учење је врхунски, највиши, најкомплекснији облик мишљења, а тиме и врхунски тип учења. Проблемско учење отклања слабости традиционалног учења иницирањем:

- *мишљења* - уместо механичког памћења,
- *продукције* - уместо репродукције,
- *стваралаштва* - уместо опонашања и копирања.

Проблемско учење омогућава да се до квалитетног знања дође стваралачким радом, решавањем проблема, да деца уче непосредном активношћу, истраживањем и деловањем на садржај. Знања стечена на овај начин су трајнија и имају већу применљивост у животу. Већина ситуација са којима се човек среће у животу и школовању чине проблемске ситуације. Деца долазе до сазнања користећи своје интелектуалне способности у решавању проблемских задатака. Проблемско учење подстиче развијање критичког, стваралачког и апстрактног мишљења, развија креативност, кооперативност, истрајност, упорност, самосталност у учењу, раду, животу, истраживачки дух.

Корени проблемског учења сежу у далеку прошлост, још од грчких, античких и римских теоретичара, мислиоца и филозофа, почев од Сократовог дијалога, дела Платона, Аристотела, Квинтилијана. У средњем веку елементе проблемског учења налазимо у учењу Коменског, Лока, Песталоција, Русоа, Монтесори, Овена, Макаренка и др. Учење путем самосталног открића и решавања проблема посебно су се бавили аутори 20. века: Џјуи, Виготски, Френе, Пијаже, Гање, Брунер, Кершенштајнер, Вертхајмер, Килпатрик. Многи наши аутори проучавали су проблемско учење и наставу, пре свега, Ђорђевић, Ничковић, Квашчев, Продановић, Вилотијевић и др.

Оснивачем проблемске наставе, проблемског учења сматра се Селестин Френе, наставник у једној француској школи. Френе се након Првог светског рата, у коме је био тешко повређен, враћа на место наставника уз немогућност да реализује наставу на дотадашњи, уобичајени, предавачки начин. Он тежиште наставе и учења преноси на саме ученике, осмишљава различите начине самосталног учења путем решавања проблема уз међусобну интеракцију. Развој овог облика учења се интензивирао након Другог светског рата, развојем друштвених и природних наука: педагодије, дидактике, психологије, медицине и других наука. Основна одлика проблемске наставе јесте да у процесу учења дете ставља у ситуацију да самостално мисли, да користи, прилагођава и примењује раније стечена знања у решавању новог задатка.

Овај начин учења подстиче развој сложених менталних способности, менталних операција и интелектуалних потенцијала уопште. Гање сматра да су проблеми врхунски тип учења у хијерархији која се креће од најједноставнијих условљавања, преко учења појмова и начела, до самог решавања проблема (Вилотијевић, 2008: 40). За Брунера је главни циљ васпитања формирање начина мишљења да би се упознао свет и његови закони (Ђорђевић, 1997: 465).

Улога ученика у проблемској настави:

- ученик постаје центар образовања,
- ученици су у ситуацији да самостално мисле, самостално истражују,
- да самостално долазе до нових решења проблема,
- охрабрује ученике да износе своје идеје, да анализирају, закључују,

- ученици развијају сарадничке, кооперативне односе у пару, групи, тиму,
- ученици се осамостаљују да успешно користе разноврсну литературу и искуствено уче.

Улога наставника у проблемској настави:

- већа, озбиљнија и одговорнија припрема,
- да мотивише и укључи ученике у процес решавања проблема,
- он је организатор, сарадник, посматрач, саветник, водитељ,
- његова улога је да покреће, усмерава, да подржава, мотивише,
- да подстиче развој самосталног и критичког мишљења, одређених вештина и умења,

Примена проблемског учења

Питањима успешности решавања проблема и примене проблемског учења бавили су се многи аутори код нас и у свету. Када је у питању временска дилема за примену решавања проблема и проблемског учења још је Ничковић говорио да са применом решавања проблема у настави треба почети од првог дана школовања чак и пре (Продановић, Ничковић, 1974: 363).

Проблемско учење карактерише репродуктивна, продуктивна и стваралачка активност ученика, истраживање и решавање проблема на теоријским часовима индивидуално, групно или фронтално; практично стваралаштво у лабораторијама, практичним пословима, у производњи; уметничко стваралаштво на часовима и ванчасовним занимањима (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016: 41). Последња истраживања говоре да са применом проблемског учења треба почети од најранијег узраста и примењивати га у свим областима.

Већина аутора се слаже да су:

- скоро сви предмети погодни за примену учења путем решавања проблема,
- све наставне теме и јединице нису погодне за „проблематизовање“,
- тежина проблема треба да одговара узрасту ученика, али и да изазове мисаоне тешкоће при решавању,
- у процесу учења путем решавања проблема треба развијати критичко, стваралачко и апстрактно мишљење и приступање проблему, као и проналажење најрационалнијег решења,
- посебно је важно стварати ситуације у којима ће ученик упознавати и усвајати различите технике учења и самосталног рада,
- иако се истичу посебне фазе проблемског учења, не треба круто инсистирати на њима, а на штету квалитета рада и учења.

Једини проблем који се назире код примене овог начина учења јесте људски фактор, тј. колико су наставници спремни да користе овај начин учења.

Закључак

За успешну партиципацију у модерном друштву важно је да је сваки појединац припремљен за изазове који га очекују, да је спреман и отворен за брзе промене и да може и уме да реагује брзо. За све ове особине,поред друштва и система значајна одговорност припада васпитно-образовном систему. Од школа се очекује да успешно припреми сваког појединца за живот у савременом друштву, као и да буде главни покретач и промотер брзих промена. Од школског система се очекује велика одговорност, свакодневно преиспитивање, брзе реакције и револуционарне промене. Знање и вештине које се стичу током школовања морају бити најважнија картица за улазак у свет одраслих. Најквалитетније знање је оно до кога се долази решавања проблема и стваралачким радом. Учење применом проблемске наставе подстиче развој проблемског мишљења, а развој проблемског мишљења подстиче се учењем и применом проблемске наставе. Ова настава ће праве резултате дати само у комбинацији са осталим врстама наставе.

Литература

Вилотијевић, М. и Н. Вилотијевић (2008): *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. и Н. Вилотијевић (2016): *Модели развијајуће наставе*. Београд: Учитељски факултет.

Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*. Београд.

Dragana Ljubisavljević

PROBLEM-SOLVING METHOD FOR THE MODERN PARADIGM OF CHILDHOOD

Abstract: Revolutionary social changes, that marked the 21st century, have brought about new requirements, different expectations and numerous novelties to the modern world. At the time of globalisation, constant and quick changes, hyper-growth of the generation's knowledge, revolutionizing development of the information technologies, technics and technology, every individual is supposed to be capable of self-study, permanent education and autonomous learning. It is also expected that education as a dynamic organism should be the essential pillar of every society. On one hand, it is obliged to produce the social progress; while on the other hand, it should prepare each individual to participate successfully into the modern society. The contemporary way of living abounds with unpredictability, suspense and problems that require prompt and quick solving, which stresses the necessity to use the problem solving method to teach children how to learn. The problem-solving method encourages creative and critical thinking, develops criticism, creativity and commitment and leads to independence.

Keywords: social changes, education, problem solving method.

Александра Миленовић
Учитељски факултет
Ужице

УДК 373.29:37.064.1

ПРОЦЕНЕ СТУДЕНАТА О ЗНАЧАЈУ САРАДЊЕ ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА У ПРИПРЕМИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Резиме: У раду су приказани резултати истраживања процена студената Студијског програма за васпитаче у предшколским установама о значају сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу, али да се иста недовољно остварује. Пошло се од опште претпоставке да сарадња васпитача и родитеља значајно доприноси ефикаснијој припреми деце за полазак у школу и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојене компоненте које указују на најчешће доприносе и да не постоји значајна разлика у проценама студената о значају сарадње и васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу у зависности од њиховог успеха у току студија. Да би се то утврдило, у другој половини 2016. године, на узорку од 57 студената Учитељског факултета у Призрену, спроведено је истраживање приказано у овом раду. Подаци прикупљени Скалером – СВР-ПДПШ (α = 0,791), обрађени су факторском анализом и анализом варијансе. Факторском анализом су издвојене три компоненте: 1) васпитање, 2) учење и 3) социјализација (КМО = 0,492, p = 0,000) а анализом варијансе је утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената о значају сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу у зависности од њиховог успеха у току студија: $F(3, 53) = 1{,}535$, p = 0,216). На основу приказане анализе је утврђено да је с једне стране сарадња васпитача и родитеља значајна у припреми деце за полазак у школу, а са друге стране она је недовољна, па је исту потребно унапредити (Табела 4).

*Кључне речи***:** васпитање, учење, родитељство, сарадња васпитача и родитеља, партнерство васпитача и родитеља.

Увод

Подручје сарадње васпитача и родитеља које се чини посебно значајним у реализацији усмерених васпитно-образовних активности у дечјем вртићу, јесте њихова међусобна сарадња у припреми детета за полазак у школу. О њој у прошлости није било превише публикација. Из наведеног разлога и постоји празнина услед научне запостављености овог пробелема. Наведени и многи други чиниоци упућују на потребу детаљније сарадње васпитача и родитеља. Указују и на значај истраживања сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу.

Проблем истраживања овог рада су процене студената о значају сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу.

Први корак у успостављању сарадње треба да учини васпитач, што ће изазвати повратну реакцију родитеља и покренути овај сложен процес. Треба имати у виду да је ова комуникација оптерећена јаким емоцијама родитеља, које понекад могу довести до неразумевања и нереалних захтева. Стога, васпитачи морају бити „оспособљени за елементарну методику партнерства, како би се у таквом оквиру, осим професионалних одговорности према деци, могли остварити и као активни помагачи одговорном родитељству“ (Спасојевић, 2011: 227).

Уочљиво је да је васпитач креатор комуникацијског односа са родитељем и, још увек, иницијатор склапања партнерства у правом смислу те речи. Полазећи од тога, може се расправљати о пожељним особинама, ставовима и поступцима васпитача у сарадњи са родитељима. Неки од њих су „...да пажљиво и стрпљиво слуша; истински заинтересован за проблем и спреман да пружи помоћ; љубазан, смирен, одмерен, природан; ауторитет и поверење гради на стручности; пријатан тон, глас, израз лица; састанци са родитељима ефикасни; не залази у интиму; искрен; ненаметљив; флексибилан; тактичан; поседује високу општу културу; говори једноставним и разумљивим језиком; храбри родитеља; прихвата и цени сугестије родитеља и сл“. (Станојловић и Спасојевић, 2005: 83). Поред васпитача, сличне ставове би требали имати и родитељи, како би комуникација заиста била равноправна и двосмерна, у најбољем интересу детета (Миленовић, 2015 и 2012). Тако ће родитељ, од пасивног слушача и примаоца поруке, постати равноправан партнер. О овим и осталим проблемима, тражиће се одговори у овом раду.

Метод

Циљ истраживања је да се идентификују процене студената студијског програма за васпитаче у предшколским установама о значају сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школи. У истраживању се пошло од опште претпоставке да сарадња васпитача и родитеља значајно доприноси ефикаснијој припреми деце за полазак у школу и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојене компоненте које указују на најчешће доприносе и да ће бити утврђено да не постоји значајна разлика у проценама студената о значају сарадње и васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу у зависности од њиховог успеха у току студија. Да би се то утврдило, у другој половини 2016. године, на узорку од 57 студената Учитељског факултета у Призрену, спроведено је истраживање приказано у овом раду.

Примењен је историјски и трансферзални поступак. Коришћене су дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачке технике су анкетирање и скалирање. Примењене су применом комбиноване скале процена студената о значају сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу (Скалер – СВР-ПДПШ), који је конструисан за ово истраживање.

Табела 1. КМО и Бартлетов тест сферичности

КМО		0,492
Бартлетов тест сферичности	χ^2	756,338
	df	105
	p	0,000

КМО тест је показао довољну вредност (КМО = 0,492). Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност на нивоу p<0,001 (p = 0,000) (Табела 1). Резултати истраживања указују на факторабилност матрице и оправданост факторске анализе. Поузданост инструмента испитивана је и Кронбаховим алфа коефицијентом (α = 0,791).

Резултати прикупљени истраживањем обрађени су факторском анализом и анализом варијансе и приказани табелама.

Табела 2. Карактеристични коренови и % објашњене варијансе након Варимакс ротације

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	3,219	21,459	21,459
2.	3,158	21,055	42,514
3.	2,960	19,733	62,247

Применом Гутман-Кајзеровог критеријума издвојене су три главне компоненте са карактеристичним кореном већим од 1, које укупно објашњавају 62,247% заједничке варијансе (Табела 2).

Табела 3. Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму са комуналитетима

Ајтеми	Компоненте			
	I	II	III	h
а5. Сарадња васпитача и родитеља доприноси развоју васпитних квалитета деце.	**0,892**			0,836
а7. Однос деце према раду је бољи већи ако знају да су њихови родитељи укључени у реализацији активности удечјем вртићу.	**0,871**			0,817
а10. За учење деце предшколског узраста од значаја је доследност у васпитном деловању васпитача и родитеља.	**0,850**			0,773
а2. Педагошко оспособљавање родитеља за васпитање деце доприноси њиховом ефикаснијем учењу.		**0,841**		0,739
а6. Ефикасније је учење у дечјем вртићу када су родитељи деце непосредно укључени и реализацији усмерених активности.	0,366	**0,824**		0,824
а4. Деца чији родитељи више сарађују са васпитачима постижу боље резултате у учењу.		**0,768**		0,725

а14. Већа заинтересованост за учење постоји код деце која знају да њихови родитељи често сарађују са васпитачима.		**0,595**		0,391
а8. Присуство родитеља у дечјем вртићу снажно мотивишу децу да више науче.		**0,556**		0,405
а11. Деца чији родитељи сарађују са васпитачима су креативнија и иновативнија у дечјем вртићу.			**0,826**	0,708
а13. Већа сарадња родитеља и васпитача доприноси и већој сарадњи и дружењу између деце у васпитној групи.			**0,773**	0,640
а9. Дисциплина у васпитној групи је боља када деца знају да њихови родитељи често сарађују са васпитачима.			**0,659**	0,514
а1. Када су и родитељи укључени у припреми деце за полазак у школу деца имају мање страха од школе.	0,316		**0,597**	0,457
а12. Слобода у васпитној групи већа је код деце чији родитељи више сарађују са васпитачима.	0,420	0,539	**0,571**	0,793
а3. Присуство родитеља деце у дечјем вртићу доприноси да деца постану савеснија и одговорнија.			**0,466**	0,360
а15. Самопоуздање деце у васпитној групи веће је када она знају да њихови родитељи често сарађују са васпитачима.	0,358		**0,444**	0,354

Задовољен је општи Тостенов критеријум, јер су код свих ајтема израчунате вредности комуналитета веће од 0,30. Издвојене су тру компоненте које према проценама студената указују на значај сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу (Табела 2). Прву компоненту одређују три ајтема: 5, 7 и 10; објашњава 21,459% заједничке варијансе; названа је *васпитање.* Другу компоненту одређује пет ајтема: 2, 6, 4, 14 и 8; објашњава 21,055% заједничке варијансе; названа је *учење.* Трећу компоненту одређује седам ајтема: 11, 13, 9, 1, 12, 3 и 15; објашњава 19,733% заједничке варијансе; названа је *социјализација.*

Табела 4. Успех у току студија и процене студената о значају сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу (ANOVA)

	Збир квадрата	df	M	F	p
унутар групе	65,519	3	21,840	1,535	0,216
између група	753,989	53	14,226		
Укупно:	819,509	56			

Није утврђена статистички значајна разлика у резултатима четири групе студената према успеху у току студија у њиховим проценама о значају

сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу: F (3, 53) = 1,535, p = 0,216 (Табела 4).

На основу приказани анализа се може закључити *да сарадња васпитача и родитеља значајно доприноси ефикаснијој припреми деце за полазак у школу, али да се иста и даље у дечјим вртићима не реализује у довољној мери.*

Закључци и расправе

Припрема деце за полазак у школу је један од најзначајнијих циљева и задатака дечјих вртића и основнх школа, које имају припремну предшколску групу. Она зависи од бројних фактора. Један од њих је сарадња васпитача и родитеља. У теоријским расправама је указано на значај и потребу непосредније сарадње васпитача и родитеља, и пре свега њиховог партнерства у припреми деце за полазак у школу, што је утврђено и у резултатима бројних истраживања публикованих у научним часописима на водећим светским листама (Ugaste & Niikko, 2015; Males et al., 2014; Stone MacDonald, 2012).

Не улазећи продубљеније у њихову анализу, указано је и да су тога подједнако свесни васпитачи и родитељи, али да се и даље не реализује у довољној мери. Зато се и дешава да често изостаје очекивана васпитно-образовна ефикасност и припреми деце за полазак у школу.

Резултати емпријског истраживања су потврдили налазе теоријског проучавања и изнесене расправе. У прилог оваквим резултатима истраживања, иде и чињеница да се сарадњи васпитача и родитеља у данашњим околностима приступа на нов и другачији начин. То је повезано и са све чешћим указивањима на значај и улогу родитеља за живот и рад њихове деце у дечјим вртићима, самим тим и на стратегије укључивања родитеља у остваривању васпитно-образовних задатака са децом предшколског узраста. Тога су свесни сви васпитачи запослени у дечјим вртићима. То су, између осталог, добро уочили и студенти Студијске групе за васпитаче обухваћени овим истраживањем, посебно они који имају најкраћи радни стаж у дјечијим вртићима.

Сарадња васпитача и родитеља је организована. Полазећи од тога, Миле Илић наводи да је до „...плански и перманентан процес“ (2010: 392). Другачије речено, сарадња са родитељима ни у ком случају се не сме препустити случајности, стихијности и повремености. Да је тако, показале су и издвојене компоненте:

1) васпитање,

2) учење и

3) социјализација, по којима су студенти свесни значаја и потребе партнерства васпитача и родитеља у реализацији васпитно-образовног рада у дечјем вртићу и припреме деце за полазак у школу.

Показали су и да су студенти у томе сагласни и да на такве њихове процене не утиче успех који су постигли у току студија. Зато је и потребно убудуће стално подстицати и развијати сарадњу васпитача и родитеља, пре

свега, њихово међусобно партнерство у реализацији планираних и усмерених васпитно-образовних активности у дечјем вртићу. Слични резултати утврђени су и осталим истраживањима у којима је проучаван значај сарадње васпитача и родитеља у припреми деце за полазак у школу (Steh & Kalin, 2011; Al-Momani et al., 2010; Sandberg & Vuorinen, 2008).

Да је тако показали су и резултати овог спроведеног истраживања који указују на несумњиви значај партнерства родитеља и васпитача у остваривању циљева и задатака васпитно-образовног рада у дечјем вртићу и припреме деце за полазак у школу.

Литература

Al-Momani, I., Ihmeideh, F. & Naba'h, A. (2010). Teaching Reading in the Early Years: Exploring Home and Kindergarten Relationships. *Early Child Development and Care*, 180(6), 767-785.

Илић, М. (2010). *Породична педагогија.* Универзитет у Бањалуци Филозофски факултет и Универзитет *Џемал Биједић* у Мостару Наставнички факултет.

Males, D., Kusevic, B. & Siranovic, A. (2014). Child Participation in Family-School Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(1), 121-136.

Миленовић, А. (2015). *Иновативни модел респонсибилног васпитнообразовног рада у дечјем вртићу*. У: Д. Видановић (ур), Зборник радова *ХОЛИПРИ 2014,* (131-136). Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту.

Миленовић, А. (2012). *Примарна љубав према васпитачкој професији као фактору избора студијског програма за васпитаче у предшколским установама.* У: И. Пехлић, Е. Вејо и А. Хасанагић (ур), Знанствена монографија *Савремени токови у раном одгоју*, (451-462). Универзитет у Зеници Исламски педагошки факултет.

Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2008). Preschool-Home Cooperation in Change. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 151-161.

Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Бања Лука: Нова школа плус.

Станојловић, Б. и Спасојевић, П. (2005). *Унапређивање компетенција у предшколском васпитању, припручник за васпитаче, учитеље, водитеље играоница и родитеље*. Бијељина: Републички педагошки завод.

Steh, B. & Kalin, J. (2011). Building Partner Cooperation between Teachers and Parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(4), 81-101.

Stone MacDonald, A. (2012). Learning Daily Life and Vocational Skills in Natural Settings: A Tanzanian Model. *Journal of the International Association of Special Education*, 13(1), 28-40.

Ugaste, A. & Niikko, A. (2015). Identifying the Problems That Finnish and Estonian Teachers Encounter in Preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 423-433.

Aleksandra Milenović

ASSESSMENT OF STUDENTS ABOUT THE IMPORTANCE OF COOPERATION TO EDUCATORS AND PARENTS OF CHILDREN IN PREPARATION FOR DEPARTURE TO SCHOOL

Summary: The paper presents the results of research assessment of students study program for teachers in preschool institutions on the importance of teachers and parents in preparing children for school, but for it to be sufficiently realized. They started from the general assumption that cooperation between educators and parents contributes significantly to the efficient preparation of children for school and to the special assumption that the investigation be isolated components that indicate the most frequent contributors and that there was no significant difference in the estimates of the importance of cooperation between students and teachers and parents in preparing children for school depending on their success in their studies. In order to determine, in the second half of 2016, on a sample of 57 students of Teacher Training Faculty in Prizren. Data collected Scaler – CEP-PCDS (α = .791), were analyzed by factor analysis and analysis of variance. Factor analysis of three separate components: 1) education, 2) learning and 3) socialization (KMO = .492; p = .000; common variance = 62.246%).The analysis of variance showed that there was no significant difference in assessments of students about the importance of teachers and parents in preparing children for school depending on their success in their studies: F(3; 53) = 1.535; p = .216). Based on these analyzes it was found that on the one hand the cooperation of teachers and parents important in preparing children for school and on the other hand, it is insufficient, it is necessary to improve the same. The author gives a draft program of cooperation between teachers and parents in preparing children for school (Table 4).

*Key words***:** education, learning, parenting, cooperation of teachers and parents, educators and parents partnership.

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

UDK 371.21:159.953-053.5-056.262

UNIVERZALNI DIZAJN ZA UČENJE I NASTAVU UČENIKA SA OŠTEĆENJEM VIDA

Rezime: Univerzalni dizajn za učenje i nastavu predstavlja obrazovni okvir za primenu univerzalnih principa dizajna u sredinama učenja sa ciljem da se učenicima, uključujući i učenike sa oštećenjem vida omogući nesmetani pristup. Stoga je neophodno razmatranje potencijalnih potreba svih učenika prilikom dizajniranja i pružanja instrukcija identifikovanjem i uklanjanjem barijera u učenju i nastavi, za razliku od individualnih prilagođavanja. U radu je dat prikaz osnovnih premisa ove nove paradigme za učenje i nastavu, pristup opštem i proširenom kurikulumu, nastavne strategije, posebno u prirodnim naukama koje zahtevaju veću dostupnost za učenike sa oštećenjem vida, zbog veće složenosti i apstraktnosti pojmova.

Ključne reči: univerzalni dizajn, učenje, nastava, učenik sa oštećenjem vida.

Uvod

Koncept i jezik univerzalnog dizajna za učenje inspirisan je univerzalnim dizajnom pokreta u arhitekturi i razvoju proizvoda, koji je prvobitno formulisao Ronald L. Mace na Državnom univerzitetu u Sjevernoj Karolini (Mace,1985). Univerzalni dizajn poziva na "dizajn proizvoda i okruženja koji bi mogli da koriste svi ljudi, u najvećoj mogućoj meri bez potrebe za prilagođavanjem ili specijalizovanim dizajnom". Prepoznajući da načini na koji pojedinci uče mogu biti jedinstveni, okvir za univerzalni dizajn za učenje prvi je definisao David Rose i primenio univerzalni dizajn na opštu ideju na učenje: kurikulum bi trebao biti od samog početka dizajniran za sve učenike (Rose, 2002).

U okruženjima za učenje, kao što su škole, individualna varijabilnost je norma, a ne izuzetak. Kada su nastavni planovi i programi dizajnirani da zadovolje potrebe jednog imaginarnog „proseka", oni se ne bave varijabilnošću stvarnih učenika i ne uspevaju da obezbede svima fer i jednake mogućnosti za učenje, naročito onima koji svojim različitim sposobnostima, predznanjem i motivacijom ne ispunjavaju kriterijume za prividni „prosek".

Prilikom projektovanja nastave u učionici pri učenju, ili na daljinu, nastojimo da stvorimo okruženje koje omogućava svim učenicima, uključujući i osobe koje imaju karakteristiku koja se naziva „invaliditet", da pristupite sadržaju učenja i da u potpunosti učestvuju u aktivnostima razreda. Principi univerzalnog

dizajna mogu da se primene na predavanja, diskusiju na času, grupni rad, rad na terenu i druge akademske aktivnosti.

Univerzalni dizajn za učenje je okvir koji se odnosi na primarnu prepreku u podsticanju učenika u nastavnim okruženjima: „jedna veličina za sve". Učenici koji su „na margini", kao oni koji su nadareni ili imaju invaliditet, posebno su ugroženi. Međutim, čak i učenici koji su identifikovani kao „prosek" ne mogu zadovoljiti svoje potrebe učenja zbog lošeg dizajna kurikuluma.

Zato univerzalni dizajn sugeriše fleksibilne ciljeve, metode, materijale i procene koje omogućavaju edukatorima da izađu u susret ovim različitim potrebama. Nastavni plan i program koji se kreira na takav način, od samog početka može da zadovolji potrebe svih učenika. Opcije za postizanje ovog cilja su raznovrsne i dovoljne da obezbede efikasno učenje i nastavu svim učenicima. Kao i u drugim aplikacijama univerzalnog dizajna, dobro izveden univerzalni dizajn za učenje izražava zahtev da ultimativno doprinosi svim učenicima.

Osnovne premise

Kao nova paradigma za nastavu, učenje, istraživanje i razvoj, univerzalni dizajn za učenje pomera stare pretpostavke o nastavi i učenju na četiri osnovna načina: učenici sa invaliditetom ne bi trebalo da se konstituišu kao posebna kategorija; prilagođavanje nastavnika razlikama koje postoje u učenju svih učenika, a ne samo među onima sa smetnjama u razvoju; nastavni materijali treba da se menjaju, da budu raznovrsniji, da uključuju digitalne i onlajn resurse, a ne da budu centrirani samo na udžbenik; nastavni plan i program treba da budu fleksibilniji i da se prilagode razlikama u sposobnostima za učenje. „Univerzalni" u univerzalnom dizajnu ne podrazumeva jedno optimalno rešenje za sve. Umesto toga, odražava svest o jedinstvenoj prirodi svakog učenika i potrebi da se prilagodi razlikama, stvarajući iskustva učenja koja omogućavaju učeniku maksimalno povećanje sposobnosti da napreduje.

Cilj univerzalnog dizajna za učenje u obrazovanju je da obezbedi: više sredstava za pokazivanje („šta" od učenja); više sredstava za delovanje i izražavanje („kako" od učenja); više sredstava angažovanja („zašto" od učenja).

Ova tri osnovna načela pružaju osnovni okvir za učenje.

Prvo načelo ukazuje na razlike u načinu opažanja i shvatanja informacija koje su predstavljene i mogu da zahtevaju različite načine pristupa sadržaju. Neki učenici mogu informacije jednostavno shvatiti brže ili efikasnije kroz vizuelni ili auditivni izlaz, a neki pomoću štampanog teksta. I učenje, i prenos učenja, javlja se kada se koriste višestruke predstave, jer to učenicima omogućava da stvore veze unutar, kao i između koncepata. Ukratko, ne postoji jedan način prezentacije, koji će biti optimalan za sve učenike.

Drugo načelo se bazira na obezbeđivanju višestrukih načina delovanja i izražavanja. Učenici se razlikuju po načinima kretanja kroz okruženje za učenje i izražavanju onoga što znaju. Neki učenici su u stanju da se dobro izražavaju u pisanom tekstu, ali ne i u govoru, i obrnuto. Akcije, strategije, praksa i organizacija su takođe elementi u kojima se mogu razlikovati. U stvarnosti ne postoji jedan

način delovanja i izražavanja koji će biti optimalan za sve učenike; pružanje mogućnosti za akciju i izražavanje je od suštinskog značaja.

Treće načelo ističe važnost višestrukih sredstva angažovanja. Delovanje predstavlja ključni element u učenju, a učenici se razlikuju po načinima na koje se mogu angažovati i motivisati da uče. Postoji niz izvora koji mogu da utiču na individualnu varijaciju uticaja, uključujući kulturu, ličnu važnost, predznanje. Neki učenici vole strogu rutinu, neki vole da rade sami, dok drugi vole da rade sa svojim vršnjacima. U stvarnosti ne postoji jedan način angažovanja koje će biti optimalan za sve učenike u svim kontekstima; pružanje više opcija za angažovanje od suštinskog je značaja. Efikasne strategije učenja mogu osigurati da sva deca napreduju prema očekivanim ishodima.

Univerzalni dizajn za pristup

Ne postoje dva učenika koja uče na isti način. Primena univerzalnog dizajna u nastavnim materijalima i aktivnostima može povećati pristup za sve učenike, uključujući i one sa oštećenjem vida. Isti materijal u univerzalno dizajniranom digitalnom formatu može da ponudi mnogo opcija za učenike koji imaju različite potrebe. Materijal se može čitati naglas pomoću računara ili čitača ekrana, štampati na Brajevom štampaču, ponuditi govorni ili pisani prevod i/ili prezentovati glavne tačke. Nastavnici koji vežbaju univerzalni dizajn za učenje treba da se zapitaju na koji način da osmisle i artikulišu zadatke.

Pristup kurikulumu

Univerzalni dizajn za učenje je "set principa za razvoj kurikuluma koji omogućavaju svim pojedincima jednake mogućnosti za učenje" (Burgstahler, 2011). Pristup kurikulumu je nešto više od obezbeđivanja knjiga i materijala u taktilnim modalitetima. Učenici koji su slepi i dalje propuštaju demonstracije sprovedene vizuelno, metafore bez iskustava i druge oblike učenja koje pretpostavlja mogućnost viđenja. Problem obuhvata učenike koji koriste štampu, ali čiji vid i dalje ograničava njihovu sposobnost da vide na daljinu ili detalje. Taktilni dijagrami, razvijeni sa najboljim namerama, za slepe ili za slabovide učenike često pretpostavljaju kognitivno mapiranje bez iskustva. Naglasak na obrazovnim izmenama i adaptacijama često zanemaruje suptilnije interakcije koje se javljaju u učionici. Međutim, čak i u najboljim učionicama pristup nastavnom planu i programu i dalje će biti ograničen ako nisu dostupne knjige u alternativnim formatima. Nije neuobičajeno da se na početku školske godine nađu slepa dece bez udžbenika (Beckman, 2001). Deca sa vizuelnim smetnjama imaju pravo na svoje udžbenike u isto vreme kad i svi drugi učenici.

Prošireni kurikulum za učenike sa oštećenjem vida

Postoje mnoge akademske i životne veštine koje nisu uključene u regularni kurikulum, a koji su potrebne učenicima sa vizuelnim smetnjama: alternativne akademske veštine, uključujući načine komunikacije, orijentaciju i mobilnost, adaptivne i pomoćne tehnologije, razonodu i rekreaciju, veštine socijalnih interakcija, nezavisne životne veštine, obrazovanje za karijeru i vizuelnu efikasnost (Hatlen, 1996), a sve su od ključnog značaja za ukupni razvoj pojedinca.

Sve te veštine su potrebne učenicima sa oštećenjem vida, ali vizuelno oštećenje isključuje njihovo sticanje na isti način na koji ih deca tipične populacije vizuelno uče. Zbog naglaska na obrazovanju zasnovanom na standardima, ove veštine su često nerazvijene kod učenika sa oštećenjem vida kada nema vremena da se na njima radi. Ovo pitanje je, takođe, povezano sa brojem predmeta i pristupom kurikulumu. Inkluzija se zalaže za prilagođavanje akademskih materijala i smatra se da je to sve što je potrebno da bi se obrazovali učenici sa oštećenjem vida u redovnim školama. Nažalost, takav pristup ignoriše mnoge druge veštine koje nisu naučene.

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). 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.

Slepoj deci su neophodne kompenzatorne veštine koje je potrebno razviti u okviru proširenog kurikuluma, a 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. To su kritična umeća koja su potrebna učenicima da bi bili uspešni u školi, kao što su: 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.

Nastavne strategije

Suština nastavnih strategija je u promeni načina na koji se dete tretira kako bi se najbolje prilagodilo fizičkim, kognitivnim i emocionalnim izazovima u toku učenja. Kada je to potrebno, nastavnik bi trebalo da omogući dodatno vreme za taktilno istraživanje ili Brajevo čitanje slepom učeniku, ili slabovidom učeniku kod kod sporijeg vizuelnog istraživanja.

Strategije se odnose na: podsticanje upotrebe tehnologije i uređaja; obezbeđivanje dodatnog prostora za posebnu opremu/materijale; nastavnik bi trebalo da pročita naglas sve što se piše na tabli; uključivanje učenika sa oštećenim vidom u što je moguće više aktivnosti odeljenja; planiranje adaptacije – produženo vreme na testovima za pomoć pri čitaju pitanja, ili za korišćenje Brajevog pisma;

posebna mesta za sedenje u učionici – ako učenik ima problem sa vidom, onda ga treba smestiti u prednji deo učionice; alternativna procena. Učeniku sa malim ostacima vida ili slepom učeniku verovatno će biti potrebne modifikacije u više glavnih oblasti:

Brajevo pismo, upotreba preostalog vida, auditivne sposobnosti, kretanje itd.

Nastavne modifikacije i instrukcije u radu sa učenicima sa oštećenjem vida omogućavaju učenicima sa oštećenjem vida jednak pristup zadacima sa drugim učenicima. To uključuje produženo vreme, specijalizovane instrukcije, adaptaciju i modifikaciju obrazovnih materijala, specijalizovane materijale i adaptaciju školske sredine.

Učeniku s oštećenjem vida potrebno je:

– omogućiti da sedi na njemu najprimjerenijem mestu u razredu, uz individualnu rasvetu radnih površina u skladu sa njegovim potrebama;

– obavestiti ga o svim promenama u organizaciji prostora (na primer, drugačiji raspored klupa, novi ormar i slično);

– omogućiti mu upotrebu diktafona, računara ili nekog drugog sredstva na času;

– uključiti ga u sve aktivnosti razreda, jer on to može;

– pre izvođenja lekcije, potrebno je objasniti osnovne pojmove; čak i ako je učenik upoznat sa konceptom, postavljaju se pitanja kako bi se identifikovala tačnost i potpunost razumevanja;

– aktivno uključivati slepog učenika u grupni rad;

– omogućiti mu dobijanje beležaka u odgovarajućem alternativnom formatu (Brajeva slova ili uvećana štampa);

– verbalizovanje svega što se piše na tabli ili pokazuje u učionici;

– davati usmena obaveštenja o događajima, kao što je ulazak posetioca u učionicu, promene u uređenju učionice i druge vizuelne informacije koje se javljaju u toku školskog dana;

– dati mu dovoljno vremena za korišćenje nastavnog materijala;

– obezbediti dodatno vreme da završi zadatke, a ako je koncept savladan, smanjiti broj praktičnih pitanja;

– ako se koristi staklo ili drugi krhki materijali, osigurati sigurno skladištenje kada nisu u upotrebi;

– pravilno obeležiti Brajevom oznakom mesta ili predmete koje slepi učenik redovno koristi;

– omogućiti dodatno vreme za testiranje / domaći zadatak;

– koristiti usmene, a ne pismene testove;

– koristiti što realnije modele, taktilne predstave i objekte za manipulaciju, uz verbalna objašnjenja novih koncepata;

– izbegavati upotrebu nejasnih termina, kao što su „ovde" ili „ovo", prilikom davanja uputstava, već istaći „ispred tebe", „sa tvoje leve strane" itd.

– uključivanje konkretnih nastavnih metoda, naglašavajući odnos između stvari u okruženju.

Nastavne modifikacije i instrukcije u radu sa učenicima sa oštećenjem vida u oblasti prirodnih nauka su od posebno važne zbog složenosti i apstraktnosti pojmova, stoga se posebna pažnja pridaje strukturisanju sadržaja, metodama i oblicima rada, sredstvima i načinima njihove adaptacije koji na najbolji način doprinose usvajanju znanja učenika sa oštećenjem vida. U prirodnim naukama važno je da učenici shvate grafičke odnose, jer mnoge ključne ideje u matematici i drugim prirodnim naukama su suviše složeni da bi se interpretirali simbolično. Upotreba modela i uprošćavanje složenih ideja je kritična veština u nastavi prirodnih nauka za slepu i slabovidu decu. Takođe, značajni su eksperimenti i demonstracije koje učenici sa oštećenjem vida mogu sami da izvode uz odgovarajuću pomoć i podršku. Zatim, na osnovu vlastitih opažanja ili merenja treba da donose zaključke, a analizama i zapažanjima nastalih promena tokom izvođenja eksperimenata istovremeno uvežbavaju, proveravaju i utvrđuju ranije stečeno znanje i otkrivaju načela na kojima se zasnivaju prirodne pojave.

U oblasti prirodnih nauka ima puno vizuelno prezentiranih koncepata i informacija, a u realizaciji nastave postoje dve vrste problema koji se odnose na: obrazovne potrebe i tehnološke potrebe. Pri tome je značajno da obrazovni zahtevi učenja ne budi izgubljeni u glamuroznoj visoko tehnološkoj opremi. Učenici sa oštećenjem vida moraju biti izloženi raznim iskustvima u oblasti nauke koja mogu da se istražuju, iako smetnje vida mogu da ograniče varijabilnost iskustava. Ključno pitanje je kako povećati učešće ovih učenika u naučnom obrazovanju i realizovati njihov puni potencijal. U radu sa njima mogu se primeniti određene strategije i modifikacije:

– sve nastavne materijale prevesti na Brajevo pismo za slepe, uvećanu štampu za slabovide učenike i adaptivne elektronske medije;

– omogućiti predavanja u audio-obliku;

– zabraniti korišćenje nejasnih fraza, naročito prilikom davanja uputstava;

– obezbediti širok spektar praktičnih iskustava u učenju; koristiti stvarne predmete, tako da učenik može da ih oseti dodirom;

– razvijati sposobnost uspostavljanja uzročno-posledičnih veza između pojava;

– omogućiti učenicima da istražuju u njihovom prirodnom okruženju, na primer, biljke i životinje;

– obezbediti taktilne dijagrame i grafikone, koje nastavnici mogu sami jednostavno napraviti isticanjem tečnim lepkom ili tkaninama različitih struktura za slepe, ili boja za slabovide;

– napraviti modele og gline, gipsa ili stiropora;

– razvijati programe za prevod matematičkih i naučnih jednačina u formate koji odgovaraju učenicima sa oštećenjem vida;

– sprovoditi eksperimentalne zadatke (modeliranje, simulacije itd.);

– koristiti taktilne menzure;

– obezbediti sigurno kretanje, naročito u laboratorijama zbog prisustva hemikalija, stakla, opreme, aparata itd.; najbolje je ovaj cilj postići partnerstvom učenika sa oštećenjem vida i dobrovoljca među školskim drugovima;

– koristiti Brajeve etikete za slepe učenike, ili kontrasne jake boje za obeležavanje hemikalija, reagenasa i za druge potrebe;

– prilikom demonstracija dati prvenstvo učeniku sa oštećenjem vida;

– u laboratorijama obezbediti dovoljno prostora za psa vodiča;

– ako je moguće, obezbediti laboranta ili naći dobrovoljca u razredu koji je spreman da radi sa slepim ili slabovidim školskim drugom, da mu čita uputstva i procedure ako je potrebno i vodi ga kroz aktivnosti eksperimenta ili demonstracije;

– obezbediti pomoćne tehnologije tamo gde je to moguće. Pomoćna tehnologija koja može da se koristi u oblasti prirodnih nauka uključuje govorne termometre, voltmetre, tajmere, kalkulatore, stakla sa utisnutim brojevima, etiketiranje različitim površinama za otrovne hemikalije. Takođe se koriste računari sa auditivnim ili Brajevim izlazom. Svetleće sonde i posebni adapteri koji pretvaraju vizuelne i digitalne signale u audio-izlaz takođe su pogodni za istraživanje u laboratorijama.

Najčešći problemi slepe dece u nastavi matematike su:

– generalizacija – pronalaženje sličnosti u različitim aktivnostima u svakodnevnom životu;

– prevođenje aktivnosti i radnji u matematički jezik;

– nedostatak fleksibilnosti u rešavanju problema i u proračunima;

– usmeno tumačenje matematičkih informacija;

– prevođenje i prenos trodimenzionalnih objekata u dvodimenzionalne forme.

Primer. Slepi učenik ne može da razume geometrijski crtež kocke i perspektivu zbog nedostatka vizuelnog iskustva. Ima poteškoće u proširenju i minimiziranju dvodimenzionalnih formi]. U srednjoj školi učenici sa oštećenjem vida uglavnom znaju sve osnovne matematičke operacije. Međutim, obim matematičkih znanja ovde se znatno povećava u oblastima algebre i geometrije. Slepi učenici često kažu da ne vole matematiku, a nastavnici ističu geometriju kao posebno težak izazov za nastavu. Mnogi matematičari smatraju da je geometrija glavna teorija prostora (Lewis, Doorlag, 1998). Veština razumevanja u mnogim temama zavisi od prostornog smisla. Prostorna svojstva i odnosi uključuju: oblik, veličinu, udaljenost, orijentaciju i relativnu lokaciju. Razni koncepti imaju prostorne elemente. Manipulacija objekata u prostoru daje podlogu za razumevanje algebre, trigonometrije, računa i mnogim drugim temama u višoj matematici, koje zahtevaju prostorno razmišljanje (Ricker, 1981). Znanje geometrije poboljšava razumevanje i povezuje matematiku sa spoljnim svetom i predstavlja vezu sa sposobnošću slepog deteta da se samostalno i sigurno orijentiše i kreće u prostoru.

U *nastavi fizike* se mogu primeniti taktilna merna sredstva i taktilne skale. Slepom detetu se može demonstrirati odnos između mase, zapremnine i gustine tako što ćemo sa dve strane poluge, na okačene prstenove staviti plastične čaše i

dodati taktilne indikatore bilansa. Ova modifikovana vaga može da se koristi da se utvrdi da li masi od 50 ml vode odgovara oko 50 g neke materije. Za razvoj vizuelne percepcije kod dece sa preostalim vidom treba koristiti živopisne slike i ilustracije, prezentacije, filmove. Audiovizuelni pristup poboljšava učenje i smanjuje vreme za dobijanje potrebnih informacija. Za nastavu fizike je veoma važan eksperiment.

U *nastavi hemije* važno je razumevanje prostornih odnosa molekula ili razumevanje dvodimenzionalnih ili trodimenzionalnih materijala u prirodi, a to od slepog deteta zahteva dobre prostorne koncepte i orijentaciju. Hemijske strukture mogu da se predstave Brajevim taktilnim dijagramima. Međutim, oni su često suviše složeni za uspešno taktilno tumačenje, pa je bitno odlučiti koje informacije mogu biti isključene bez gubitka smisla. U hemijskim reakcijama atome ugljenika, na primer, možemo označiti kao kvadrate označene sa „C", a elektrone predstaviti malim krugovima. U hemijskoj laboratoriji voditi računa o bezbednosti učenika. Što se tiče tehnoloških aspekata laboratorijske opreme, neke modifikacije podrazumevaju dugmad i tastere, kao i dostupnost svih laboratorijskih materijala na Brajevom pismu itd. Neki laboratorijski instrumenti mogu da imaju izlazne auditivne sisteme. Računar povezan sa instrumentima obezbeđuje alate za merenje mase volumena u hemijskim laboratorijama (Wohlers,1994).

Govorni kalkulatori su pogodni za rukovanje kvantitativnim proračunima. Kvalitativne identifikacije pojedinih bezopasnih materija mogu da se vrše korišćenjem čula mirisa (Polloway, Patton, 1998). Hemijske reakcije koje uključuju boje mogu se identifikovati pomoću kolorimetra povezanog sa računarom koji je programiran za pretvaranje signala boje u Brajev izlaz. Isto tako, svetleće sonde povezane sa Brajevim računarom služiće u različitim analizama. Slično tome, modifikovani ultraljubičasti i infracrveni spektrofotometri mogu da se koriste za hemijsku karakterizaciju. Uz odgovarajuće izmene, kompleti za standardne plastične hemijske strukture poslužiće kao odličan alat za učenje raznih atomskih i molekularnih struktura. Wagner (1995) navodi kako se neke hemijske reakcije koje uključuju gasovito stanje mogu obaviti u posebnim hermetički zatvorenim kesama. Na primer, pomešati jednu kašiku sode bikarbone i 10 ml sirćeta u tu kesu, zatvoriti je i onda učenici sa oštećenjem vida vrše opservacije koristeći dodir i sluh i dele svoja saznanja sa drugim učenicima. Na sličan način reakcija koncepta toplote, kako egzotermnih i endotermičkih, mogle bi se uvesti korišćenjem komercijalno dostupnih pakovanja kesa.

U *nastavi biologije* nastavnik može lekcije o prirodi, ekologiji, životinjama, pticama, insektima i biljkama realizovati za decu sa oštećenjem vida kroz grupne aktivnosti i izlete. Zapažanja promena godišnjih doba u prirodi pomoći će slepoj deci da obogate svoja iskustva, da razviju specifične karakteristike kognitivne aktivnosti, razviju naviku posmatranja. Slabovida deca mogu da identifikuju boju, oblik i da naglašavaju osnovne, vizuelno vidljive znakove objekata i fenomena prirode.

U tumačenju okruženja, učenik tumači utiske dobijene pomoću sluha, mirisa, ukusa, pritiska, temperature, dodira. Na osnovu prethodnih iskustava stvara sliku životne sredine.

Međutim, između ovako stvorene slike i vizuelno ispravnog znanja postoji razlika, iako se slepo dete uvek trudi da daje najbolju interpretaciju. Često su potrebne taktilne modifikacije različitih uzoraka u biologiji koje daju specifične detalje za učenike sa oštećenjem vida. Teme kao što su genetika i deoba ćelija takođe se mogu približiti ovim učenicima. Hromozomi mogu da se predstave korišćenjem lako dostupnih, osetljivih na dodir markera za podelu ćelija (Ricker, 1981). Ovi taktilni markeri uključuju male plastične trake različitih veličina i oblika koji predstavljaju boje kodova, a rupice predstavljaju relativne pozicije hromozoma. Sutherland (2000) preporučuje određene aktivnosti kako bi se učeniku sa oštećenjem vida omogućilo da posmatra ribu u akvarijumu. Na primer, postaviti unutar akvarijuma malo manji plastični akvarijum sa izbušenim rupicama, koji se ponaša kao sito. Kada učenik polako podiže unutrašnju akvarijum, vrši se odvod vode u veći akvarijum, a riba ostaje zarobljena na dnu unutrašnjeg akvarijuma. Sada slepi učenik može taktilno da istražuje ribu. Pri tome se osigurava nadzor, kako se riba ne bi povredila na bilo koji način.

Učenici sa oštećenjem vida imaju isti opseg kognitivnih sposobnosti kao i ostali učenici, ali često doživljavaju akademske probleme. Znanje može biti izgrađeno samo kroz delovanje i interakcije, a uloga nastavnika je da pomogne detetu u ovom procesu, a ne da služi kao izvor znanja. U cilju što kvalitetnijeg izvođenja nastave i učenja potrebno je povećati učešće učenika sa oštećenjem vida, njihove potrebe moraju se rešavati kroz obrazovanje nastavnika, procene same nauke i obrazovnim tehnologijama. Pri tome treba slediti načela univerzalnog dizajna, na kome se zasnivaju računarske tehnologije za učenike sa oštećenjem vida čija primena u naučnom obrazovanju olakšava pristup učenju.

Zaključak

Proces učenja i nastave učenika sa oštećenjem vida zasniva se na obezbeđivanju alternativnih puteva, na povećanju njihovog angažovanja u toku učenja i nastave, omogućavajući im da rade u oblasti svojih snaga i interesa. Nastavne planove i programe potrebno je prilagođavati tako da ciljevi učenja, materijali, sredstva za učenje i iskustva budu usklađeni sa učenikom, nastavnikom i potrebama roditelja, uz primenu višestrukih, pristupačnih nastavnih metoda koje su dostupne svim učenicima. Pri tome se informacioni resursi i tehnologije pojavljuju kao originalno dizajnirani partner u razredu koji pomaže nastavniku da približi edukativne materijale učenicima na principima univerzalnog dizajna. Korišćenje računara ili interneta upravo je jedan od načina primene sistematičnih instrukcija, koje obezbeđuju bolju komunikaciju između nastavnika i učenika. Univerzalni dizajn za učenje u ovom procesu dobija puni značaj i omogućava poboljšanje kvaliteta učenja i obrazovanja na nivou razreda i predmeta za sve učenike sa oštećenjem vida.

Literatura

Beckman, P. (2001). *Access to the general education curriculum for students with disabilities*. ERIC Document Reproduction Service No. ED458735, Center for Applied Special Technology (CAST). (2004, March 12). *Universal design for learning*.

Burgstahler, S., (2011). "Equal Access: Universal Design of Instruction".

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.

Harrower, J. K. (2009). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 1, No. 4, 215-230.

Hatlen, P. (1996). *The core curriculum for the blind and visually impaired students, including those with additional disabilities*. New York, NY: American Foundation for the Blind.

Lawton, P. (2001). Designing by degree: Assessing and Incorporating Individual Accessibilityneeds. In: Universal Design Handbook, McGraw-Hill.

Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (1999). Teaching special students in general education classrooms. (5th Ed.). *Upper Saddle River*, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Mace, R. L. (1985). *Universal Design, in Designers West*. p. 4.

Polloway, E. D., Patton, J. R. (1998). Teaching students with special needs in inclusive settings (2nd edn.). Boston: Allyn and Bacon.

Ricker, K. S. (1981). Writing audio scripts for use with blind persons. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 75(7), 297, 299.

Rose, DH, & Meyer, A (2002) *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning* Alexandria, VA: ASCD.

Sutherland, S. (2000). Accessing technology. How special education can assist? *Tech Trends*, 44(2), 29-30.

Warger, C. L. & Pugach, M. C. (1993). A curriculum focus for collaboration. *LD Forum*, 18(4): 26-30.

Wohlers, H. D. (1994). Science education for students with disabilities. In Egelston-Dodd, J. (ed.), *A future agenda: Proceedings of a working conference on science for persons with disabilities*. IA: University of Northern Iowa, pp.52-64.

Žigić, V., Šestić, M. (2006). *Računarska tehnologija za osobe oštećenog vida i oštećenog sluha*, CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. ISBN 86-80113-49-2.

Vesna Žigić, Zorica Savković

UNIVERSAL DESIGN FOR TEACHING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Summary: The universal design for studyig and teaching is an educational framework for the application of universal design principles in learning environments with the aim of allowing students, including students with visual impairment, access without barriers. It is therefore necessary to consider the potential needs of all students when designing and delivering instructions by identifying and removing barriers in studying and

teaching, unlike to individual adjustment. This paper presents an overview of the basic premise of this new paradigm for studying and teaching, access to a general and expanded core curriculum, teaching strategies, especially in natural sciences that require greater accessibility for students with visual impairment, because of the greater complexity and abstract concepts.

Key words: universal design, studying, teaching, student with visual impairment.

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

UDK 159.946.2-056.262-053.4:616-76

PRE-ŠTAP I ŠTAP ZA ORIJENTACIJU I KRETANJE DECE SA OŠTEĆENJEM VIDA

Rezime: Program pre-orijentacije daje temeljne preduslove uspešnog osposobljavanja za orijentaciju i samostalno kretanje dece sa oštećenjem vida. U procesu učenja orijentacije i kretanja neophodno je da se u skladu sa uzrastom obezbede odgovarajuća sredstva: anticipatori, pre-štapovi i štapovi. To su ručni alati kojima slepo dete može da se informiše, da istražuje, pregledava, otkriva, štiti se i upoznaje svet oko sebe da bi se pripremilo za samostalno i nezavisno kretanje u njemu.

Ključne reči: dete sa oštećenjem vida, anticipatori, pre-štap, štap, orijentacija i kretanje.

Uvod

Orijentacija i kretanje široko se definišu kao sposobnost bezbednog i efikasnog kretanja kroz bilo koje okruženje. Kay (1999) definiše orijentaciju kao "svest o trenutnom položaju u prostoru, određivanje prostora i kretanje kroz njega". Vizuelno oštećena deca često imaju teškoće u kretanju u sredini. Sticanje vizuelno-perceptivne sposobnosti i koncepata koji su u vezi sa prostorom, kao što su telesna shema, svest o sopstvenom telu i svest o prostoru oko sebe se često ne razvijaju u punom potencijalu zbog oštećenja ili gubitka vida.

Motivacija za kretanje slepe dece predškolskog uzrasta je slabija zbog nedostatka vizuelnih informacija i stimulusa koji obezbeđuju signale za kretanje. Stoga je neophodno raditi na razvoju programa kretanja kako bi se prevazišli ovi nedostaci i podučavati dete u razvoju koncepata, veština i tehnika koje su potrebne da se orijentišu prema okolini i da se kreću nezavisno i bezbedno.

Od najranijeg uzrasta treba praktikovati rad u cilju razvoja psihofizičkog potencijala istovetan deci tipične populacije, što će omogućiti slepom detetu osvešćivanje slike o vlastitom telu, razvoj fine i grube motorike, pravilno držanje, usvajanje ispravnih pojmova o stvarima i pojavama iz okoline. Praktična obuka mora da obezbedi čulni, motorni, intelektualni i psihološki okvir neophodan za realizaciju programa orijentacije i kretanja u prostoru, a krajnji cilj programa je da dete može početi da primjenjuje naučene veštine radi obavljanja složenijih zadataka.

Proces orijentacije počinje igrom između deteta i roditelja.Važno je da se slepo dete ne ograničava u izvršavanju pokreta, jer će u tom slučaju sadržaj njihovog razumevanja ljudi, mesta i stvari takođe biti ograničen. Deca uče putem

identifikovanja i imenovanja stvari. Slepom detetu je potrebno da bude blisko sa svetom koji ga okružuje. Akciju videćem detetu omogućava vid, a slepom detetu dodir, sluh i pokret. Roditelj ne može imenovati stvari, dodirujući ih za njega. Iskustvo mora da potiče od detetovog ličnog iskustva. Za slepo dete igračke su alati i oruđa za upoznavanje sveta.

Anticipatori i pre-štapovi

Anticipatori su delovi opreme ili igračke koje deca sa oštećenjim vida guraju ispred sebe dok hodaju. Najčešći anticipatori su igračke koje se guraju, pre-štapovi i štapovi. Oni služe kao osnova za kasnije kretanje slepog deteta sa belim štapom.

Anticipatori daju podršku i balans slepom detetu da se slobodno kreću u okruženju upotrebom ovih uređaja, umesto da ih vodi odrasla osoba. Štaviše, u smislu bezbednosti, njihovo korišćenje pomaže deci da pronađu jasnu putanju i da lociraju predmete na putu. Prilikom odlučivanja da li je vreme za uvođenje anticipatora, stručnjaci za orijentaciju i kretanje razmatraju pitanja motivisanosti deteta, kao i razumevanje alata koji predstavljaju produžetak njihovih ruku. Takođe, razmatraju pitanje da li postoji funkcionalna potreba za anticipatorom u njegovoj svakodnevnoj rutini.

Koji je uređaj najbolji za određeno dete možemo odlučiti na osnovu određenih kriterijuma: neki uređaji podržavaju dete; ako ih deca puste, uređaji padaju na pod ili tlo. Neki su za samopomoć; ako ih deca puste, ostaju na mestu i ne padaju na pod ili na zemlju. Jednu grupu predstavljaju uređaji koje deca mogu da guraju sa jednom, ili obe ruke.

Neki uređaji se smatraju igračkama (kao što su igračke za igru), a druge se smatraju "formalnim" uređajima za mobilnost (kao što su pre-štapovi). Svi uređaji treba da budu čvrsti i napravljeni od materijala koji su izdržljivi i jaki. Moraju da budu na adekvatnoj visini za dete koje ga gura, to je obično visina struka. Najvažnije je da se deca osećaju prijatno i da se zabavljaju gurajući ih.

Neki specifični primeri samopodržavajućih igračaka koje deca guraju obema rukama su minijaturna kolica za prehrambene proizvode, kosilice, usisivači, kočije za lutke i šetači koji imaju druge karakteristike (dugmad za okretanje, svetla, sirene, sortirke oblika itd.). Primer dečje igračke koju podržava dete je hula-hoop. Najčešći "formalni" uređaji koji dete podržava sa obe ruke su pre- štapovi i uobličeni uređaji za pred-mobilnost. Većina uređaja se pomera samo napred i nazad; neki imaju točkove koji omogućavaju nesmetano kretanje u svim pravcima. Karakteristike mogu uključivati kočnice, nošenje košara i mogućnost promene visine dok dete raste. Na kraju, glavni primer "formalnog" uređaja koji deca podržavaju jednim rukom su standardni ili prilagođeni štapovi.

U ovim uređajima baze podrške treba da budu dovoljno široke da bi deca mogla udobno hodati iza njih normalnim hodom. Da bi deca imala malo stabilniju ravnotežu, uređaji ne bi trebalo da budu previše lagani (lako se prevrću) ili suviše teški.

Prvo, deca nauče da koriste ove uređaje tokom svakodnevnih rutina. Sa praksom tretiraju ih na odgovoran način, bez bacanja, udaranja, podizanja u

vazduh, ljuljanja ili udaranja na zidove ili objekte s njima. Deca moraju shvatiti da su njihovi anticipatori alati, koje mogu koristiti kada hodaju u slobodnom ili otvorenom prostoru, držeći ruku odrasle osobe i dok se kreću. U zavisnosti od njihove starosne dobi, nauče da znaju i razumeju sigurnosne reči, kao što su: "stop" i akcijske / direkcione reči i fraze, kao što su: "guranje", "odbacite ga", "pokupiti ili podići sa zemlje" i "ispred". Najvažnije, deca moraju konceptualizirati odnos između njihovih uređaja i okoline (na primer, kada je gurnuo igračku, može da očekuje sledeći korak, prvo je on gurnuo igračku, a onda je njegov red za pad).

Koristiti svetiljke, vizuelno atraktivne igračke i igračke koje zuje ili se na drugi način oglašavaju da bi deca mogla hodati prema njima, daleko od, ili pored njih. Decu treba upućivati da hodaju prema poznatim orijentirnim mjestima, ohrabrujući ih da primećuju informacije koje predstavljaju orijentire u okruženju. Takođe, treba koristiti muziku i igre kako bi se motivisala upotreba uređaja, ali imati na umu da muzika ne sme prikriti druge važne zvukove iz životne sredine.

Anticipator za kretanje slepe dece
Pre-štap

Beli štap za kretanje

Dečji štapovi su malih veličina, čiji su celokupan dizajn i nosivost podešeni potrebama slepog deteta predškolskog uzrasta. Ovi štapovi imaju okrugao vrh koji klizi lagano, držač (hvatište) sa udubljenjem za pravilno postavljanje dečjih prstiju i traku za pridržavanje zgloba. Po spoljašnosti dečji štap veoma liči na dugi beli štap.

Posebno je pitanje kada će dete imati dovoljno veštine i spremnosti da započnu korišćenje belog štapa. Prilikom rešavanja ovog pitanja, stručnjaci za orijentaciju i mobilnost trebaju imati na umu da korišćenje štapa zahteva od dece da imaju odličnu svest o telu.

Roditelji su prirodni edukatori, nastavnici bez formalnih nastavnih stepena i ne treba da odlažu sa upotrebom štapa. Neki instruktori za orijentaciju i kretanje ne započinju sa instrukcijama dok dete ne hoda. Međutim, neke aktivnosti mobilnosti mogu se obaviti pre nego što vaše dete napravi svoj prvi korak. Uvođenje štapa treba da počne još na uzrastu bebe, jer što ranije se dete upozna sa štapom, kasnije ga neće odbacivati, jer će štap postati deo njegove telesne sheme. Za dete u predškolskom uzrastu, nije neophodno da ga koristi pravilno, jer dete još uvek nema neuromišićne sposobnosti da bi moglo pravilno da koristi tehnike kretanja štapom, ali je važno da se navikava na njegovo korišćenje.

Prvi štapovi koji se mogu odabrati su sa sa držačima za golf i štapovi sa ručicama cilindra. Uzimajući u obzir da su dečje ruke male, štap sa ručicom cilindra je najbolji. Najmanji štap na raspolaganju je 5 inča dugačak. Pored ručke, koja je dovoljno mala da se mali prsti okreću oko nje, postoje još dva razloga zašto je ovo najbolja vrsta štapa: vrh štapa je izrađen od metala, koji nudi izvanredne zvučne povratne informacije i lak je za držanje.

Kada se nabavi štap, jednostavno ga treba staviti u svoj dom tako da ga dete otkrije samostalno. Ako ga dete ne istražuje, može se postaviti na dlan detetove ruke. On će najverovatnije obmotati prste oko drške. Ako pokazuje interesovanje, to neće trajati dugo, ali ne treba produžavati aktivnosti. Štap se jednostavno tek uvodi u život slepog deteta. Bar jednom dnevno, beba treba da ima dodir sa štapom. Beba može da ga dodirne i pokuša da ga stavi u usta ili liže. To su sve normalne reakcije.

Bebu možemo da stavimo da sedi na ćebetu i da dira i pomera štap. Ovo je bebin način istraživanja štapa. U ovoj fazi ne postoji ispravan ili pogrešan način korišćenje štapa, baš kao što nema pravog ili pogrešnog načina da se igra sa većinom igračaka. Dete ne treba disciplinovati ili oduzimati štap, ako ga okrene u vazduhu, zbog straha od povrede. Ozbiljan glas ili uklanjanje štapa može ometati pozitivan razvoj veština buduće orijentacije i kretanja u prostoru. Još jedan dobar trenutak za davanje štapa detetu je kad je sedi na stolici, jer će ga ispustiti, a to će mu dati sjajne slušne informacije. Štap ne treba davati detetu kada je u ograničenom prostoru, kao što je dečji krevet, jer to može smanjiti mogućnost pokretanja štapa i frustraciju ili stvarnu štetu za dete. Kada dete počne samostalno da drži štap, ohrabrivati ga da korist štap u kući najmanje trideset minuta dnevno.

Slepom detetu trebaju dva štapića za kretanje, jedan za spoljnju sredinu i jedan za kuću. Roditelj gde god izlazi sa svojim slepim detetom, treba obavezno da nosi i štap, jer on modelira svoje dete i formira naviku nošenja i korišćenja štapa, jer će isto tako da radi dete kada postane starije. Malo po malo, dete će otkriti da je štap njegov alat. Kada dete shvati da postoji svet izvan njega u kome on može da se kreće,to će biti put ka njegovom nezavisnom kretanju.

Dečji štap

Na višem uzrastu, kada je dete taktilno kinestetički postiglo zadovoljavajući nivo i kada je ovladalo saznajno mentalnim procesima, može ovladati tehnikom kretanja dugim belim štapom. Beli štap je još uvek jedino sredstvo za kretanje slepih osoba koje daje sigurnost osobi jedan korak ispred nje. Poizvedi se više vrsta štapova za slepe i to u dve verzije: kao jednodelni i višedelni sklopivi, odnosno štap za izvlačenje. Štapovi proizvode od različitih materijala ili njihovih legura (drvo, plastika, pleksiglas, mešani aluminijum, neoksidirajući čelik itd.). Danas je najčešće u upotrebi aluminijumska cev, kojoj se daje prednost zbog čvrstoće, elastičnosti, male težine i pogodnosti za obradu i kvalitetnu proizvodnju po ceni pristupačnoj za masovnu upotrebu. Štap je opremljen gumenom drškom, a vrh štapa je izrađen od osetljivog materijala koji se prema potrebi može zameniti. Štap predstavlja neku vrstu štitnika i treba ga držati u središnjem položaju, odnosno po sredini tela da bi kretanje bilo pravilno. Njegova dužina se određuje prema visini vlasnika. Kada se drži vertikalno on treba da doseže do grudne kosti.

Beli štap ima mnoštvo namena: kada štap dodiruje stvari i predmete, on motiviše dete da istražuje okolinu; pomaže da se u detinjstvu slepo dete oslobodi straha i napetosti; kod dece često služi kao odbranbeno sredstvo (ili bolje rečeno sredstvo za tuču), kao i sredstvo za zabavu ili igru (jaše konjića, koristi ga kao mač,

koristi ga kao koplje itd.), a kasnije se njegova uloga povećava: štap je amortizer: on dodiruje stvari koje su na direktnom putu slepog putnika; služi kao produžena ruka (ili pipaljka); širi informacije koje se dobijaju čulom dodira; pronalazi, potvrđuje i razlikuje granične oznake na putu; pomaže u uspostavljanju linije pravca kretanja; otkriva rupe na putu; služi kao sredstvo za merenje; identifikuje slepog putnika; štap zaustavlja automobile na raskrsnici i daje vozačima upozorenje kada ulaze u ulicu pre slepog putnika; dobro korišćen štap projektuje pozitivnu sliku o slepoj osobi; štap je sistem zamenjivanja vida: on zamenjuje optičku percepciju – taktilnom; omogućava slepom da se kreće slobodno i zadovoljno, oslobođen brige i straha; pomaže slepoj osobi da se kreće opušteno kada šeta na neiskusnom videćom osobom; omogućava slepoj osobi da hoda brže, a kada hoda brže, štap joj pomaže da ne skrene sa puta; predstavlja uzemljenje slepe osobe u prostoru; štap je sredstvo koje lokalizuje eho. I na kraju, omogućava (i jeste) simbol nezavisnosti osobe sa oštećenjem vida.

Zaključak

Od najranijeg uzrasta treba praktikovati rad u cilju razvoja psihofizičkog potencijala istovetan deci tipične populacije, što će omogućiti slepom detetu osvešćivanje slike o vlastitom telu, razvoj fine i grube motorike, pravilno držanje, usvajanje ispravnih pojmova o stvarima i pojavama iz okoline, što će postaviti temelj za veštine orijentacije i mobilnosti slepe dece predškolskog uzrasta. Zbog toga, u procesu učenja orijentacije i mobilnosti neophodno da se obezbede sredstva za orijentaciju i kretanje: anticipatori, pre-štapovi i štapovi. To su pretpostavke uspešne orijentacije i kretanja, kao i drugih metoda mobiliteta. Vreme prelaska na druge metode određuje se individualno i zavisno od toga koliko je dete ovladalo znanjima i veštinama neophodnim za proces uvođenja u samostalno snalaženje i kretanje. Pre orijentacija daje temeljne pretpostavke uspešnog osposobljavanja za orijentaciju i samostalno kretanje u poznatom i nepoznatom prostoru.

Literatura

Dikić, S., Žigić, V. (2008): *Orijentacija i kretanje lica sa oštećenjem vida – Peripatologija*, CIDD, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. ISBN 978-86-80113-87-6

E. Adelson, S. Fraiberg. Gross motor development in infants blind from birth Child Dev. (1974), pp. 114-126.

Касаткин Л. Ф. *Развитие функций равновесия у детей с глубоким нарушением зрения.* — В кн.: Мышечная деятельность в норме и патологии. Проблемный сборник.— Горький: Педагогический ин-т, 1975. С. 13-14.

Kay, L. (1999). *Towards Objective Mobility Evaluation: some thoughts on a theory*, American Foundation for the Blind, New York.

Miller, S. (1982): *Relationships betveen mobility level and development of positional concepts in visually impaired children*, Journal of Visual Impairment and Blindness, 76, 889-918.

Morgan, B. (Ed.) (1992): *Resource Manual for Early Intervention with Infants, Toddlers, and Preschoolers Who Are Visually Impaired and Their Families.* SKI'HI Institute, Logan, UT.
Rau P. R. S**.** (2006): *Self Teaching and Practice in Orientation and Mobility: Blind Welfare,* 28, April, P. 9.

Zorica Savković
Vesna Žigić

PRE-STICK AND STICK FOR ORIENTATION AND MOVEMENT OF CHILDREN WITH DAMAGED EYESIGHT

Summary: The pre-orientation program provides the basic prerequisites for successful training for orientation and the independent mobility of children with visual impairment. In the process of learning orientation and mobility it is necessary to provide adequate aids in according to age: anticipators, pre-canes and cans. These are handheld tools for the blind child to be informed, explore, discover, inspect, detekt, protect and meet the world around him in order to prepare for independent and independent mobility in the world.

Key words: child with visual impairment, anticipators, pre-cane, cane, orientation and mobility.

Ahmed Bihorac
Internacionalni univerzitet
Novi Pazar

UDK 37.032:159.91-053.2]:930.85

DETINJSTVO U SAVREMENOM SVETU

Rezime: U ovom radu govorićemo o detinjstvu kroz prizmu nauke kroz istoriju do savremenog sveta. Bavili smo se konceptom detinjstva, odnosno dominantnim odnosima, aktivnostima i stavovima koji se tiču dece. Opredelili smo se za aktuelnu i svrsishodnu temu; razmatranje o promeni percepcije detinjstva. Detinjstvo predstavlja veoma važno razdoblje u našem životu. Naše sudbine su vrlo često suštinski određene detinjstvom. Bezbrižna ili traumatična detinjstva određuju naše ponašanje, stavove i razmišljanja. Danas deca i njihovo odrastanje imaju poseban, savremeniji tretman. Što dokazuje da su deca jedinstveni društveni akteri. Prisutna je važnost detinjstva u našem savremenom svetu. Međutim, ove procese karakterišu brojna ograničenja, paradoksi i procesi koji redefinišu savremeno detinjstvo. Pokušali smo da ukažemo na paradigmu detinjstva u savremenom svetu.

Ključne reči: detinjstvo, život, vaspitanje savremeni svet.

Uvodna razmatranja

U individualnom čovekovom razvoju detinjstvo predstavlja period koji karakteriše stanje nezrelosti, kao i veoma intenzivno biološko, psihološko i socijalno sazrevanje i razvoj. Stanje nezrelosti i tip detinjstva, karakteristični za ljudsku vrstu, su nastajali kroz dugu evoluciju. U različitim epohama vladali su različiti odnosi. U tim periodima deca su imala različita prava i obaveze. Tek je konvencija o pravima deteta, kao dokument koji je u današnje vreme široko prihvaćen, promenio naše poglede na shvatanje prava i sloboda deteta. Pojam deteta, odnosno detinjstva, menjao se tokom istorije i nije podrazumevao ono što se podrazumeva danas. Ljudska istorija je prolazila kroz periode kada dete nije prepoznavano kao takvo. Kada bi neka osoba postala sposobna za rad, da privređuje, a to je obično bivalo veoma rano, smatrala se "skoro" odraslom osobom, bez obzira na godine i emocionalni razvoj.

O tome je pisao francuski romansijer Emil Zola u svom romanu „Žerminal“, govoreći o eksploataciji dece u nehumanim i teškim uslovima rudnika. Vremenom je detinjstvo postalo uzrasna kategorija koja je, ipak, različita u odnosu na svet odraslih. To je bio spor proces, koji je trajao nekoliko vekova, a razmišljanja o postojanju perioda detinjstva inicirala su otvaranje škola, obrazovanje, razvoj industrijskog društva, stvaranje kapitala i dr. Mnogi naučnici koji su se bavili ovom uzrasnom kategorijom smatrali su da je razlika između

deteta i odrasle jedinke samo kvantitativna, bilo je podeljenih mišljenja o drugačijem kvalitetu misaonih, emotivnih, moralnih i drugih funkcija, ali je razlika priznata i detinjstvo je prihvaćeno kao veoma važna životna faza.

Detinjstvo predstavlja period između rođenja /odojčeta i adolescencije. Ovaj period karakteriše zavisnost deteta od roditelja i starijih osoba i prati relativno dug fizički, fiziološki, psihološki i socijalni razvoj. Ono se u različitim kulturama i periodima proteže na različite uzraste. Pojam i priroda detinjstva se različito shvataju, kako pokazuju tzv. novi istoričari, antropolozi i psiholozi (F. Arijes, R. Benedikt, i. S. Kon) nije univerzalno, već je istorijski i kulturološki uslovljeno. Svaka tradicionalna kultura je posebnim ritualima inicijacije obeležavala kraj detinjstva i stupanje u zrelost. O tome svedoče brojni običaji kod raznih naroda. Postoje različiti kriterijumi za prestanak detinjstva. Mogu biti hronološki (12 – 13 godina), biološki (pubertet i otkrivanje sekundarnih seksualnih karakteristika), psihološki (zrelost mišljenja, osećanja, psihoseksualna), etički (moralna zrelost), pravni itd. Odrasli često naknadno idealizuju period detinjstva koji im sa velike vremenske distance izgleda idilično, kao bezbrižan, srećan i beskonfliktan period života. Brojna iskustva, naprotiv, pokazuju da je za dete taj period vrlo bolan, ispunjen konfliktima, krizama i strahovima, o čemu je pisao Ivo Andrić u svojoj zbirci pripovedaka „Deca“.

Danas postoje različite definicije detinjstva, a odnos prema detetu zavisi od tradicije i kulture. U nekim državama i društvima deca i danas veoma rano odlaze od kuće i počinju da zarađuju za život, da se osamostaljuju, dok su u drugima prezaštićena. Period detinjstva je različito definisan širom sveta.

Na međunarodnom planu najbitniji dokument predstavlja upravo Konvencija o pravima deteta donesena 1989. godine čije usvajanja nije bilo lako. Trebalo je da prođe sedamdesetak godina da se prepozna neophodnost njegovog donošenja.Ovim međunarodnim dokumentom pokrivaju se svi aspekti dečjeg života - država, porodica, škola, institucije i dr. Konvencija sadrži specifične potrebe koje dete ima, kao i prava koja mu po ovom osnovu pripadaju.Ta prava deteta su danas priznata i u nacionalnom i u međunarodnom pravu.

Ono što čini zajedničku crtu modernog naučnog mišljenja i zdravorazumskog mišljenja je da se deca shvataju kao neko ko čeka u životnoj čekaonici, odnosno kao šegrti u životnoj školi. Deca se posmatraju kao bića u postojanju, koja još uvek nisu, već tek treba da budu punopravni članovi društva. U društvenim naukama detinjstvo je pretežno bilo predmet proučavanja psihologije i donekle sociologije. Sagledavajući uporedni kontekst promene u konceptu i praksi detinjstva u savremenom razvojnom društvu, zapažamo da detinjstvo uključuje četiri bitne dimenzije oko kojih se koncentrišu glavni zadaci roditelja: obrazovanje deteta, zdravlje deteta, psihološko blagostanje deteta i zaštita od opasnosti iz okruženja.

Nekada je prioritet imala borba za kvantitativno povećanje slobodnog vremena, a danas je glavni problem u njegovom kvalitetu. Razvijanje kulture, osmišljanja organizacije slobodnog vremena, u savremenoj invaziji brojnih ponuda, uticaja i objektivnih nemogućnosti njegovog prihvatanja, danas je ključno pitanje

njegovog vaspitnog delovanja. Praksa nas upozorava na to da porodica u modernom društvu više ne može odgovoriti zahtevima odgovornog roditeljstva. Jedno od njh je istraživanje sprovedeno u OŠ „Stefan Nemanja" u Novom Pazaru školske 2012/13. Istraživanje se odnosilo na decu koja su učestvovala u organizaciji i učešću u raznim konfliktnim situacijama, koje su rešavali nastavnici, pedagoško–psihološka služba i roditelji. Interesovalo nas je koliko roditelji provode vremena sa njima. Zanimljive su situacije kroz koje su deca prolazila bez roditelja i njihovih reakcija. Došli smo do zaključa da su to, uglavnom, deca čiji roditelji misle da je dovoljno da im daju novac i zadovolje njihove materijalne potrebe, vodeći manje računa o problemskim situacijama kojima su svakodnevno izložena njihova deca. To su problemi sa kojima se susreću deca i mladi u celoj zemlji.O tome će biti detaljnije reči na nekom drugom skupu.[8] Drama vaspitanja uvek je prisutna, a njen ishod neizvestan, naročito na planu uskladjivanja zahteva ličnog razvoja i zahteva društva, dakle personalizacije i socijalizacije. Najaktuelnije aktivnosti omladine usko su povezane sa druženjem, zabavom i razonodom, dok su intelektualne, sportske i humanitarne aktivnosti zanemarne. Sve što je bilo pozitivno je sada na udaru. Zahvaljujući turbulentnom vremenu, u kome živimo, pasivnost ispred TV-a je opštepoznata činjenica, a najnovija istaživanja pokazuju koliko je računar uspeo da potisne TV, što dovodi do brojnih fizičkih i mentalnih anomalija, protiv kojih smo nemoćni.

Neophodna je korelacija delovanja na polju socijalizacije. Socijalizacija u ustanovama predstavlja sekundarnu socijalizaciju, dok se u porodici odvija primarna. Sekundarna socijalizacija, koja se odvija pod uticajem predškolskih i školskih ustanova, je proizvod društva zasnovana na razvijenoj podeli rada. Boravak u tim ustanovama podstiče duhovni razvoj deteta, naročito učenjem jezika i kreativnim radionicama, koje ove institucije moguda ponude. Socijalizacija u ustanovama se odvija putem vaspitanja i obrazovanja. Posebno je važno što dete tamo mora da bude mirno i pažljivo, bar duže vremena i što nije u centru pažnje kao u porodici. Kroz vaspitno-obrazovni proces uspešno se razvijaju i neguju ona svojstva ličnosti koja istovremeno imaju visoku učestalost i visoku instrumentalnu vrednost u društvenom životu. Iskustva koja dete ponese iz ovih ustanova odražava se i kasnije kroz celokupan njegov život. Do uvođenja obaveznog nultog razreda pedagoško–psihološke službe u osnovnim školama su najbolje osećale razliku kod dece koja su prolazila kroz ove ustanove, prilikom testiranja za upis u prvi razred. Rezultati su bili evidentni. Deca su bila samostalnija i slobodnija.

Naša kultura ima dvojak odnos prema vrednostima i ambivalentan odnos prema nasilju. Depolarizujemo ga i prijavljujemo, a u isto vreme ga privlačimo putem medija, video igrica, kroz propagiranje agresije. U periodu odrastanja, današnje dece, veoma su prisutne brojne video igrice u kojima ona aktivno učestvuju u različitim oblicima nasilja. Sa druge strane zaboravljena je ona lepa navika kupovine knjiga za rođendan, promovisanje lepih manira i svega što je

[8] Autor rada je bio direktor OŠ „Stefan Nemanja" u Novom Pazaru u četiri mandata.

činilo detinjstvo bogatijim, plemenitijim. U modernom društvu roditelji se nalaze u nedoumici šta da rade radi izbegavanja nezadovoljstva dece ili roditelja što postaje sve intenzivnije, odražavajući se na ponašanje kroz usamljenost, postajući doživotna frustracija, koja se iskazuje besom ili agresijom, koja moze biti usmerena i prema sebi samim. U našoj zemlji poslednjih godina je zapažena tendencija mladih da izlaze iz kuće u kasnim večernjim satima, kao i to da u kaficima, kafanama , diskotekama i sl. ostaju do ranih jutarnjih sati, bez obzira što mnoge nevladine organizacije, verske ustanove i društveno neorganizovani roditelji uporno zahtevaju zatvaranje kockarnica, kladionica, kao i ograničavanje radnog vremena kafića pored škola.

U takvim objektima se neretko krije hladno oružje, prodaju opijati i slično. Pojava alkoholizma, narkomanije i ostalih poroka je povezana sa kasnim izlascima i zadrzavanjem na pomenutim mestima do ranih jutarnjih časova. Posle takve noći koliko mladih ljudi može da ide u školu, da ne pominjemo njihovu koncentraciju za rad. Zbog potrebe za afirmacijom u grupi vršnjaka, kao i za proveravanjem, testiranjem svojih mogućnosti i granica, isprobavajući različite uloge, mladi često pribegavaju prestupničkom ponašanju i postaju članovi asocijalnih grupa (narkomana, gangova, maloletničkih bandi). Pored toga neostvarena bliskost sa vršnjacima i izostanak pažnje i kontrole porodice dovodi do osećaja nesigurnosti i inferiornosti, do nerealne slike o sebi i drugima, do nepoverenja u druge ljude. Nemogućnost ostvarivanja bliskosti sa vršnjacima i neprihvaćenost od strane vršnjaka predstavljaju za mlade jedan od važnih izvora nezadovoljstva sopstvenim životom. Ovakvom reagovanju su više sklona emocionalno nestabilna i nesamopouzdana deca, koja su zarad podrške vršnjaka spremna na kršenje društvenih normi. Agresivno ili destruktivno ponašanje često se vidja kod mladih čiji roditelji nemaju dovoljno vremena za njih, koji su isuviše zauzeti poslom, karijerom, sticanjem novca ili društvenih pozicija. U mnogim sredinama, nažalost, roditelji dajući novac i ispunjavajući sve hirove svoje dece, misle da su ispunili roditeljsku dužnost. Sa time se moraju suočiti porodica, škola i šira zajednica. Svi razlozi koje smo nabrojali su deo naše svakodnevice i to je alarm za uzbunu. Sve se češće dešava da mlađi maloletnici učestvuju u vršnjačkom zlostavljanju pa čak i potežu oružje, što rezultira smrtnim slučajevima. To su sve posledice (ne)srećnog detinjstva.

Razumevanje sveta detinjstva

Po rečima Agate Kristi, srećno detinjstvo je jedna od najsrećnijih stvari koja može da nam se dogodi u životu. Razumevanje sveta detinjstva omogućava razumevanje čitavog društvenog sveta, istovremeno, pomažući razvijanje sociološke teorije. Tako nam sociologija, kao nauka, predstavlja detinjstvo kao „kulturni, ekonomski i društveni konstrukt“ (Frenes, 2004: 113) – ono nije jedno te isto detinjstvo kroz istoriju (Arijes, 1989), niti su deca jedna te ista deca gde god da su (Mejel, 2004:232). Osnovni uslov za sreću tokom celog života je srećno detinjstvo. Sve slike, mirisi i sećanja koja smo doživeli u toku detinjstva ostaju zauvek u nama. Jednim delom svoga bića ostajemo deca do kraja života. Detinjstvo svih nas je bilo ispunjeno nežnošću, ljubavlju i radošću. Svoje uspomena iz

detinjstva čuvamo zauvek. Kao što je poznato, jedno od dominantnih obeležja savremenog detinjstva čini odvajanje detinjstva kroz prostor i njegovo vremensko ograničavanje, koje ima za cilj kontrolu odraslih nad decom. Sa druge strane kontrola prostora, kao i kontrola vremena, bavi se strukturom dečjeg iskustva određujući ne samo gde i kada, veći šta i kako, prvenstveno u okviru škole i kod kuće (Tomanović, 2004: 29).

Na taj način nastaje paradoks savremenog detinjstva koji se ogleda u tome da roditelji i društvo žele da omoguće deci određenu autonomiju, kontrolišući ih istovremeno i pružajući im zaštitu (Frenes, 2004: 126). U savremenim društvima se deca nalaze u centru pažnje roditelja, porodice i društva, ali su postupci, kao i odnos prema deci, postali sve više uskogrudi, izgubili spontanost, svodeći se na prihvatanje brojnih procedura pri čemu deca gube svoju autentičnost. Deca se nalaze u raskoraku koji čine neusklađenosti i protivurečnosti savremenog i modernog društva, što predstavlja modernu porodicu i društvo kao dečju „neprijateljsku sredinu“ (Milić, 2007: 159, 164).

Koncept o tome šta je dete, kao životni perod tokom odrastanja, nužno uključuju sve njegove društvene, kulturne i ekonomske karakteristike (Frenes, 2004:13). Prut i Džejms smatraju društvenu instituciju detinjstva kao skup društvenih odnosa o kojima se aktivno pregovara i u okviru kojeg se konstituišu prve godine ljudskog života (Prut, & Džejмс, 2004: 51), dok Smiljka Tomanović detinjstvo smatra oblikom prakse u svakodnevnom životu deteta, odnosno skup stavova, odnosa i aktivnosti u okviru kojih se konstituišu rane godine ljudskog života (Tomanović, 1997: 26; 2007: 8). Zajedničko za sve navedene definicije je da detinjstvo ima svoju istoriju nastanka, razvoja kao sociološke kategorije. Analizirajući dosadašnju istoriju deteta i detinjstva, možemo zaključiti da su uvek bili u senci roditelja i roditeljstva. Njihova inferiorna uloga u društvu uslovljena je dominacijom roditelja, što je sama po sebi razumljiva činjenica.

U priručnicima i uždbenicima sociologije skoro da i nije bilo posebno razmatranje tema o detetu ili detinjstvu sve do početka 70-ih godina prošloga veka. Tako se o deci govorilo uglavnom kroz odnose roditelji - deca. U tim radovima se prvenstveno izučavalo ponašanje roditelja, njihova socijalizacijska praksa i njihove vrednosti, dok bi se o detetu našao tek poneki paragraf, gde je dete tretirano kao „zavisna" varijabla ili posledica. U bivšim socijalističkim zemljama pedagogija je pledirala da ima prvenstvo u bavljenju detetom, ali se njime najmanje bavila. Detinjstvo je ranije posmatrano kao sasvim prirodna stvar i nije bilo predmet naučne pažnje već je smatrano biološkom zakonitošću i prolaznim stanjem.

U novije vreme javile su se nove podele rada i specijalizacije kod društvenih disciplina koje su se bavile istraživanjima deteta i detinjstva. Primetno je orijentisanje psihologije i pedagogije na proučavanje deteta baveći se konkretnim problemima ili pojedinim grupama dece. Prioritet koji za nas ima period detinjstva u porodici kazuje koliko se i društvo, kroz školu, brine za kvalitetno odrastanje dece. Početkom XX veka je država zahtevala da se u školama formiraju pedagoško-psihološki timovi radi stvaranja kvalitetnijih uslova za detinjstvo. Za razliku od njih sociologija, istorija i antropologija su nastojale da

ovom problemu priđu kroz temeljito ispitivanje i analizu uslova dečjeg odrastanja kako u prošlosti tako i u današnjim uslovima. Naročito je insistirano na komparativnim, istraživanjima uslova detinjstva i odrastanja dece (Kvortrup, 2004: 130).

Čemu teži nova paradigma odrastanja

„Nova paradigma odrastanja" teži novom pogledu na dete i detinjstvo. Ovakvo dominantno viđenje dece i mladih u društvenim naukama definisalo ih je kao bića u nastajanju. Francuski istoričar Filip Arije je izvršio revoluciju u društvenim naukama kada su u pitanju deca i detinjstvo. Svojom studijom „Vekovi detinjstva" proučavao je socijalne predstave o detetu od srednjeg veka do modernog društva. Ustanovio je da su se u srednjem veku prema detetu ophodili kao prema čoveku u malom. Tako se sa decom postupalo kao sa odraslima. Tek je osamnaesti vek, kao vek pedagogije, obeležen pokušajima uspostavljanja principa odnosa odraslih prema deci i detinjstvu. Dospevajući u centar pažnje roditelja, porodice i društva odnos prema deci gubi na prirodnoj spontanosti i svodi se na podvrgavanje dece procedurama proučavanja i disciplinovanja, kao i lišavanja njihovog slobodnog iskaza u ponašanju i govoru.

Posebno su zanimljiva pedagoška iskustva Antona S. Makarenka o vaspitanju koja je vrlo temeljito opisao u čuvenoj knjizi„ Pedagoška poema". U svome delu „Zastave na kulama" pričao je o vaspitnim uspesima koje je kasnije postigao u komuni „Đeržinski" u kojoj je radio od 1927. do1935. godine. „Knjiga za roditelje" iz 1937. je njegovo delo u kojem je na osnovu svoga dubokog poznavanja vaspitne problematike zahvatio i problem porodičnog vaspitanja. U knjizi je oživeo mnogobrojne primere pravilnog i nepravilnog vaspitanja u porodici. Makarenko je, osim navedenih dela, napisao mnogo članaka i održao bezbroj predavanja koja su objavljena u njegovim „Odabranim pedagoškim delima".

Bez obzira na velike i dinamične promene, porodica je od pamtiveka imala, ima i sigurno će imati veoma veliku i značajnu ulogu u životu i radu svakoga od nas. Zato se porodici, kao primarnoj ljudskoj zajednici, tokom čitavog istorijskog razvitka posvećivala, kao i danas posebna i značajna pažnja. Zbog same prirode emocionalnih veza, odnosa koji vladaju, kao i velikih mogućnosti koje ima uticaj porodice na razvoj dece, kreiranje njihovog uspešnog detinjstva ona je nezaobilazni predmet proučavanja stručnjaka različitih naučnih disciplina. U spisima mnogih umnih ljudi, još od najstarijih vremena, iznošena su različita mišljenja i pogledi na brak i porodicu, kao i njenoj ulozi u razvoju, vaspitanju i učenju dece. Imajući na umu različite pristupe svim problemima vezanim za decu u porodici, ukazano je ukratko na neke poglede čiji su promoteri bili: Jan Amos Komenski, Džon Lok, Žan Žak Ruso i Johan Hajnrih Pestolaci. Sa današnjeg aspekta te njihove ideje, stavovi i mišljenja su, donekle, aktuelni i još uvek značajni u sferi porodičnog vaspitanja.

Zaključna razmatranja

Deca su izmeštena iz svog prirodnog okruženja, komuniciraju posredstvom tehnologije. Sve manje osećaju potrebu da se bave sportom jer su tu virtuelne igrice u kojima su oni i menadžeri i treneri i igrači. Ko da gubi vreme na stadionu? Dete je u interakciji sa video igricama, telefonima i kompjuterima. Drugovi su mu mašine. Izgubilo je važnost okruženja gde su odrasli prvi uzor, gde je učenje od autoriteta. Osećaju potrebu za prostorom. Guše ih roditelji. Kada odrastu, obrazovani su. Imaju fakultetsku diploma, ali nemaju posao. Skeptični su prema vlastima, društvu. Najviše ih interesuje:„Kakvu ja korist imam od toga?“ Komuniciraju preko društvenih mreža na internetu. Ne poznaju život bez „tehnike“.

Zadatak roditelja, porodice i šire zajednice da pripreme decu za uspešan ulazak u svet odraslih. U kakvoj atmosferi odrastaju naša deca? Dete se suočava sa društvenim i ekonomskim problemima. Svedok je slabljenja veza sa širom porodicom i okruženjem. Nedostatak komunikacije sa roditeljima. Izloženo je negativnom uticaju medija koji ga postepeno uvlače u nasilje i asocijalno ponašanje. Svakodnevna izloženost stresu na različitim nivoima što izaziva konfuziju, neodlučnost, mentalne blokade i iracionalne misli. Sve je prisutniji strah, bes, depresija i nemoć. To dovodi do osećaj odbačenosti, traženje pažnje i kada to izostane dolazi do agresije. Nisu retka pitanja: „Zašto baš ja? Ovaj život nema smisla. “

Pred nama s otvara problem kako da se roditelji, vaspitači i profesori snađu u tome? Ako mi nismo zadovoljni sobom, svojim životom kakav primer dajemo svojoj deci? Deca su najviše spremna da slušaju roditelje koji znaju da im pokažu svoju doslednost. Zato ako uspostavimo neko pravilo, ono mora dosledno da se poštuje, da ne zavisi od našeg trenutnog raspoloženja. Naše mišljenje, ponašanje i postupci moraju biti usklađeni i koordinirani. Ukoliko deca vide licemerje kod svojih roditelja osetiće nestabilnosti i nesigurnosti. To utiče na razvoj morala koji može da zapadne u krizu. Najbolje je ličnim primerom deci pokazati čvrst karakter i doslednost visokom moralu.

Radi pomoći mladima u osamostaljivanju dobro je detetu dozvoliti da donese odluku, a mirnim razgovorom usmeriti ga da donese pravu odluku. Često roditelji moraju da ustuknu, pruže deci slobodu i pokažu da im veruju da su sposobni da sami donesu ispravnu odluku. Sigurno će u tim odlukama naše dete pogrešiti. Potrebno je da ga pustimo da samo „lupi glavom o zid“, onda mu pomoći da opet „ustane“ i diskretno ga uputiti na bolje izbore. Držanje pridika nikada ne pomaže i sva rešenja leže u roditeljskoj suptilnosti. To je formula srećnog detinjstva.

Literatura

Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Frenes, I. (2004). *Dimenzije detinjstva*. U: S. Tomanović (Ur.), Sociologija detinjstva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Konvencija o pravima deteta i prateći fakultativni protokoli. Preuzeto sa http://www.pedagog.rs/GTZ/prava%20deteta/Konvencija.pdf 10. мај 2015.
Kvotrup, J. (2004). *Detinjstvo i savremeno društvo – paradoksalan odnos*. U S. Tomanović (Ur.), Sociologija detinjstva. (str. 133–141). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Mejel, B.(2004). *Deca na delu u porodici i školi*. U: S. Tomanović (Ur.), Sociologija detinjstva (str. 227–242). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Milić, A. (2007). *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa. Praut, A. &Dejms, A. (2004). *Nova paradigm za sociologiju detinjstva*. U: S. Tomanović (Ur.), Sociologija detinjstva (str. 51–76). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ahmed Bihorac

CHILDHOOD IN THE MODERN WORLD

Sumarry: In this article we will talk about childhood through the prism of science throughout history to the modern world. We dealt with the concept of childhood, and the dominant relationships, activities and attitudes concerning children. We opted for the current and meaningful topic; consideration of changing the perception of childhood. Childhood is a very important period in our lives. Our fates are often substantially certain childhood. Worry or traumatic childhood determine our behavior, attitudes and thoughts. Today children and their upbringing have a special, contemporary treatment. Which proves that children are a unique social actors. There is the importance of childhood in our modern world. However, these processes are characterized by a number of restrictions, the paradoxes and processes that redefine the contemporary childhood. We tried to point out the paradigm of childhood in the modern world.

Keywords: childhood, life, education of the modern world.

Momčilo Simonović
Visoka škola za vaspitače strukovnih studija
Aleksinac

UDK 159.923.3-053.6

SKLOP LIČNOSTI UČENIKA SREDNJE ŠKOLE RAZLIČITOG UZRASTA

Rezime: Dato istraživanje predstavlja utvrđivanje sklopa ličnosti kod učenika različitog školskog uzrasta tj. kod učenika od prvog do četvrtog razreda srednje škole. Faktorskom analizom osobine ličnosti koje zahtevaju primenjeni instrumenti utvrđene su razlike u strukturalnom profilu ličnosti učenika različite školske uspešnosti. Polazna osnova istraživanja predstavlja Katelov i Ajzenkov faktorsko – analitički pristup. Kao osnovni instrumenti korišćeni su:

1. Katelov inventar ličnosti HSPQ (High School Personality Questionnaire) koji meri konativno - motivacijske i emocionalne osobine ličnosti.
2. Ajzenkov inventar ličnosti EPQ (Eysenck Personality Questionnaire), meri introvertiranost - ekstrovertiranost, neuroticizam i psihoticizam
3. Domino 48, koji meri opštu intelektualnu sposobnost.

Istraživanjem je potvrđeno da postoje statistički značajne razlike u pogledu strukture ličnosti učenika različitog školskog uzrasta. Naime, rezultati istraživanja su pokazali da postoje statistički značajne razlike u pojedinim konativno - motivacionim, emocionalnim osobinama ispitivane Katelovim inventarom ličnosti, kao i da postoje statistički značajne razlike u osobinama merene Ajzenkovim inventarom.

Ključne reči: konativno–motivacijske osobine, emocionalne osobine, introvertiranost - ekstrovertiranost, neuroticizam, psihotocizam i školski uzrast..

Školski uspeh je u velikoj meri determinisan sposobnostima, motivacijom i osobinama ličnosti učenika kao i njihovim međusobnim uticajem. Ukupni efekat njihovog uticaja odražava se na razvoj njegove ličnosti u celini. Zbog toga je pred stručnjacima obaveza da pronalaze nove metode koje omogućavaju utvrđivanje faktora, dimenzija ličnosti, koje su odgovorne za postizanje konačnog uspeha.

Prilazeći sa tog aspekta ovom istraživanju glavni problem predstavlja: **odnos osobina ličnosti i njihov doprinos uspehu kod srednjoškolaca različitog školskog uzrasta**, **utvrđen primenom različitih testova i inventara ličnosti, koji utvrđuju sledeće osobine**: kognitivne, konativno-motivacijske, emocionalne, kao i ekstraverziju-introverziju, neuroticizam i psihoticizam. Glavna hipoteza datog istraživanja glasila je: **moguće su statistički značajne razlike u strukturi ličnosti učenika različitog školskog uzrasta.**

Vodeći računa o karakteristikama i kompleksnosti problema, ovo se istraživanje ograničava na ispitivanje samo dela navedenih dimenzija iz sasvim praktičnih razloga. Broj ispitanika u uzorku zavisi od nivoa statističkog zaključivanja i izbora matematičkog i statističkog modela. Na osnovu izabranog statističko-matematičkog modela i programa, ciljeva i zadataka, u uzorak je bilo uključeno 543 ispitanika.

Prilikom svih faktorskih postupaka treba imati stalno na umu da rezultati analize zavise od tri glavna sistema koji određuju izbor i transformacije informacija: od uzorka varijabli, uzorka ispitanika i izabrane ekstrakcione, odnosno rotacione metode. Imajući u vidu ove kriterijume, a na osnovu iskustva iz ranijih istraživanja, smatra se da je uzorak od 543 ispitanika bio dovoljan za ovo istraživanje. U definisanju populacije iz koje je uzet uzorak ispitanika, sem navedenog, nisu bila primenjena nikakva druga ograničenja, niti stratifikacijske varijable.

Populaciju iz koje je biran uzorak ispitanika i na koju se odnose ova istraživanja sačinjavaju učenici, I, II, III i IV razreda srednje škole. U istraživanju problema pošlo se od poznatih koncepcija ličnosti i teorija učenja kao i rezultata nekih empirijskih istraživanja koja, donekle, verifikuju postojeće teorije. Teorijske koncepcije koje razmatraju problematiku sličnu problemu ovog istraživanja čine prvenstveno Katelova faktorsko-analitička teorija crta i Ajzenkova dimenzionalna tipologija ličnosti.

Kao osnovni instrumenti korišćeni su:

1. Katelov inventar ličnosti HSPQ (*High School Personality Questionnaire*) koji meri konativno - motivacijske i emocionalne osobine ličnosti.
2. Ajzenkov inventar ličnosti EPQ (*Eysenck Personality Questionnaire*), meri introvertiranost - ekstrovertiranost, neuroticizam i psihoticizam
3. Domino 48, koji meri opštu intelektualnu sposobnost.

Neophodno je osobine ličnosti proučavati i kao procesualne kategorije koje se menjaju sa uzrastom učenika. Odnosno, sa uzrastom učenika menjaju se i iskustva i motivacija pa te promene utiču i na uspešnost učenja.

Prema rezultatima istraživanja (Tabela 1) utvrđene su statistički značajne razlike u konativno-motivacijskim osobinama u strukturi učenika različitog uzrasta (razreda) srednje škole u okviru sledećih dimenzija: *submisivnost - dominacija* (**E**) (F=3.21, df=3, p=0.023), *zepija -koastenija* (**J**) (F=5.70, df=3, p=0.001), *grupna zavisnost - samodovoljnost* (**Q2**) (F=8.27, df=3, p=0.001) i *opšta inteligencija* (**B**) (F=3.94, df=3, p=0.008).

Osobine koje pripadaju ovim konativno-motivacijskim dimenzijama najviše su izražene u strukturi učenika četvrtog razreda srednje škole.

Tabela 1. Analiza varijanse konativno-motivacijskih osobina ličnosti učenika različitih razreda srednje škole

Konativne - motivacijske osobine ličnosti	Razred	N	M	SD	df	F	p
Sajzotimija-Afektotimija (A)	1	166	9.43	3.22	3	1.01	0.385
	2	137	9.09	3.29			
	3	98	9.29	2.72			
	4	135	9.74	3.15			
Submisivnost-Dominacija (E)	1	164	7.20	3.43	3	3.21	**0.023**
	2	135	7.54	3.32			
	3	97	7.73	2.79			
	4	134	8.38	3.53			
Desurgencija-Surgencija (F)	1	167	8.47	3.73	3	1.19	0.311
	2	135	8.66	3.77			
	3	97	9.19	2.87			
	4	135	9.05	3.27			
Slabi super ego-jak super ego (G)	1	166	9.23	3.45	3	2.23	0.084
	2	137	8.28	3.26			
	3	98	8.67	3.24			
	4	133	8.82	2.93			
Zepija-Koastenija (J)	1	167	8.65	3.43	3	5.70	**0.001**
	2	137	9.54	3.29			
	3	98	9.58	2.93			
	4	135	10.13	2.85			
Grupna zavisnost-Samodovoljnost (Q2)	1	163	6.63	3.31	3	8.27	**0.001**
	2	137	6.74	3.36			
	3	97	7.69	3.12			
	4	133	8.30	3.22			
Opšta inteligencija (B)	1	167	11.69	2.84	3	3.94	**0.008**
	2	13	11.60	3.31			
	3	98	11.36	2.73			
	4	13	12.53	2.61			

LSD - testom unutargrupnih razlika u konativno - motivacijskim osobinama ličnosti učenika različitih razreda srednje škole (Tabela 2) utvrdili smo statistički značajne razlike u prisutnosti sledećih dimenzija ličnosti:

- *submisivnost-dominacija* (**E**) utvrđena razlika je statistički značajna između učenika prvog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.002) i učenika drugog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.039) u korist učenika četvrtog

razreda, što znači da su konativno-motivacione osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više izražene u strukturi ličnosti ovih učenika;

- *slabi super ego - jak super ego* (**G**) utvrđena je statistički značajna razlika (p=0.011) između učenika prvog i drugog razreda srednje škole. Konativno motivacijske osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su pokretači aktivnosti učenika prvoga razreda srednje škole.

- *zepija-koastenija* (**J**) utvrđene su statistički značajne razlike između učenika prvog i drugog razreda srednje škole (p=0.015), između učenika prvog i trećeg razreda srednje škole (p=0.021) i između učenika prvog i četvrtog razreda srednje škole (p=0.001). Osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su izražene u strukturama srednjoškolaca drugog, trećeg i četvrtog razreda, u odnosu na učenike prvog razreda srednje škole.

- *grupna zavisnost-samodovoljnost* (**Q2**) utvrđene su statistički značajne razlike između učenika prvog i trećeg razreda srednje škole (p=0.011), između učenika prvog i četvrtog razreda srednje škole (p=0.001), između učenika drugog i trećeg razreda srednje škole (p=0.028) u korist drugog razreda i između učenika drugog i četvrtog razreda srednje škole (p=0.001). Osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su izražene u strukturama srednjoškolaca trećeg i četvrtog razreda.

- *opšta inteligencija* (**B**) utvrđene su statistički značajne razlike između učenika prvog i četvrtog razreda srednje škole (p=0.013), između učenika drugog i četvrtog razreda srednje škole (p=0.008) i između učenika trećeg i četvrtog razreda srednje škole (p=0.002). Osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su izražene u strukturama ličnosti učenika četvrtog razreda.

Tabela 2. LSD-test unutargrupnih razlika u konativno-motivacijskim osobinama ličnosti učenika različitih razreda srednje škole

Konativne -motivacijske osobine ličnosti	Razred	**Srednja razlika**	**p**
Sajzotimija- Afektotimija (A)	1-2	0.34	0.349
	1-3	0.15	0.711
	1-4	-0.31	0.398
	2-3	-0.19	0.645
	2-4	-0.65	0.090
	3-4	-0.46	0.274
Submisivnost-Dominacija (E)	1-2	-0.34	0.379
	1-3	-0.53	0.213
	1-4	-1.18	**0.002**
	2-3	-0.19	0.665
	2-4	-0.84	**0.039**
	3-4	-0.65	0.143

Desurgencija-Surgencija (F)	1-2	-0.19	0.644
	1-3	-0.71	0.110
	1-4	-0.58	0.152
	2-3	-0.53	0.257
	2-4	-0.39	0.355
	3-4	0.13	0.773
Slabi super ego-Jak super ego (G)	1-2	0.96	**0.011**
	1-3	0.56	0.174
	1-4	0.42	0.271
	2-3	-0.40	0.356
	2-4	-0.54	0.170
	3-4	-0.15	0.735
Zepija-Koastenija (J)	1-2	-0.89	**0.015**
	1-3	-0.93	**0.021**
	1-4	-1.48	**0.001**
	2-3	-0.04	0.921
	2-4	-0.59	0.128
	3-4	-0.54	0.196
Grupna zavisnost-Samodovoljnost (Q2)	1-2	-0.11	0.769
	1-3	-1.06	**0.011**
	1-4	-1.67	**0.001**
	2-3	0.95	**0.028**
	2-4	-1.56	**0.001**
	3-4	-0.61	0.163
Opšta inteligencija (B)	1-2	0.09	0.773
	1-3	0.34	0.360
	1-4	-0.84	**0.013**
	2-3	0.24	0.529
	2-4	-0.93	**0.008**
	3-4	-1.18	**0.002**

Analizom varijanse emocionalnih osobina ličnosti učenika od prvog do četvrtog razreda srednje škole (Tabela 3) utvrđene su statistički značajne razlike u okviru sledećih dimenzija: *uzdržanost - razdražljivost* (**D**) (F=2.97, df=3, p=0.032), *trekcija - parmija* (**H**) (F=4.90, df=3, p=0.002), *self konflikt - ja sentiment* (**Q3**) (F=5.38, df=3, p=0.001) i *niska ergička tenzija - visoka ergička tenzija* (**Q4**) (F=5.65, df=3, p=0.001).

Generalno gledano, osobine koje pripadaju ovim emocionalnim dimenzijama najviše su izražene u strukturi učenika četvrtog razreda srednje škole osim osobina koje pripadaju dimenziji *niska ergička tenzija - visoka ergička tenzija* (**Q4**) i koje su najviše izražene u strukturi učenika trećeg razreda srednje škole.

LSD - testom unutargrupnih razlika u emocionalnim osobinama ličnosti učenika različitog razreda srednje škole (Tabela 4) utvrdili smo statistički značajne razlike u prisutnosti sledećih dimenzija ličnosti:

- *slab ego-jak ego* (**C**) utvrđena razlika je statistički značajna (p=0.016) između učenika prvog i učenika trećeg razreda srednje škole. Emocionalne osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su izražene u strukturi ličnosti učenika prvog razreda srednje škole;

- *uzdržanost-razdražljivost* (**D**) utvrđene razlike su statistički značajne između učenika prvog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.005) i između učenika drugog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.046). Emocionalne osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su izražene u strukturi ličnosti učenika četvrtog razreda srednje škole u odnosu na učenike prvog i drugog razreda srednje škole;

- *trekcija-parmija* (**H**) utvrđene razlike su statistički značajne između učenika prvog i učenika drugog razreda (p=0.019) u korist učenika drugog razreda i prvog i četvrtog razreda srednje škole (p=0.005), između učenika drugog i učenika tećeg razreda srednje škole (p=0.010) i između učenika trećeg i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.003). Emocionalne osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su izražene u strukturi ličnosti učenika četvrtog razreda srednje škole u odnosu na učenike prvog i trećeg razreda srednje škole. Takođe, ove osobine više odlikuju učenike drugog razreda u odnosu na učenike trećeg razreda srednje škole.

- *harija-premsija* (**I**) utvrđena je statistički značajna razlika (p=0.022) između učenika prvog i četvrtog razreda srednje škole, u korist mlađih srednjoškolaca, što znači da su emocionalne osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više izražene u strukturi ličnosti učenika prvog razreda;

- *self konflikt-ja sentiment* (**Q3**) utvrđene razlike su statistički značajne između učenika prvog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.001), između učenika drugog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.002) i između učenika trećeg i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.011). Emocionalne osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su izražene u strukturi ličnosti učenika četvrtog razreda srednje škole u odnosu na učenike prvog i trećeg razreda srednje škole.

- *niska ergička tenzija* - *visoka ergička tenzija* (**Q4**) utvrđene su statistički značajne razlike između učenika prvog i učenika trećeg razreda srednje škole (p=0.001), između učenika prvog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.012) i između učenika drugog i trećeg razreda srednje škole (p=0.003). Emocionalne osobine koje pripadaju ovoj dimenziji više su izražene u strukturi ličnosti učenika četvrtog razreda srednje škole u odnosu na učenike prvog srednje škole. Takođe, ove osobine odlikuju više učenike trećeg razreda u odnosu na učenike prvog i drugog razreda srednje škole.

Tabela 3. Analiza varijanse emocionalnih osobina ličnosti učenika različitog razreda srednje škole

Emocionalne osobine ličnosti	**Razred**	**N**	**M**	**SD**	**df**	**F**	**p**
Slab ego-Jak ego (C)	1	165	9.84	3.99	3	2.09	0.100
	2	137	9.62	4.21			
	3	97	8.65	3.56			
	4	134	9.64	3.50			
Uzdržanost Razdražljivost (D)	1	164	8.06	3.58	3	2.97	**0.032**
	2	136	8.34	3.67			
	3	97	8.81	3.25			
	4	134	9.17	3.04			
Trekcija-Parmija (H)	1	166	8.92	3.75	3	4.90	**0.002**
	2	136	9.93	3.79			
	3	96	8.65	3.49			
	4	133	10.14	3.83			
Harija-Premsija (I)	1	167	10.25	3.79	3	1.78	0.149
	2	135	9.87	3.91			
	3	98	9.73	3.40			
	4	134	9.27	3.43			
Self konflikt- Ja sentiment (Q3)	1	165	9.09	3.48	3	5.38	**0.001**
	2	137	9.28	3.21			
	3	97	9.41	3.04			
	4	135	10.53	3.40			
Niska ergička tenzija- Visoka ergička tenzija (Q4)	1	165	8.18	3.33	3	5.65	**0.001**
	2	135	8.45	3.37			
	3	98	9.72	2.78			
	4	134	9.13	3.29			

Spokojnost-Sklonost osećanju krivice (O)	1	167	9.22	3.82	3	0.27	0.843
	2	136	9.24	3.32			
	3	98	9.52	3.30			
	4	135	9.50	3.34			

Tabela 4. LSD-test emocionalnih osobina ličnosti učenika različitih razreda srednje škole

Emocionalne osobine ličnosti	Razred	**Srednja razlika**	**p**
Slab ego-Jak ego (C)	1-2	0.22	0.628
	1-3	1.19	**0.016**
	1-4	0.19	0.664
	2-3	0.97	0.058
	2-4	-0.02	0.964
	3-4	-0.99	0.054
Uzdržanost-Razdražljivost (D)	1-2	-0.28	0.484
	1-3	-0.75	0.086
	1-4	-1.11	**0.005**
	2-3	-0.48	0.295
	2-4	-0.83	**0.046**
	3-4	-0.36	0.433
Trekcija-Parmija (H))	1-2	-1.02	**0.019**
	1-3	0.27	0.573
	1-4	-1.23	**0.005**
	2-3	1.29	**0.010**
	2-4	-0.21	0.647
	3-4	-1.50	**0.003**
Harija-Premsija (I)	1-2	0.38	0.372
	1-3	0.51	0.274
	1-4	0.98	**0.022**
	2-3	0.13	0.786
	2-4	0.60	0.182
	3-4	0.47	0.339
Self konflikt - Ja sentiment (Q3)	1-2	-0.19	0.627
	1-3	-0.32	0.449
	1-4	-1.44	**0.001**
	2-3	-0.13	0.759

	2-4	-1.26	**0.002**
	3-4	-1.12	**0.011**
Niska ergička tenzija - Visoka ergička tenzija (Q4)	1-2	-0.27	0.473
	1-3	-1.54	**0.001**
	1-4	-0.95	**0.012**
	2-3	-1.27	**0.003**
	2-4	-0.68	0.084
	3-4	0.59	0.171
Spokojnost - Sklonost osećanju krivice (O)	1-2	-0.02	0.958
	1-3	-0.30	0.501
	1-4	-0.27	0.496
	2-3	-0.28	0.548
	2-4	-0.25	0.549
	3-4	0.02	0.958

Analizom varijanse faktora ličnosti učenika od prvog do četvrtog razreda srednje škole (prema Ajzenku), tabela 5 utvrđene su statistički značajne razlike u okviru dimenzije *psihoticizma* (**P**) (F=9.24, df=3, p=0.001) i u okviru *skale iskrenosti* (**L**) (F=2.98, df=3, p=0.031).

Generalno gledano, osobine koje pripadaju faktoru psihoticizma najviše su izražene u strukturi učenika drugog razreda srednje škole (M=8.23, SD=2.92). Najiskreniji u samoproceni faktora ličnosti bili su učenici prvog razreda srednje škole (M=12.05, SD=4.00).

Tabela 5. Analiza varijanse faktora ličnosti (prema Ajzenku) učenika različitih razreda srednje škole

Faktori ličnosti (prema Ajzenku)	**Razred**	**N**	**M**	**SD**	**df**	**F**	**p**
Psihoticizam (P)	1	167	6.75	2.60	3	9.24	**0.001**
	2	139	8.23	2.92			
	3	98	7.21	2.51			
	4	136	6.88	2.50			

Introverzija -Ekstraverzija (EE)	1	167	15.04	3.26	3	2.40	0.067
	2	139	14.40	3.76			
	3	98	14.34	3.51			
	4	136	13.96	3.76			
Neuroticizam (N)	1	167	14.32	4.54	3	0.73	0.533
	2	139	13.88	4.98			
	3	98	13.80	4.05			
	4	136	14.52	4.45			
Skala iskrenosti (L)	1	167	12.05	4.00	3	2.98	**0.031**
	2	139	10.97	4.52			
	3	98	10.88	3.47			
	4	136	10.82	4.53			

LSD - testom unutargrupnih razlika u faktorima ličnosti (prema Ajzenku) učenika različitog razreda srednje škole (Tabela 6) utvrdili smo statistički značajne razlike u prisutnosti sledećih dimenzija ličnosti:

- *psihoticizam* (**P**) - utvrđene razlike su statistički značajne između učenika prvog i učenika drugog razreda srednje škole (p=0.001), između učenika drugog i učenika trećeg razreda srednje škole (p=0.004) i između učenika drugog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.001). Osobine koje pripadaju ovom faktoru ličnosti više su izražene u strukturi učenika drugog razreda srednje škole u odnosu na učenike trećeg i četvrtog razreda srednje škole, a manje u odnosu na učenike prvog razreda.

- *ekstraverzija-introverzija* (**EE**) - utvrđena je statistički značajna razlika između učenika prvog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.009), u korist učenika prvog razreda, što znači da veći broj učenika prvog razreda srednje škole poseduje osobine koje pripadaju ovom kontinuumu.

- *skala iskrenosti* (**L**) - utvrđene su statistički značajne razlike između učenika prvog i učenika drugog razreda srednje škole (p=0.025), između učenika prvog i učenika trećeg razreda srednje škole (p=0.028) i između učenika prvog i učenika četvrtog razreda srednje škole (p=0.011). Najmlađi polaznici srednjih škola su iskrenije procenjivali osobine u strukturi svojih ličnosti.

Tabela 6. LSD-test faktora ličnosti učenika (prema Ajzenku) različitih razreda srednje škole

Faktori ličnosti (prema Ajzenku)	Razred	Srednja razlika	p
Psihoticizam (P)	1-2	-1.48	0.001
	1-3	-0.47	0.167
	1-4	-0.13	0.662
	2-3	1.02	0.004
	2-4	1.35	0.001
	3-4	0.33	0.344
Introverzija -Ekstraverzija (EE)	1-2	0.63	0.123
	1-3	0.70	0.124
	1-4	1.05	0.009
	2-3	0.06	0.888
	2-4	0.45	0.299
	3-4	0.38	0.421
Neuroticizam (N)	1-2	0.43	0.408
	1-3	0.52	0.368
	1-4	-0.20	0.697
	2-3	0.08	0.882
	2-4	-0.64	0.246
	3-4	-0.73	0.229
Skala iskrenosti (L)	1-2	1.08	0.025
	1-3	1.18	0.028
	1-4	1.23	0.011
	2-3	0.09	0.866
	2-4	0.15	0.770
	3-4	0.05	0.923

Analiza varijanse generalnog kognitivnog faktora u strukturi ličnosti učenika različitog srednjoškolskog uzrasta (tabela 7) ne pokazuje statistički značajnu razliku u prisutnosti *generalnog kognitivnog faktora* (**IQ**) ali pokazuje tendenciju da ta razlika bude značajna (F=2.32, df=4, p=0.074).

Generalni kognitivni faktor više je izražen u strukturi ličnosti učenika trećeg razreda (M=27.55, SD=5.52) i prvog razreda srednje škole (M=27.04, SD=6.70).

Tabela 7. Analiza varijanse generalnog kognitivnog faktora ličnosti učenika različitih razreda srednje škole

Generalni kognitivni faktor (IQ)	**Razred**	**N**	**M**	**SD**	**df**	**F**	**p**
Generalni kognitivni faktor (IQ)	1	167	27.04	6.70	3	2.32	0.074
	2	139	25.74	7.61			
	3	98	27.55	5.52			
	4	136	25.62	7.64			

LSD - testom unutargrupnih razlika u generalnom kognitivnom faktoru u strukturi ličnosti učenika od prvog do četvrtog razreda srednje škole (Tabela 8) utvrdili smo statistički značajne razlike u prisutnosti ovog faktora između učenika drugog i trećeg razreda (p=0.050) i učenika trećeg i četvrtog razreda srednje škole (p=0.038). Ove razlike svedoče o višem nivou generalnog kognitivnog faktora u strukturi ličnosti srednjoškolaca trećeg razreda u odnosu na generaciju ispred i iza, odnosno učenike drugog i učenike četvrtog razreda srednje škole.

Tabela 8. LSD-test generalnog kognitivnog faktora ličnosti učenika različitih razreda srednje škole

Generalni kognitivni faktor (IQ)	Razred	**Srednja razlika**	**p**
Generalni kognitivni faktor (IQ)	1-2	1.30	0.106
	1-3	-0.51	0.568
	1-4	1.42	0.079
	2-3	-1.81	**0.050**
	2-4	0.12	0.884
	3-4	1.93	**0.038**

Zaključak

Način izlaganja rezultata predstavljao je pokušaj da se utvrdi struktura ličnosti učenika srednje škole različitog školskog uspeha i to kod učenika od prvog do četvrtog razreda. Dobijeni rezultati upravo i potvrđuju prethodno datu hipotezu, jer su utvrđene statistički značajne razlike u strukturi ličnosti učenika različitog školskog uspeha. Razlike su utvrđene u sledećim konativno-motivacijskim osobinama: submisivnost – dominacija, zepija – koastenija, grupna zavisnost – samodovoljnost. Razlike su utvrđene i opštoj inteligenciji merena Katelovim inventarom ličnosti.

Ove razlike najviše su izražene u strukturi ličnosti učenika četvrtog razreda srednje škole. Razlike su utvrđene i kada je reč o emocionalnim osobinama i to kod sledećih emocionalnih osobina: uzdržanost – razdražljivost, trekcija – parmija, self-konflikt – ja sentiment i kod niske ergičke tenzije – visoke ergičke tenzije.Prethodno date emocionalne osobine su pretežno izražene kod učenika trećeg razreda srednje škole.

Statistički značajne razlike su utvrđene i kod osobina koje su ispitivane Ajzenkovim inventarom ličnosti i to pre svega u osobini psihoticizma kod učenika drugog razreda. Kada je reč koji su učenici bili iskreniji u odgovaranju, istraživanje je pokazalo da su to bili učenici prvog razreda srednje škole. Istraživanje je pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika u prisutnosti generalnog kognitivnog faktora (IQ) meren domino testom.

Za psihološku i pedagošku praksu ovaj rad ima višestruk značaj. Saznanje o optimalnim vezama pojedinih osobina ili struktura ličnosti i uspeha u školi, daje mogućnost da se kroz pedagošku delatnost utiče na razvoj tih, a ne nekih irelevantnih osobina i profila ličnosti koji nemaju svojstva činilaca za uspeh ili se pojavljuju samo kao limitirajući faktori drugim bitnim osobinama.

Literatura

Anderson, T.W. (1958). *An introduction to multivariate statistical analysis*. John Wily and sons, INC. New York.

Allport, G.W. (1961). *Personality*, Holt.

Олпорт, G.W. (1969). *Склоп и развој личности*, Култура. Београд.

Binet, A & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins,

Брковић, А. (1991). *Промене личности ученика под утицајем наставе*, Технички факултет у Чачку

Брковић, А. (1994). *Утицај успеха и неуспеха на личност ученика*. Учитељски факултет у Ужицу, Ужице.

Cattell, R.B. (1963). *Theory of fluid and crystallized inteligence*: *A critical experiment.* Jour. Educ. Psychology, 54, 1.

Cattell, R. B. (1967). *Personality structure*: *The larger dimension* (personality, Ed.Lazarus, R. S. Opton, E. M., Penguin Books,
Cattell, R. B. (1967). *Personality structure*: *The larger dimension*, (personality, Ed. Lazarus, R. S. Opton, E. M., Penguin Books
Cattell, R. B. (1968). *The predistion of achievement and creativity*, New York: Bobbs-Merril Company.
Кател, Р. Б. (1969). *Научна анализа личности*, Београдски издавачки завод, Београд.
Cattell, R. B. (1971). *Abilities: their structure*, Crowts and action Houghton Mifflin Compaly, Boston.
Cattell, R. B. *description and Heasurement of personality*, London, Jonson Reprint Co. 1972
Cattell, R. B. (1973). *The 16PF and dasic personality strukture*: a reply to Eysenck, Journual Behavioral Science 3.
Драгићевић, Ч. (1997). *Статистика за психологе*. Друштво психолога Србије, Центар за примењену психологију, Београд.
Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*, London, Routledge and Kegan Paul.
Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*, London, Routledge and Kegan Paul.
Eysenck, H. J. (1953). *The structure of human personality*, N.Y.Wiley,
Eysenck, H. J. (1967). *Inteligence assessment*: *A theoretical and experimental approach*. The British Yournal of educational psychology, 37,1:81-99.
Eysenck, H. J. (1977). *Uses and Abuses of Psychology*. Penguine books. Hazell Watson & Viney ltd. Middlesex,
English, B. H. and English, A. (1972). *Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова.* Савремена администрација, Београд.
Фулгози, А. (1979). *Факторска анализа.* Школска књига, Загреб.
Harre, D. (1960). *Modern Factor Analysis*. The University of Chicago Press, Chicago.
Horn, J. L. (1971). *The structure of intellect*: primary Abilities u knjizi Dreger, R. M (*ed), Multivariate* research. Contributions to the Understanding of Personality, Baton Rouge.
Гилфорд, Ј. П. (1968). *Основи психолошке и педагошке статистике*, Савремена администрација, Веоград.
Крстић, Д. (1996). *Психолошки речник* (треће допуњено издање). Савремена администрација, Београд.
Момчилов, Д. (1996). *Анализа структуре поузданости EYSENCKOVOG UPITNIKA EPQ* (верзија од 103 ајтема), необјављени дипломски рад, Филозофски факултет у Новом Саду.
Младеновић, У. (2000). *Школско постигнуће ученика и конативне димензије личности Ајзенковог типа*, Педагошка стварност, бр.3-4,
Spearman, C. E. (1904). *General inteligence objectively determinent and measured,* Americal journal of Psychology, 15, 206-221,
Spearman, Ch. (1904). "*General inteligence", objektively determined and measured.* Amer. J. Psychol, 15, 268-285
Смиљанић, М. (1998). *Интелектуалне способности и црте личности врло добрих и одличних ученика у основној школи.* Настава и васпитање, бр. 1.

Momčilo Simonović

PERSONALITY PROFILES AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS OF DIFFERENT AGES

Summary: The research is focused on determining personality profiles among students of different ages, i.e. students from the first to the fourth year of secondary school.Using factor analyses of personality traits required by the applied instruments, we determined differences in structural personality profiles among students who show different school performance. The starting point of research was Cattell's and Eysenck's factor analytic approach. As basic instruments, we used:

1. Cattell's personality inventory HSPQ (High School Personality Questionnaire), which measures the conative-motivational and emotional personality traits.

2. Eysenck's personality inventory EPQ (Eysenck Personality Questionnaire), which measures introversion-extroversion, neuroticism and psychoticism.

3. Domino 48, which measures general intellectual abilities.

The reasearch has shown the presence of statistically significant differences regarding the personality profiles of students of different ages. Namely, the results have shown that there are statistically significant differences in certain conative-motivational and emotional traits tested with Cattell's personality inventory, as well as statistically significant differences in personality traits measured with Eysenck's inventory.

Keywords: conative-motivational traits, emotional traits, introversion-extroversion, neuroticism, psychoticism, school age.

Александар Шобић, Марија Лукић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 373.23:[793.7:004.92

КОМПЈУТЕРСКЕ ИГРЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗЛИЧИТИХ АСПЕКАТА РАЗВОЈА ДЕТЕТА

Резиме: Примена компјутера у едукативне сврхе саставни је део програмских докумената у области предшколског васпитања и образовања. Стога се практичарима пружа прилика да у свом раду са децом укључе добро дидактички осмишљене програме базиране на едукативним софтверским пакетима, а прилагођене дечјем узрасту. У раду је дат приказ једног таквог софтвера, који нуди низ едукативних игара чији садржаји обухватају скоро све методичке области и чиме се подстиче целовит развој детета. Наведени примери игара указују на наглашавање одређених тематских области (појмови из почетног математичког образовања и ликовног васпитања), па се јавља потреба за осмишљавањем игара чији ће садржаји обухватити остале мање заступљене методичке области.

Кључне речи: дете, компјутер, едукативни софтвер, едукативне игре.

Увод

Међу бројним активностима које се реализују у предшколским установама значајно место заузимају и информатичке активности. Оба програмска модела (Модел А и Модел Б) заступљена у нашем васпитно-образовном систему препознају важност креирања и реализације васпитно-образовног рада помоћу компјутера.

У Општим основама предшколског програма Модела Б наведени су циљеви и задаци који могу послужити васпитачима за разраду компјутерских садржаја. Циљеви које би требало реализовати током васпитно-образовног рада у предшколским установама, када су у питању информатичке активности, подразумевају: рачунарско описмењавање деце предшколског узраста кроз игру; подизање квалитета васпитно-образовног рада и осмишљено повезивање васпитно-образовних активности и садржаја са активностима и садржајима на рачунару (Каменов, 2007:152). Примена рачунара у дечјим вртићима пред васпитаче поставља следеће задатке:

1. мотивисање деце за коришћење рачунара;
2. оспособљавање деце за коришћење рачунара;
3. подизање квалитета васпитно-образовног рада кроз активности са децом: употреба едукативних програма, коришћење програма за цртање,

коришћење мултимедијалних презентација и енциклопедија, осмишљено повезивање васпитно-образовних активности са активностима на рачунару; и

4. континуирано праћење и коришћење нових едукативних програма за рад са децом предшколског узраста (Каменов, 2007:152).

Васпитач информатичке активности може започети најпре разговором са децом који садржи питања везана за делове, изглед и начин употребе компјутера, као и његово присуство у дететовој свакодневици. Након разговора може уследити игра улога, у којој свако дете добија улогу одређеног дела компјутера и сви заједно демонстрирају рад на њему. Такође, садржаје из скоро свих методичких области (Методика почетног развијања математичких појмова, Методика развоја говора, Методика упознавања околине, Методика ликовног васпитања, Методика музичког васпитања) могуће је инкорпорирати у едукативне програме софтвера. На основу тога, могуће је деци понудити изабране задатке, али и задатке по слободном избору које ће решавати (Каменов, 2007).

Као полазиште за осмишљавање информатичких активности по Моделу А може послужити садржај центра за дигиталну технологију дат у водичу за васпитаче и родитеље *Корак по корак 5*. Неки од садржаја које васпитачи могу реализовати у раду са децом тичу се: савладавања просторних односа, развијања просторне визуализације, увођења деце у тродимензионални свет, развијања способности код деце да оперишу сликама, цртежима, дијаграмима, овладавају иконичком репрезентацијом, што представља основ за развој научног и техничког мишљења (Шаин и Чарапић, 2016).

Компјутери у предшколским установама

Компјутер добија предност над свим другим уређајима, као продужена рука људског ума. Програми за компјутер треба да су дидактички осмишљени и прилагођени дечјем узрасту. Посматрајући дужи период своје дете за рачунаром, професор Џејмс Паул Ги (James Paul Gee, према: Anđelković, 2008) извео је 36 принципа уграђених у добро осимишљену рачунарску игру. На основу тога, карактеристике компјутерских игара могу се поделити у три логичке целине:

1. активно учење (деца уче ствари везане за искуство и практичне активности у свакодневном животу);

2. средина у којој се учи (учење деце кроз компјутерске игре условљено је дизајном игре где оно као играч може да мења свој идентитет и има више идентитета у једној игри);

3. писменост – систем знакова и симбола (развој информатичке писмености код деце подразумева не само систем словних знакова, већ укључује и систем звукова, слика и других различитих симбола). У вртићу, образовна сврха рачунара огледа се кроз три вида примене:

1. Стицање нових сазнања – могуће је самостално или усмеравањем од стране васпитача употребљавати *едукативне програме* у циљу стицања нових сазнања. Приликом стицања нових сазнања, предност употребе

компјутера јесте у томе што показује бескрајно стрпљење према дечјим грешкама, обезбеђујући повољне услове за самостално стицање знања.

2. Понављање и утврђивање раније стечених знања – већ усвојена знања могуће је понављати и утврђивати кроз поменуте програме. Овим видом примене истиче се значај „спремности“ компјутера да издвоји време чекајући на одговор детета.

3. Разни начини разоноде – кроз различите цртеже, игре и сл. могуће је подстицати способности деце од једноставних рефлекса до мисаоних активности. Неопходно је континуирано и систематично бирати компјутерске игре, како би њихова употреба била сврсисходна у циљу васпитања и заштите деце (Чикош и сар., 2006).

Разматрајући компјутерске игре, Херц (Herz, према: Kirriemuir & Mcfarlane, 2004:7) даје систем главних категорија игара:

1. *акционе игрице* - могу бити поткатегорија игара у којима је заступљена пуцњава, као и друге врсте игара базиране на реакцијама;

2. *авантуристичке игре* – у многим авантуристичким играма играч решава читав низ логичких загонетака (без временског ограничења) како би напредовао у неком описаном виртуелном свету;

3. *борилачке игре* – укључују контролисање борбе ликова од стране компјутера или оне које су под контролом других играча;

4. *игре слагалице* – као што је тетрис;

5. *игре улога* – где људи претпостављају (уживљавају се у) карактеристике неких особа или тип створења (нпр. патуљак или чаробњак);

6. *игре симулације* – где играчи успевају да кроз разоноду поједноставе нека места или ситуације, нпр. главни градови, контрола финансијских трошкова, грађевински радови;

7. *спортске игре;*

8. *игре стратегије* – као што је управљање, кроз разоноду, војском у историјским биткама и радовима.

Нешто другачију класификацију игара дају Чикош и сар. (2006), делећи их четири групе:

1. *акционе игре* најпознатије су деци: оне подстичу играчеве рефлексе и код деце развијају способност да брзо реагују;

2. *авантуристичке игре* су сложеније и у том смислу дуже трају. Авантуристичка игра базирана је на сценарију, попут сценарија за неки филм или роман, где главни актер (играч) учествује у више епизода које сачињавају једну причу. При том, природа авантуристичких игара је интерактивна − дете нпр. треба да пронађе неке предмете, употреби их на неком месту, а исход зависи од самог играча;

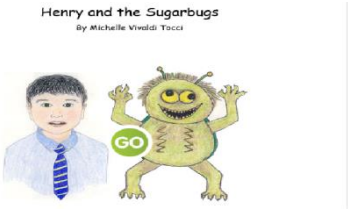
3. *игре симулације* имитирају вожњу аутомобилом или летење, па тако омогућавају играчу да седне на место пилота и да управља авионом (или аутомобилом); и

4. *игре за размишљање* укључују интелектуални напор: деца могу да играју шах, даме, монопол, игре меморије.

Примери едукативних игара у раду
са предшколском децом

Велики значај у раду са децом предшколског узраста може имати примена мултимедијалних сликовница и других различитих видова игара које могу обухватити скоро све методичке области. Употреба мултимедијалне сликовнице у раду са децом предшколског узраста укључује низ предности у односу на сликовницу у штампаној форми. Наиме, таква сликовница обухвата и њену пројекцију, музику и говор наратора који излаже причу. Додатно, њен значај огледа се у томе што гледање пројекције не захтева интервенцију васпитача, већ дете може самостално или у васпитној групи да прати садржај сликовнице. Да би гледање садржаја мултимедијалне сликовнице имало педагошки значај, васпитач свакако треба да покрене дискусију о одгледаном садржају.

Треба нагласити да поред бајки, басни, прича, садржаји мултимедијалних сликовница могу обухватати теме које се тичу Методике упознавања околине (Бајић и Лукић, 2014). У наставку рада следи пример једне такве мултимедијалне сликовнице под називом *Хенри и шећерне бубе* (*Hanry and sugarbugs),* коју смо пронашли на сајту[9], што је према нашем мишљењу, најприкладнији за тематику којом се бавимо. Деца се, кроз занимљиве илустрације и анимације у овој сликовници, упознају са значајем одржавања личне хигијене, тачније – оним што се дешава уколико се правилно не перу зуби. На тај начин, деца долазе до закључка: да би зуби били здрави и лепи, морају се правилно прати после сваког оброка, како би се заштитили од опасности које вребају од каријеса.



Слика 1. Хенри и шећерне бубе
(http://www.abcya.com)

Такође, поменути сајт укључује мноштво едукативних игрица, које ћемо навести као примере добре праксе. На сајту је понуђен софтвер што садржи седам нивоа, који се односе на предшколски (два нивоа) и школски узраст (пет нивоа) деце од три до једанаест година.

[9] http://www.abcya.com

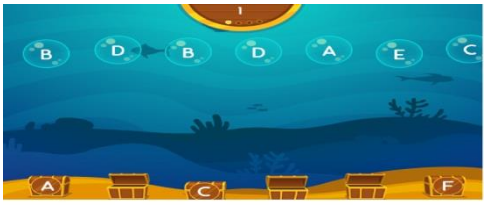
Слика 2. Abcya
(http://www.abcya.com)

Софтвер обрађује следеће тематске области: слова, бројеве, игре везане за празнике, стратегије и вештине. Игре у свакој тематској целини су осмишљене тако да деца постепено стичу знања. Избегнута је могућност механичког памћења, јер софтвер генерише увек нове задатке. Упознавање са мноштвом понуђених игара које нуди овај софтвер изискује пуно времена – стога ћемо се осврнути на оне, према нашем мишљењу, најрепрезентативније који се односе на предшколски узраст.

У духу америчког говорног подручја, прва образовна целина односи се на препознавање слова, учења алфабета, слова на тастатури, спеловање и читање. Занимљива игра у оквиру ове образовне целине је игра *Словни балони* (*Alphabet Bubble*), где деца треба правилно да распореде слова, а слична је игри „На слово, на слово“, која се тиче развоја говора. Задатак деце је да слово на балону који лети, деца убаце у одговарајућу кутију на којој је насликан појам чији назив почиње тим словом. Након тога софтвер понавља исто слово и појам везан за то слово.

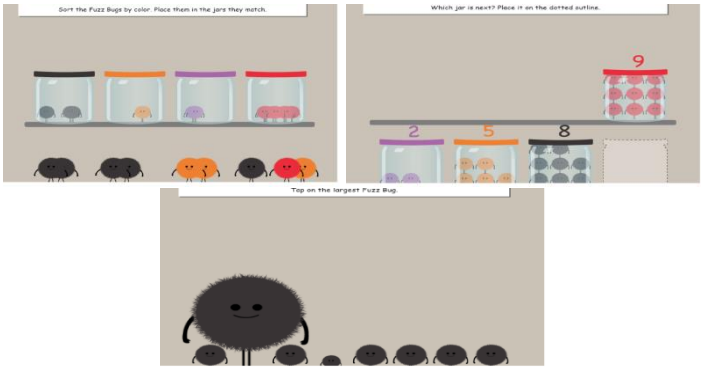
У сличној игри, *Словни балони – алфабетско ређање* (*Letter Bubble – alphabetical order*), али нешто захтевнијој, након тога што су савладали алфабет, у кутије треба распоредити слова редом као у алфабету.

Слика 3. Словни балони
(http://www.abcya.com)



Слика 4. Словни балони – алфабетско ређање
(http://www.abcya.com)

Следећа образовна област везана је за основне математичке појмове. Деца уче појам броја, бројање, груписање, логичке операције класификације по боји, квантитативне односе међу скуповима, упознају скуповне релације, веће, једнако и мање, развој просторне оријентације (испод, изнад, лево, десно, поред). У игри *Длакаве бубе* (*Fuzz Bugs*) деца имају задатак да по одређеном критеријуму (боја) распореде бубе у тегле. Следећи задатак је да се изврши пребројавање буба у свакој тегли уз помоћ софтвера и да се утврди која тегла има највише а која најмање буба, како би се тегле поређале према дефинисаном критеријуму (броју). Деца, извршавајући ова два задатка, врше логичке операције класификације и серијације предмета по боји и броју. Након тога од деце се захтева да кликну на бубу која је лево и десно у реду, као и ону на врху и дну у колони. Деца тако усвајају појмове просторних релација (лево - десно, горе - доле) и тиме развијају просторну оријентацију. Следећи критеријум разврставања јесте величина. Бира се највећа и најмања буба, чиме се деца уводе у појам релације величина.



Слика 5. Длакаве бубе
(http://www.abcya.com)

У трећој тематској образовној области налазе се игре на тему празника, где деца декоришу новогодишњу јелку, украшавају ускршње јаје и слично. Интересантна је игра *Слагалица за дан заљубљених* (*Valentine Day Puzzle*), где деца треба да препознају одређене облике пралина и да их поставе на одговарајуће место у кутији.

Слика 6. Пралине
(http://www.abcya.com)

Значај ове игре огледа се у препознавању не само геометријских облика који припадају области почетних математичких појмова, већ смештање различитих животиња у одговарајући калуп може покренути разговор о њима. Између осталог, на слици се могу видети и други мотиви поменутог празника, па се у том смислу могу правити варијације на различите теме, а послужити као мотивација за уводне делове активности које се обрађују у оквиру упознавања околине.

У четвртој образовној области заступљене су игре стратегије, где деца кроз забаву стичу потребна знања.

Пета тематска образовна област везана је за вештине. Она покрива цртање, бојење, компоновање, стицање вештина кувања, прављења пице и сл. Заступљене су игре меморије, развијање менталних способности – памћења, опажања и концентрације. У оквиру ове области издвојили бисмо игру *Исто и различито* (*Same and different*), у којој деца на првом нивоу, према једном критеријуму (боја или облик), врше класификацију, а на следећим, нешто захтевнијим нивоима, имају задатак у којем истовремено бирају понуђене елементе према два критеријума (боја и облик) и на тај начин врше унакрсну класификацију. Кроз игрице овог типа деца уче да пажљиво посматрају и опажају предмете, да анализирају, упоређују њихова својства, мисаоно образују колекције предмета и тако врше класификацију, која постепено води ка развијању појма скупа (Шимић, 2007).

Поред важности увида у садржаје описаних игара, потребно је познавати и критеријуме за одабир игара. Значајан сајт који може помоћи родитељима и васпитачима да искористе све могућности компјутера у едукативне сврхе представља ESRB (Entertainment Software Raiting Board), који врши категоризацију игара према узрасним карактеристикама (Валић Недељковић и сар., 2013).

Уместо закључка

Истраживања су показала да деца предшколског узраста најбоље и најефикасније уче кроз игру. С тим у вези, у последње време се развија велики број игара, апликација и софтвера који покушавају да деци приближе одговарајуће појмове. Мултимедијални приказ садржаја и могућност интерактивног рада коју програми дају доприносе ефикасном усвајању садржаја којим треба овладати.

Компјутерске игре стављају дете у активан положај, чиме оне постају замена за ТВ у слободно време – у играма дете више није само пасиван посматрач који не може да контролише догађаје на екрану (Чикош и сар., 2006). Само је важно да дете користи софтвер прилагођен дечјем узрасту, који би деци предшколског узраста омогућио да уче слова и бројеве, као и да цртају, боје и дизајнирају различите ствари. На тај начин, употреба софтвера подразумева и забавни и едукативни карактер што повратно утиче на све аспекте дечјег развоја.

Литература

Анђелковић, N. (2008). *Dete i računar u porodoci i dečijem vrtiću*. Beograd: Novi Sad: Beoknjga: Centar za razvoj i primenu nauke, terhnologije i informatike.

Bajić, T. i Lukić, M. (2014). Edukativne multimedijalne prezentacije za decu predškolskog uzrasta. U I., Milićević, (ur.) *Zbornik radova Tehnika i informatika u obrazovanju,* rad štampan u celini, 5. Konferencija sa međunarodnim učešćem, 30–31. maj 2014, Čačak (str. 128-133). Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku.

Valić Nedeljković, D., Bala, K. i Geler, Z. (2013). Deca u virtuelnom svetu kompjuterskih igara. U D. Valić Nedeljković i D. Pralica (ur.), *Digitalne tehnologije i društveno-obrazovne promene 3*, (str. 241–254). Novi Sad: Filozofski fakultet: Odsek za medijske studije.

Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма: модел Б*. Нови Сад: Драгон.

Kirriemuir, J. & Mcfarlane, A. (2004). Literature Review in Games and Learning. A NESTA Futurelab Research report - report 8. <hal-00190453> Retrieved January 30, 2017 from the World Wide Web https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/document

Čikoš, D., Knežić, D. i Urošev, P. (2006). *Deca u svetu računara*. Bačka palanka: Predškolska ustanova „Mladost".

Šain, M. i Čarapić, S. (2016). *Korak po korak 5: priprema dece za polazak u školu*. Beograd: Kreativni centar.

Šimić, G. (2007). *Metodika početnog razvijanja matematičkih pojmova I: udžbenik za studente visokih škola strukovnih studija za vaspitače*. Šabac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.

Aleksandar Šobić
Marija Lukić

COMPUTER GAMES IN A FUNCTION OF VARIOUS ASPECTS OF CHILD DEVELOPMENT

Abstract: The application of computers for educational purposes is an integral part of programming documents in the area of preschool education. Therefore, the practitioners have an opportunity to involve didactically well designed programs based on educational software packages, which are adapted to children's age, in their work with children. The paper presents one such software that offers a variety of educational games whose contents include almost all methodological fields that encourages a comprehensive child development. The examples of games indicate emphasis on specific thematic areas (terms from the initial mathematical education and art education), and there is a need for devising games whose contents will include other less represented methodical fields.

Keywords: child, computer, educational software, educational games.

Александар Шобић, Кристина Крстић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 373.23:[371.13:004

ПРИМЕНА ИКТ У ДИЗАЈНИРАЊУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Појава нових технологија представља једну од карактеристика савремених токова живљења, чиме се намеће потреба увођења ИКТ у рад са децом предшколског узраста. У раду се истиче значај васпитача, који се развијањем дигиталне компетенције за употребу компјутера ставља у улогу креатора интерактивног односа, тј. посредника између компјутера као помоћног средства и детета као активног учесника у усвајању различитих знања. Овако оспособљен васпитач у позицији је да сагледа све могућности коришћења компјутера, да искористи његове потенцијале у едукативне сврхе, али и да препозна негативне последице у случају неадекватног коришћења компјутера. Закључује се да континуирано професионално усавршавање васпитача, који је оспособљен за коришћење нових технологија, доводи до осавремењавања васпитно-образовног процеса у предшколској установи, и на тај начин ИКТ постају саставни део предшколског васпитања и образовања.

Кључне речи: ИКТ, васпитач, компетенције, компјутер, дете.

Увод

Значај употребе дигиталне технологије у васпитно-образовном раду огледа се у подизању нивоа квалитета васпитно-образовног рада, позитивном утицају на дечји развој, развијање дигиталних компетенција детета, васпитача и родитеља, као и развијању медијске, дигиталне културе и писмености (Anđelković, 2016). Међутим, брзина којом напредују нове технологије изнова отвара питања у погледу њихове заступљености у васпитно-образовном процесу. Стога ће у раду бити речи о значају ИКТ у контексту предшколске установе, оспособљавању васпитача којем нове технологије служе за креирање и поспешивање васпитно-образовног рада, те указивање на предности и недостатке употребе компјутера у раду са децом предколског узраста.

Значај ИКТ у васпитно-образовном раду

У данашње време, битан део образовног процеса представља компјутерско описмењавање што доводи до увођења ИКТ у васпитно-образовни рад и на основу чега је могуће увидети њено место и улогу у савременој култури и друштву (Veličković, 2014). Бројна истраживања (Bruce, 2006; Buckingham, 2009, према: Lešin, 2014) која се крећу у смеру

иновативних промишљања о култури детињства и деце, сагледавају значај примене ИКТ-а као креативног, образовног и демократског потенцијала. Разноврсне могућности интеграције нових медија и ИКТ у курикулум и њихова смислена примена у васпитно-образовном раду са најмлађом децом потврђена је бројним искуствима:

1. нови медији и ИКТ делују веома мотивишуће на децу;
2. нови медији и ИКТ одржавају пажњу и заинтересованост деце код пројеката који трају дужи период;
3. нови медији и ИКТ помажу развој способности решавања проблема, критичког мишљења и процењивања процеса учења;
4. нови медији и ИКТ омогућавају предности друштвеног контекста укључујући развој кооперативног учења, подучавања на вршњачком нивоу и развој нових пријатељстава (према: Arsenijević i Andevski, 2012:41).

Резултати неких других истраживања (Bolst, 2004; Downes et al., 2001; NAEYC, 2012; Ramsey et al., 2006; Siraj-Blatchford and Siraj-Blatchford, 2005; Stephen and Plowman, 2002) о односу ИКТ и учења и развоја деце, указују на опречна мишљења која се крећу у два правца – с једне стране препознају се негативни ефекти и потенцијалне опасности за развој и учење, док се са друге стране увиђа велики потенцијал у подршци и развоју деце (према: Pavlović Breneselović, 2014).

Дакле, примена нових медија и ИКТ може утицати на дизајн васпитно-образовног рада и битно га мењати. Како би увођење иновација у образовни систем имало позитивне исходе, за рад са децом у таквим условима потребна су педагошка знања и познавање методика коришћења ИКТ (Arsenijević i Andevski, 2011). Нови захтеви намећу ангажовање васпитача у смеру његовог оспособљавањаза употребу нових ИКТ.

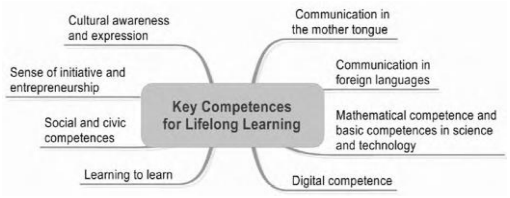
Оспособљавање васпитача за улогу посредника између компјутера и детета

Експанзија информатичких система, глобална размена информација и специфична начела модерних технологија наметнули су потребу за прилагођавањем како образовног система, тако и наставног кадра, у овом случају васпитача, окружењу. Стога је императив данашњег друштва измењена улога васпитача, а приоритет представља његово доживотно учење и професионално усавршавање (Stanković, 2014). Поред усавршавања на личном плану, васпитач има значајну улогу у подизању квалитета васпитно-образовног рада у предшколској установи. Нове околности у којима деца расту, нова научна сазнања о раном детињству, индивидуални приступ деци који захтева свестраност, показатељи су потребе за перманентним образовањем што у први план ставља појам „компетенција“ васпитача као развојну, а не статичну особину (Slunjski, 2006, према: Nedimović sar., 2014).

Под компетенцијама се, како истичу поједини аутори (Gojkov, 2008, према: Nedimović i sar., 2014:109) подразумева „скуп потенцијала, васпитљиви развојни капацитет појединца за успешно остваривање сопствених циљева, потреба и улога у различитим областима друштвеног и

професионалног живота, али и за међусобно задовољавајуће комуницирање са другима“.

То укључује поседовање свих осам компетенција (видети слику 1) потребних за успешно сналажење, а у контексту информатичке писмености, централно место заузима дигитална компетенција. Ова компетенција подразумева да је код васпитача развијено логичко и критичко размишљање, компјутерске вештине управљања информацијама (њихово проналажење, процена, похрањивање, настајање нових информација,као и њихова размена) и умрежавање преко интернета (Ćuk i Škundarić, 2007; Hadžibegović Bubanja i sar., 2010; Lešin, 2014). Широк је дијапазон користи које васпитач може имати приликом поседовања ове компетенције, односно стављање васпитача у позицију да овлада новим технологијама. Стицање знања о употреби различитих технологија, пропратне хардверске опреме (штампач, скенери, камере) и програмима који могу послужити за рад са предшколском децом доводи до васпитачеве сигурности у раду, проширивања његових видика о могућностима које пружају нови медији и ИКТ, као и повећању креативности приликом примене ИКТ у свакодневном васпитно-образовном раду (Arsenijević i Andevski, 2011).



Слика 1. Кључне компетенције за доживотно учење
(Ćuk i Škundarić, 2007: 9)

Употреба компјутера са децом предшколског узраста – предности и недостаци

Примена ИКТ у раду са предшколском децом у институционалним оквирима, нуди низ могућности и прилика за учење, стога се различити видови коришћења компјутера препознају као важан извор знања и преноса различитог садржаја најмлађима. Како би се искористили сви потенцијали нове технологије и тиме остварио позитиван утицај на развој детета, неопходно је да васпитач препозна оквире у којима се технологија користи у едукативне сврхе. Другим речима, васпитачева компетентност огледа се у познавању равнотеже између здравог детињства и могућности које нуди технологија. У том смислу, технологија се посматра као алат који може да подржи, прошири и унапреди учење, отварајући притом нове могућности (Arsenijević i Andevski, 2011). DATEC (Developmentally Appropriate Technology in Early Childhood) развила је осам генералних принципа, осмишљених за потребе адекватног коришћења ИКТ-а на предшколском

узрасту. Поменути принципи тичу се коришћења компјутерских апликација, при чему се наглашава да њихова употреба мора да:

1. остварује васпитно-образовну сврху;
2. подстиче колаборацију;
3. смислено се користи у датом контексту активности и сврха им је у активности, укључујући и игру, а не у апликацији;
4. ИКТ апликације не треба да контролишу дететове интеракције кроз програмирано учење или било који други начин бихевиоралног условљавања (дете има контролу над процесом коришћења);
5. ослања се на апликације које су транспарентне и интуитивне;
6. избегава апликације које садрже насиље и стереотипе;
7. води рачуна о питањима здравља и безбедности деце;
8. подстиче укључивање одраслих, нарочито родитеља (према: Pavlović Breneselović, 2014:451).

Ако узмемо у обзир поменуте принципе и компетентног одраслог који посредује у процесу адекватне примене компјутера у учењу и игри, онда је могуће прихватити компјутер као средство за учење попут играчке, књиге, оловке и сл. Изнето становиште потврђују истраживања неких аутора (Subrohmanyam et al., 2016), чији су резултати утврдили позитивне ефекте утицаја компјутерских садржаја на развој когнитивних способности – подстицање савладавања просторних односа, развијање просторне визуализације, способност оперисања сликама, цртежима, дијаграмима (иконичка репрезенатција) и слично. Постоје и истраживања (Li, Atkins, 2004, према: Veličković, 2014) која се тичу коришћења компјутера и његовог позитивног утицаја на остале дететове аспекте развоја. Наиме, деца која имају приступ рачунару, пре или током предшколског периода имају прилику да се упознају са појмовима који су део предшколског садржаја, што доприноси њиховој бољој спремности за школу. Такође, на емоционалном плану, видљиви су позитивни утицаји на развој дечјег самопоштовања. Стављање детета у ситуацију да реши неки проблем који се јавио у задатку или игрици на компјутеру, покреће дете да истраје у решавању проблема и да не одустаје када наиђе на прву препреку, што за последицу има примену на многе ситуације у животном контексту.

С друге стране, неопходно је указати на негативне последице неадекватног коришћења компјутера. Дуго седење за рачунаром доводи до статичног положаја детета; другим речима, тело му је константно у истом положају што се одражава на физички аспект развоја. У том случају код детета се могу јавити главобоље, губитак сна, умор, замагљени вид, дисфункција мишића и слично (Anđelić i sar., 2014). Ако се детету не пружи подршка да направи паралелу између стварног и виртуелног света, компјутер ће детету постати замена за дружење са вршњацима. Такво дете се претвара у „хладну“ особу, која не може да комуницира у свакодневном животу (Anđelić i sar., 2014; Stošić, 2011). Такође, истраживања (Smol, Vorgan, 2011, према: Šain i Čarapić, 2016) показала су да се мозак може довести у стање повишеног

стреса приликом симултаног обављања више активности и дељења пажње које су карактеристичне за рад на компјутеру.

Закључак

На основу свих изнетих чињеница, може се закључити да употреба ИКТ у васпитно-образовне сврхе пружа широк дијапазон могућности и прилика за све учеснике васпитно-образовног процеса. Како би се поменути негативни ефекати примене компјутера у едукативном процесу предупредили и искористили сви његови потенцијали, јавља се потреба континуираног усавршавања васпитача кроз различите курсеве, семинаре и сајтове који се тичу развоја компетенција везаних за информатичку сферу.

Литература

Anđelić, S., Čekerevac, Z. i Dragović, N. (2014). Utjecaj informacijskih tehnologija na razvoj predškolske djece. *Croatian Journal of Education*, god.16, br.1, 259−287.

Anđelković, N. (2016). *Čitav jedan nov svet čeka da ga otkrivamo, zajedno sa decom*. Posećeno 22.03.2017. Dostupno na http://pcpress.rs/citav-jedan-nov-svet-ceka-da-ga-otkrivamo-zajedno-sa-decom/

Arsenijević, J. i Andevski, M. (2011). Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija. *Zbornik VŠSSOV*, god. 6, br. 2, 25−34.

Arsenijević, J. i Andevski, M. (2012). Novi mediji kao pravac razvoja kompetencija zaposlenih u predškolskom obrazovanju. *Kultura*, br. 135, 28−48.

Ćuk, M. i Škundrić, S. (2007). *Reč više*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.

Hadžibegović Bubanja, E., Rodić, M., Arnautović, A., Crljić, N. i Veteroska Jovanoska, E. (2010). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: zaključci i preporuke*. Podgorica: Forum mladi i neformalna edukacija.

Lešin, G. (2014). Informacijsko komunikacijske kompetencije i dijete rane i predškolske dobi. U: H. Ivon i B. Mendeš (ur.), *Odrastanje u suvremenom dječjem vrtiću, Zbornik radova Mirisi djetinjstva*, rad štampan u celini, 20. Dani predškolskog odgoja i obrazovanja Splitsko-dalmatinske županije (str. 55−60). Split: Dječji vrtić „Cvit Mediterana".

Nedimović, T., Božin, A. i Sturza Milić, N. (2014). Procena značajnosti kompetencija za profesiju vaspitača studenata - budućih vaspitača u Srbiji i Rumuniji. *Istraživanja u pedagogiji*, god. 4, br. 1, 108-120.

Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije vaspitača za korišćenje IKT u predškolskom programu: više od veštine. U I., Milićević, (ur.), *Zbornik radova Tehnika i informatika u obrazovanju*, rad štampan u celini, 5. Konferencija sa međunarodnim učešćem, 30–31. maj 2014., Čačak (str. 450−455). Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku.

Stanković, D. (2014). Profesionalno usavršavanje vaspitača u IKT okruženju. U I., Milićević, (ur.), *Zbornik radova Tehnika i informatika u obrazovanju*, rad štampan u celini, 5. Konferencija sa međunarodnim učešćem, 30–31. maj 2014., Čačak (str. 319−322). Čačak: Fakultet tehničkih nauka u Čačku.

Stošić, L. (2011). Pripremljenost vaspitača u oblasti tehničkog i informatičkog obrazovanja. U *Tehnologija, Informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*,

rad štampan u celini, 6. Međunarodni Simpozijum, 3–5. jun 2011., Čačak (str.880−886). Čačak: Tehnički fakultet u Čačku.
Šain, M. i Čarapić, S. (2016). *Korak po korak 5: priprema dece za polazak u školu – vodič za vaspitače i roditelje*. Beograd: Kreativni centar.
Veličković, S. (2014). Edukacija vaspitača za primenu IKT u vrtiću. *Sinteza,* rad štampan u celini, Međunarodna naučna konferencija, Beograd, (str. 375−378). Beograd: Univerzitet Singidunum.

Aleksandar Šobić
Kristina Krstić

THE APPLICATION OF ICT IN A DESIGN OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Abstract: The appearance of new technologies is one of the characteristics of modern life, and the need is imposed for including of ICT in the work with preschool children. The paper highlights the importance of teacher who developsown digital competences for using computer and becomes a creator of interactive relationship, teacher mediates between computer as a tool and child as an active participant in the adoption of different skills. Thus trained teacheris in a position to examine all the possibilities of using computers, can use potentials of computer for educational purposes, but also can recognize the negative consequences in case of improper use of computer. It is concluded that continuous professional development of teacher, who is trained to use new technologies, leads to modernization of educational process in preschool institutions, and thus ICT become an integral part of the preschool education.

Keywords: ICT, teacher, competences, computer, child.

Славиша Петровић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац
Биљана Веселиновић
ОШ за ученике са сметњама у развоју *Смех и суза*
Алексинац

УДК 004.855.3:373.2

РАЗВИЈАЊЕ АЛГОРИТАМСКОГ РАЗМИШЉАЊА КРОЗ КРЕИРАЊЕ ДИГИТАЛНИХ РЕСУРСА ЗА ПОЧЕТНО УЧЕЊЕ

Резиме: У раду се разматра покушај алгоритамског размишљања у усвајању почетних знања неопходних за даље учење. Овакав приступ олакшава почетне кораке у учењу, а васпитачима олакшава израду дигиталних ресурса и развијање концептуалног знања. Концептуални модел учења представља основу теоретског размишљања, решавања проблема и формалног учења. Развојем дигиталних ресурса створени су разни алати за учење која доводе до развоја концептуалног знања. Разматрају се два важна питања: почетно развијање алгоритамског размишљања предшколске деце и улога васпитача у пројектовању и изради дигиталних ресурса за концептуално учење.

Кључне речи: концептуални модел учења, алгоритамско размишљње, дигитални ресурси, алати за учење.

Увод

За почетни развој функционалног мишљења најважнији је период од треће до седме године, тако да је овај период живота практично пресудан хоће ли дете досегнути своје биолошке потенцијале. Бројна истраживања показују да на развој интелекта највише можемо утицати у најранијем периоду одрастања малишана. Веома је важно да у периоду припреме деце за школу акценат ставити на функционално образовање.

Један од првих корака је развијање алгоритамског размишљања, као алата за решавање свакодневних проблема и учење. Појам *алгоритам* уведен је у част арапског математичара Ал Хорезмија, који је међу првима покушао да опише решавање проблема. Скуп формулисаних правила којима је одређен низ радњи за решавање одређеног проблема чини алгоритам.

Деца у свакодневним активностима често поступају по алгоритмима, а да тога нису свесни.

Пример.

Деца улазе у своју собу, по поду су биле просуте играчке. Навикнути на уредну учионицу, били су изненађени нередом који их је дочекао. Васпитачица предлаже да осмисле упутства која треба да се прате како би собу припремили за предстојећу активност. Упутства која су осмислили су се поклапала са упутствима које је предвидела васпитачица. Током ове активности деца раде на решавању реалног проблема за који још увек не знају одговор или решење.

Решавање проблема укључује задатак сређивања учионице (сакупљање коцкица) са дефинисаним изазовима за децу. До решења долази када деца морају да заврше задатак за који им нису дата упутства како се ради. У процесу решавања датог проблема деца користе познате методе и правила или сами одређују поступке решења. Деца примећују да је свака активност описана речима.

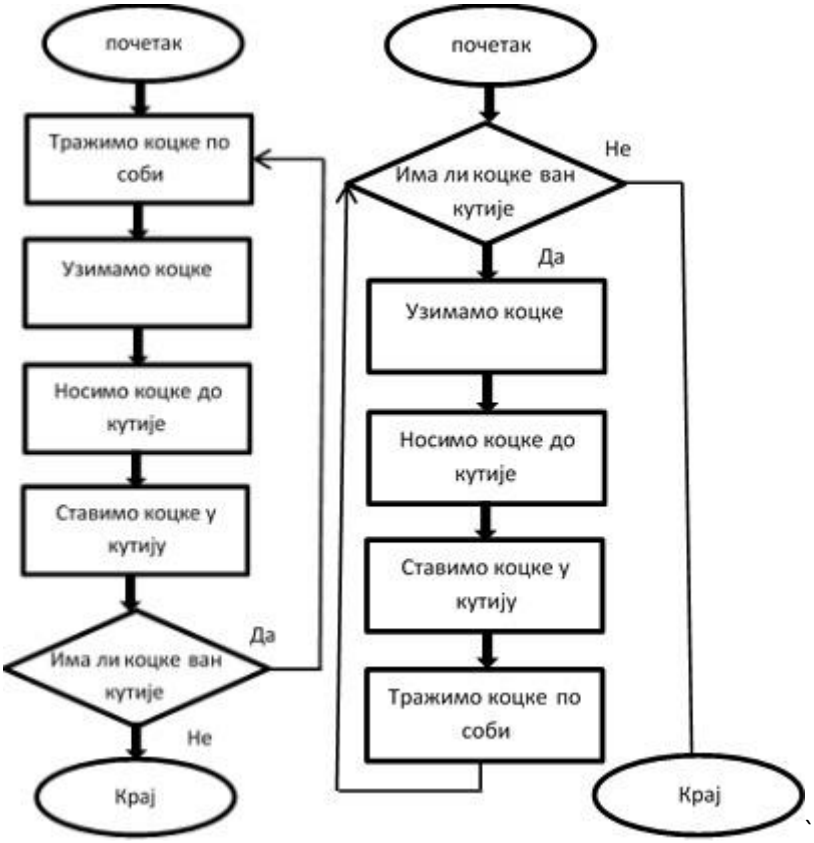
Прво су морали добро да разумеју задатак (сакупљање коцкица), који им је васпитачица дала, рашчлане на мање, њима познате радње. Помоћу својих знања и искустава, осмислили су упутство за сакупљање коцкица. Када се заврши мисаони процес решавања проблема, алгоритам је готов. Направили су свој први алгоритам. Током рада дошли су до решења проблема: детаљно су разрадили поступке решења и интуитивно направили листу корака – алгоритам рада.

1. Тражимо коцке по соби.
2. Узимамо коцке.
3. Носимо коцке до кутије.
4. Ставимо коцке у кутију.
5. Да ли има још коцки ван кутије?
6. Ако је ДА, врати се на 1. корак.
7. Ако је НЕ, почињемо са активношћу.

Овакав запис можемо приказати и графички ради прегледности, где сваком кораку можемо додати графички симбол и стрелицама одредити ток извршења. Поједини кораци могу и променити редослед извршења, па се могу приказати различити начини решења.

Слика 1.

Низом ових активности подстичемо дечији интелект и развијамо креативно размишљање.



Слика 1. Алгоритми који решавају исти проблем

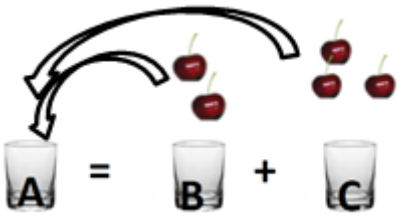
До надоградње знања долази када деца чине нешто више од пуког репродуковања онога што су научили, када прелазе границе репродукције у циљу генерисања идеја и разумевања која су им нова. „Алгоритамско мишљење“ се често сматра вештином надоградње знања. Активности које захтевају надоградњу знања траже од деце да интерпретирају, анализирају, изврше синтезу или процене информације или идеје.

Овакав проблем понекад и не треба да се алгоритамски приказује, јер деца поседују искуства, па је можда теже описати алгоритам него решити проблем. Посебно је интересантно да неке проблеме које математички формулишемо, а ученик не зна решење или га прихвата без размишљања.

Задатак. Ако Драган има две, а Милан три вишње, колико укупно имају вишања?

Предлог решења (алгоритам). Узмимо три чаше. На Драгановој чаши напишимо **B** и убацимо две вишње, на Милановој напишимо **C** и убацимо три вишње. На трећој чаши напишемо **A** и она је празна. Из чаше **B** пресипамо садржај у чашу **A**. То исто урадимо и са чашом **C**.

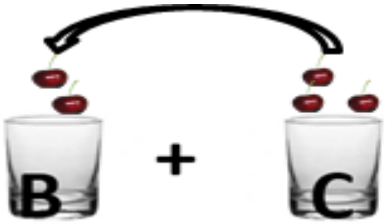
Просипамо чашу **А** и избројимо вишње. Математички овај проблем можемо да формулишемо и као **А= В+С.**



Слика 2. Сабирање бројева

Кроз овај задатак генерализујемо решење сабирања бројева и свако може да дође до решења иако није напамет научио сабирање бројева. Дете ће доћи до решења за било који број само за различито време.

Решење овог задатка може да има и другачији алгоритам. Из Миланове чаше преспи вишње у Драганову чашу. Проспимо Драганову чашу и избројимо вишње.



Слика 3. Сабирање бројева - други начин

Математичка формулација оваквог начина сабирања је **В=В+С**. Овде се већ и види улога знака „=“ који представља додељивање, а не релацију. Ову формулу можемо прочитати као нова вредност **В** (Драган) јесте када се на стару вредност **В** (Драган) дода вредност С (Милан). Увођењем симбола уместо имена јасно се уочавају неке вредности којима унапред не знамо њихове вредности. Сада уводимо нови појам, променљива. Овакав приступ рачунања отвара нам и сазнања везана за принципе рада рачунара и има велики значај у писању рачунарских програма (открили смо и како ради рачунар у програмском режиму).

Низом ових активности подстичемо дечији интелект, развијамо креативно размишљање, а спречавамо каснији поремећај концентрације и пажње у школском периоду. Овакав приступ олакшава почетне кораке у учењу, а васпитачима олакшава израду дигиталних ресурса и развијање концептуалног знања ученика.

Концептуално знање представља темељ теоретског размишљања, решавања специфичних дисциплинских проблема, и формалног учења.

Концептуални модел је посебна врста дигиталног ресурса дизајниран да подржи наставу и учење који омогућавају ученицима да манипулишу својствима, параметрима и односима, и истражују релевантне информације које примењују у активностима кроз мултимедију (текст, бројне вредности, слике и графика, анимација, видео, специјални ефекти...).

Још од Платона и Аристотела, па до најпознатијих имена у психологији, филозофији и образовању (Кант, Пијаже, Виготски и др.) истраживали су појам *концепта*. Постоје различита тумачења у литератури, као што су да је концепт чвор у мрежи или схеми знања. Виготски и његови следбеници дефинишу концепт као комплексан и истински акт мисли, или интелектуални алат који чини основу за наше когнитивне активности. За Енгестрома (1987) индивидуална свест се формира под утицајем сазнања које је човечанство достигло. Концепт се, стога, разуме као друштвено-културолошки феномен развијен од стране људи у њиховом покушају да тумаче и утичу на природу и освоје је.

Концепти су настали кроз људске покушаје да тумаче и утичу на природу и самог себе, тј. постају посреднички алати у овим процесима. Примера ради, о концепту „сила“, филозофи у античко доба, као што су Аристотел и Архимед, користили су овај концепт у проучавању статичних и покретних објеката и простих машина. Они тада нису били у стању да схвате силу трења, а били су уверени да је сила потребна за одржавање кретања. Та истраживања су исправили допунили други (Галилеј, Исак Њутн, Алберт Ајнштајн...).

Концепт силе је под сталним развојем још од античких времена.

Концепт као специфични посреднички алат за учење, оквир или схема за теоретско размишљање . То је, у суштини, друштвено-културни феномен, односно концепт је приказ знања које је човечанство достигло, а не само нешто што би могло независно постојати у нечијем уму. Апликације, генерализације, размишљања и апстракције на основу концепта доводе до формирања концептуалног знања, које служи као интерни алат за теоретско рамишљење. Концептуално знање је темељ човековог теоретског размишљања.

Данашње технологије обезбеђују важну предност која омогућава дизајн концептуалних модела у интерактивном мултимедијалном формату Концептуални модели помажу учење активирањем одређених когнитивних процеса. Технологија пружа подршку теоретском размишљању и интелектуалним активностима.

Сврха концептуалог учења треба да буде приближавање друштвено-културолошког и индивидуалног концептуалног знања у теоретском размишљању. Међутим, концептуално учење је често дуготрајан процес, који постепено приближава учениково размишљање и концепата који су специфицирани у наставном плану утврђеним у контексту друштвено-културног развој са друге стране.

Пројектовање концептуалних модела

1. *Процес пројектовања.*

Почиње анализом наставног програма и идентификацијом концепата, који треба да буду представљени кроз дигиталне ресурсе за учење. Најбољи исход се постиже систематском анализом наставног програма, идентификацијом концепата и односа који постоје између њих.

2. *Спецификација детаља.*

Следећи корак у процесу пројектовања концептуалног модела је утврђивање и одређивање специфичности, укључујући повезане појмове, својства, параметре, односе и информације.

3. *Осмишљавање сторибоарда и прецизирање представљених концептуалних садржаја.*

Сторибоард је графички организатор концептуалних знања. Сторибоард је важан начин за визуелно приказивање информација. Разбијањем приче у линеарне делове ученик се може фокусирати на сваку страницу засебно, без ометања.

Сторибоард у изради софтвера, видео презентација, мултимедијалних презентација, представља: модел за развој финалног производа, документ за контролу квалитета, спецификацију дизајна, и алат за одржавање односа са учеником.

Сторибоард може бити средство које помаже наставнику да артикулише идеје и развије план за учење пре него што започне са ученицима било какве активности. То је груба скица садржаја презентације и интерфејса екрана. Финални производ ће се развијати кроз даље процесе (прототипови, евалуација и развој финалног производа). Код утврђивања сториборда потребно је утврдити: функционалне делове интерфејса, начине презентовања, интерактивне елементе.

4. *Развој и евалуација прототипа.*

До ове фазе дизајн могу обављати наставници. Следећи корак је да се направи прототип финалног концептуалног модела.

Прототип је софтверски производ важан за даље радове на финалном производу. Он пружа увид како ће финални производ изгледати, презентује примере дизајна и елементе интерфејса и квалитет медија који су коришћени. Евалуација и тестирање прототипа омогућује неопходне промене и финализацију. У случају сарадње између наставника, програмера и дизајнера сторибоард служи као средство за комуникацију, које јасно презентује захтеве, идеје и очекивања, и омогућује развој прототипа.

5. *Израда коначног концептуалног модела.*

Последњи корак у процесу је развој финалног концептуалног модела. Ово је технички задатак и треба да се уради оно што је одређено кроз сторибоарде и прототип. Коначно, када је концептуални модел финализиран, потребно је да буде доступан за приступ стварних корисника (наставника и ученика).

Закључак

Развијање алгоритамског размишљања код деце предшколског узраста од посебног значаја и битно утиче на учење смањивањем когнитивног набоја. Дете у том узрасту мање репродукује, а више размишља, повезује, решава проблеме, креира. Зато је врло важно да се у почетку формалног учења развија и негује алгоритамско размишљање.

Улога васпитача је да развијањем концептуалног модела, као алата за израду дигиталних ресурса кроз наведене фазе изради дигиталне ресурсе и чини их доступним за наставнике и ученике.

Литература

Churchill, D. (2006). Teachers' private theories and their design of technology-based learning. *British Journal of Educational Technology, 37* (4), 559-576.

Churchill, D. (2013). Conceptual model design and learning uses. *Interactive Learning Environments*, *21* (1), 54-67.

Churchill, D. (2014). Presentation design for "conceptual model" learning objects, *British Journal ofEducation Technology*, 45 (1), 136-148.

https://sr.wikipedia.org/

www.viser.edu.rs

Slaviša Petrović
Biljana Veselinović

THE DEVELOMPENT OF ALGORITHMIC THINKING THE CREATION OF DIGITAL RECOURCES FOR INITIAL LEARNING

Abstract: This paper discusses the attempt of algorithmic thinking in adopting the initial knowledge necessary for further learning. This approach facilitates the first steps in learning, and for the nursery teachers it facilitates creation and development of conceptual knowledge. The conceptual model of learning is the basis of theoretical thinking, problem solving and formal learning. With the development of digital resources we created various tools for learning that lead to the development of conceptual knowledge. We discuss two important issues: the initial development of algorithmic thinking of preschool children and the role of teachers in the design and manufacture of digital resources for conceptual learning.

Key words: conceptual model of learning algorithm of thinking, digital resources and tools for learning.

Биљана Михаиловић
Катарина Чутовић
ОШ „Танаско Рајић“
Чачак

УДК 371.3::57]:004

ПРИМЕНА РАЧУНАРА У НАСТАВИ БИОЛОГИЈЕ

Резиме: Коришћење информационих и комуникационих технологија и интернета доприноси развоју савременог образовања. Рачунар, интернет и мултимедија данас представљају саставни део образовног процеса. У овом раду дати су примери коришћења мултимедијалних презентација и анимација у настави биологије.

Кључне речи: рачунар, мултимедијална презентација, анимација.

Увод

Рачунар је моћно наставно средство које уз додатну опрему, софтвер и прикључак на интернет, може да замени многа друга наставна средства: за репродуковање снимљених огледа, електронски микроскоп је додатак уз помоћ кога се могу снимити, не само фотографије, већ и дигитални филмови о микроскопском процесу који се проучава у настави биологије. Захваљујући њему, сваки ученик може да се образује према својим могућностима, интересовањима и потребама.

Особине рачунарске наставе

Циљ увођења рачунара у наставу је интегрисање наставних планова и нових технологија, а зарад подржавања напредовања професора и ученика у својим наставним активностима. Тенденција промене образовног система је таква да у центру свих активности буде ученик, а не као у традиционалној настави која за свој центар има наставника.

Употреба рачунара у настави омогућава развој апстрактног мишљења појединачног напредовања у стицању знања. Једном речју, пред рачунаром су сви ученици једнаки, ученик се не жали на оцену рачунара, свој неуспех не приписује другоме и не покушава да је поправи непримереним облицима понашања.

Рачунарска настава Биологије прави је изазов за творце софтвера за образовање. Да би ученику на одговарајући начин били представљени делови градива, потребна је што већа употреба различитих алата. Другим речима, мултимедијална настава је она коју треба користити у рачунарској настави биологије.

Мултимедија

Појам мултимедија потиче од латинске речи: *multus* - многи и *medium* - посредник или медијум. Представља комбинацију текста, слика, звука и анимације, видеа обједињених помоћу рачунара и односи се на медије који су по својој природи нетекстуални. И човек је по својој природи мултимедијалан, истовремено говори, слуша, гледа, осећа укусом, мирисом и додиром**.**

Предности примене мултимедије:

- доступне ученицима који користе рачунар,
- разноликост (комбинација 3D анимација, видео и аудио записа),
- CD-ром је медиј који чува дигиталну информацију.

Анимација представља програм који пружа помоћ у стварању цртежа, слика, њиховог оживљавања (анимација) и за реализовање мањих анимираних филмова. Предности анимираних филмова у односу на непокретне слике: занимљивији су, појачавају пажњу, могу се поновити више пута, слика говори колико хиљаду речи, а филм и више од тога.

Могућности коришћења ИКТ у настави Биологије

Нове технологије постале су саставни део учења и подучавања. Оне се могу користити у планирању, извођењу и вредновању наставног рада, а познато је да сви нови уџбеници у прилогу имају CD–ове са презентацијама, а наставници добијају припремљене наставне материјале у методичким приручницима. Како и колико ће се користити зависи од самог наставника и осмишљеног сценарија за час, којим ће упућивати и мотивисати ученике за самостално истраживање, развијање критичког мишљења, примењивања информација доступних са интернета.

Путем различитих мултимедијалних средстава и алата, настава биологије може бити занимљивија и креативнија, а тако стечено знање ученика у пракси је применљиво и трајно. Разни графички прикази, аудио и видео записи, мултимедијски прикази, анимације или симулације, пружају потпуније изучавање биолошких појава и процеса. Данас се врло често за приказивање неких огледа користе илустрације са рачунара *(Biodidac, Bioimagewebsite)*, фотографије микроорганизама *(The Mikrobial World)*, анимације биолошких процеса *(Virtual School of Biodiversity, www.educypedia.be)*, прикази унутрашње грађе и процеса који се дешавају у њима *(Fun Science Galery).*

Ученицима су доступне и дидактичке игре, које им на привлачан начин представљају биолошке садржаје, развијају вештину решавања проблема, стицања самопоуздања, развијања интелигенције (*Didactic games, Game for health education, Interactive games – problem – solving skills in science, Eco – games).*

Наравно, ученици и наставници користе и садржаје WEB страница на српском језику, где могу наћи занимљивости из света биологије, податке о

угроженим и ендемичним биљним и животињским врстама, еколошким акцијама, податке о томе како реализовати пројекте, велики број линкова о биологији и настави биологије *(www.bionet – skola.com, biologijakp.webs.com, bioloskiblog.wordpres.com, www.ibiss.bg.ac.rs).*

Пример из праксе

За потребе овог рада дат је пример примене мултимедијалне презентације за обраду наставне теме Глобалне последице загађивања животне средине, према програму биологије за 8. разред основне школе, која се састојала из:

- презентације за обраду наставне теме Глобалне последице загађивања животне средине,
- фолдера са сликама,
- фолдера са анимацијама,
- фолдера са занимљивостима,
- теста за проверу усвојености градива из ове наставне теме.

Фолдер градиво се састоји од Power Point презентација на којима су обрађене наставне јединице: *Ефекат стаклене баште, Озонски омотач, Киселе кише, Ерозије земљишта и ширење пустиња, Нестајање врста.* Све слике које су коришћене за израду презентација ученици су могли да прегледају према сопственим интересовањима у фолдеру Галерија слика, а које су обрађене у Photoshop програму. У фолдеру Анимације приказани су сликовити процеси, који обрађују ове садржаје и ученици их више пута могу посматрати како би што боље разумели ове садржаје. Фолдер *Занимљивости* чине слајдови из *Глобалног загађивања животне средине*, који су намењени ученицима чија интересовања превазилазе оквире обавезног програма, чиме се остварује индивидуализација наставе. Тест је коришћен на часу систематизације од 10 слајдова. На сваком слајду је по једно питање са по неколико понуђених одговора, од којих је само један тачан. Након тачног одговора, ученик прелази на следеће питање и тако све до краја теста. Уколико је одговор нетачан, отвара му се одговарајући слајд из фолдера Градиво са делом градива из кога је питање, где може да проучи градиво, па се поново отвара слајд са питањем и тек кад тачно одговори може на следеће питање.

Настава биологије реализована је у кабинету за информатику индивидуалним обликом рада. Сваки ученик је кроз програм пролазио корак по корак, све до усвајања наставних садржаја према својим интересовањима. Електронску верзију овог образовног софтвера сваки ученик је могао да користи за учење и код куће на свом рачунару. Ученици воле употребу рачунара у настави биологије, што показују и израдом својих мултимедијалних презентација.

Коришћењем мултимедије настава је ефикаснија, а усвојена знања ученика трајнија и квалитетнија. Технологија омогућава ученицима самостално истраживање биологије и примену знања и вештина на задацима из стварног живота. Кроз овакав облик рада наставник оживљава наставу,

подиже радну атмосферу, прилагођава наставу индивидуалним способностима ученика. Зато је потребно да се кабинети биологије опреме рачунарима како би била оптимална примена мултимедије у настави.

Закључак

Настава биологије, подржана је ИКТ–ом, где се технологија користи у сврху побољшања истих, али до одређене границе – презентације, коришћење CD–а. Рачунар данас постаје важно дидактичко средство и медиј за пренос информација између наставника и ученика. Отежавајућа околност за његово коришћење је недостатак специјализованих учионица за извођење овакве наставе.

ИКТ наставницима олакшава осмишљавање, припремање, реализовање наставе, израду материјала за проверу наставних садржаја. Наравно, њихова примена неће занемарити посматрање појава у природи, већ ће их на одличан начин моћи употпунити и учинити доступним и занимљивим.

Улога наставника неће бити мање важна применом ИКТ–а, већ ће бити динамичнија, квалитетнија, са већим учинком у остваривању свог образовног циља, а ученике ће оспособити за самостално учење, тимски рад, проналажење и одабирање информација, критичко мишљење, као и примену ИКТ вештина у свакодневном животу.

Литература

Жарко Барбарић, др Слободан Обрадовић (2009). *Информатика и информационе технологије*, Приручник за вежбе, Београд.

Милан Грујичић, Томка Миљановић (2005). *Утицај савремених дидактичких медија на ефикасност наставе биологије*, Настава и васпитање.

Љиљана Ђуровић (2012). *Еколошко васпитање и развој еколошке свести у основној школи*, Задужбина Андрејевић.

Слободан Обрадовић, Владимир Нешић (2005). *Рачунарство и информатика за 1. разред средње школе*, Београд, Круг.

Даница Тусић (2011). *Биологија за 8. разред основне школе*, Београд, БИГЗ.

Biljana Mihailović
Katarina Čutović

USAGE OF COMPUTERS IN TEACHING BIOLOGY

Summary: The use of information and communication technologies (ICT) and the Internet contributes to the development of modern education. Computer, Internet and multimedia, today are unseparable part of the educational process. This paper provides examples of using multimedia presentations and animations in teaching biology.

Key words: computer, multimedia presentation, animation.

Катарина Чутовић, Биљана Михаиловић
ОШ „Танаско Рајић“
Чачак

УДК 371.233:373.3

ЕКСКУРЗИЈЕ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА

Резиме: Екскурзије представљају један од видова слободних активности и наставног рада изван вртића и школе. Изласком у природу може се остварити онај део слободних активности који није изводљив у просторији. Екскурзије су посебна могућност за директно упознавање и доживљавање и њих треба изводити редовно, али само пошто се претходно добро организују. У раду је дат пример плана извођења екскурзије, који може послужити васпитачима, учитељима и наставницима.

Кључне речи: екскурзија, ученици, основна школа.

Увод

Екскурзије су групна путовања људи ради рекреације, забаве, упознавања атрактивних објеката и појава одређеног краја, али и њихово стручно и научно схватање. Према својој намени могу се поделити на: туристичке, чији су циљеви рекреативно-забавног и општеобразовног карактера, и школске, које су у функцији савлађивања наставних програма, који се односе на природне и друштвене садржаје одређеног простора. Ђачке ескурзије су према својим програмским садржајима и задацима географско-историјског и биолошког карактера (Рудић, 1999:189).

Екскурзија је облик образовно-васпитног рада којим се доприноси остваривању плана и програма и циљева образовања и васпитања. Екскурзија се остварује ван школе у трајању од једног до три дана годишње, у складу са узрастом, наставним планом и програмом и програмом за екскурзије.

Образовно-васпитни задаци екскурзија:

- продубљивање, проширивање и обогаћивање знања и искустава ученика,
- повезивање и примењивање знања и умења,
- развијање љубави према отаџбини, њеној историји, култури и природним лепотама,
- неговање позитивног односа према свим њеним грађанима и њиховим националним, културним, етичким и естетским вредностима,
- неговање солидарности, хуманизма, другарства и осећаја заједништва,
- успостављање непосреднијих односа између наставника и ученика и ученика међусобно,
- проучавање објеката и феномена у природи,

- уочавање узрочно-последичних односа у конкретним природним и друштвеним условима,

- упознавање с начином живота и рада људи појединих крајева,

- развој и практиковање здравих стилова живота,

- развијање свести о значају одрживог развоја и изграђивање еколошких навика и навика заштите животиња,

- развијање способности проналажења, анализирања и саопштавања информација из различитих извора,

- оснаживање ученика у професионалном развоју

Циљ екскурзије је непосредно упознавање појава и односа у природној и друштвеној средини, упознавање културног, историјског и духовног наслеђа и привредних достигнућа која су у вези са делатношћу школе.

Садржаји екскурзије остварују се на основу наставног плана и програма образовно-васпитног рада и школског програма и саставни су део годишњег програма рада школе ("Сл. гласник РС - Просветни гласник", бр. 7/2010). Екскурзије су „најуспешнији начин учења“, велики час очигледности“, „незаменљив контакт са природом“, „најбоља синтеза наставних садржаја различитих образовних области“ (Мисаиловић, 1982:109-111).

Припремање, планирање и изођење екскурзија

При обради наставних садржаја из географије екскурзије имају значајне васпитно-образовне вредности. Већина географских тема и јединица може се темељно обрадити организовањем екскурзија. То је најбољи начин повезивања теорије и праксе и упознавања узрочно-последичних између појава у непосредном окружењу. Тада су ученици у могућности да посматрају и запажају, развијају и усавршавају логичко мишљење. Екскурзијама и теренским радом ученици се уводе у научно-истраживачки рад, који је и један од основних циљева образовања. Екскурзије које су добро организоване и стручно припремљене имају високе васпитне вредности.

Да би остварили повољне образовно-васпитне ефекте, екскурзије се морају планирати за сваку школску годину. Планирање обухвата време и место (маршруту) извођења екскурзије. У годишњем планирању екскурзија обавезно се наводе циљеви, задаци и садржаји које је потребно посматрати на одређеном месту. При планирању обавезно треба одабрати одређено време у току школске године. Физичко–географске појаве и процесе најбоље је организовати у пролеће или почетком јесени, док друштвено-географски садржаји се могу посматрати и зими.

Према намени наставне екскурзије могу служити следећим циљевима: стицању новог знања, утврђивању градива и примени теоријског градива обрађеног у учионици. Стручни део екскурзије обухвата упознавање ученика са географским објектима и појавама, као и са програмом екскурзије. Упознавање ученика са литературом, која се односи на простор који се посећује, као и израду и Power point презентације маршруте екскурзије.

Према месту обавања издвајају се локалне и земаљске, а према времену трајања постоје следеће варијанте: екскурзије трајања 1-3 сата, полудневне, једнодневне и вишедневне. Екскурзије се деле на три фазе рада: припрема, извођење екскурзије и закључак.

После припреме приступа се извођењу екскурзије ученика. У току извођења екскурзије треба водити рачуна о редоследу и програму извођења екскурзије, као и о пажњи, дисциплини и безбедности ученика. Часове одмора треба реализовати по плану. При саопштавању географских карактеристика треба водити рачуна и имати „меру“ колико и шта треба рећи.

После повратка треба резимирати догађаје, указати на највредније садржаје, као и саслушати извештаје и утиске ученика. Затим треба од прикупљеног материјала и фотографија организовати изложбу. Екскурзија мора да има тачан и јасно одређен наставни циљ и да повезује наставно градиво, да извођење буде изведено уз осмишљену дидактичну обраду садржаја, као и завршно вредновање резултата рада.

Након изведених екскурзија стручни вођа екскурзије треба да поднесе детаљан извештај Наставничком већу школе, као и Школском одбору школе. У раду је дат пример плана екскурзија у ОШ „Танаско Рајић” Чачак, по разредима.

I разред: Чачак, Мокра гора, Дрвенград, Чачак.

II разред: Чачак, Стопића пећина, Сирогојно, Златибор, Чачак.

III разред: Чачак, Врањевшница, Таково, Савинац, норвешка кућа, Чачак.

IV разред: Чачак, Топола, Опленац, Орашац, Копорин, Чачак.

V разред: Чачак, Бранковина, Струганик, манастир Лелић, Дивчибаре, Чачак.

VI разред: Чачак, Крагујевац, Нишка бања, Ниш, Ђавоља варош, Пролом бања, Чачак - два дана.

VII разред: Чачак, Манасија, Ресавска пећина, Смедерево, Виминацијум, Голубац, Лепенски Вир, ХЕ „Ђердап“, Караташ, Неготин, Гамзиград, Јагодина,Чачак – два дана.

VIII разред: Чачак, Фрушка Гора, Сремски Карловци, Нови Сад, Суботица, Палић, Зобнатица, Чачак – три дана.

Слика 1. Ђавоља варош

VI разред: Чачак, Крагујевац, Нишка бања, Ниш, Ђавоља варош, Пролом бања, Чачак - два дана.

Циљ екскурзије у VI разреду је усвајање дела наставног програма непосредним упознавањем појава и односа у природној и друштвеној средини. Задаци ове екскурзије су проучавање објеката и феномена у природи, уочавање узрочно-последичних односа у природним и друштвеним условима, развијање интересовања за природу, упознавање начина живота и рада људи у појединим крајевима, развијање позитивног односа према националним, културним и естетским вредностима.

Закључак

Обрада наставних садржаја на терену је другачија од уобичајене књишке обраде објеката, појава и процеса. Ученици су активнији, енергични и њихова пажња је усмерена на веће интересовање, посматрање, као и на мишљење, памћење и укључивање у решавање проблема, које се успешније подстиче у простору него у учионици. Непосредним контактом са објектима, појавама и процесима, екскурзија доприноси брже савлађивање наставних садржаја из појединих наставно-научних области односно предмета. Екскурзија треба да допринесе трајном усвајању и задржавању наставних садржаја код деце и ученика.

Литература

Мисаиловић, Илија (1982): *Екскурзије, огледи и истраживање*, Педагошка академија, Ужице.

Рудић, В. (1989): *Методика наставе географије*, Београд, Научна књига.

Сл. гласник РС - Просветни гласник", бр. 7/2010.

Katarina Čutović
Biljana Mihailović

FIELD TRIPS FOR CHILDREN AND STUDENTS

Summary: Field trips represent a form of extracurricular activities and teaching, away from a kindergarten or a school. By exploring nature, one may participate in activities which can not be conducted in a classroom environment. Field trips provide an excellent opportunity for direct and educational experience, which is why they should be regularly conducted, but only after they have been adequately organized. This paper presents an example of a field trip plan which may come in handy to many kindergarten, elementary school and high school teachers.

Key words: field trips, children, students.

2.

ПРАВО ДЕТЕТА НА РАЗЛИЧИТОСТ И ЊИХОВА ОСТВАРЕНОСТ У ПЕДАГОШКОЈ ПРАКСИ

Evgeniya Topolska
St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo
Vratsa Branch (Bulgaria)

UDK 371.3::81’232-053.4

NORMATIVITY AND INDIVIDUALITY IN MASTERING THE LANGUAGE AND DEVELOPMENT OF SPEECH FOR PRESCHOOLERS

Abstrakt: Mastery of the language and development of speech in children are lengthy and complex processes with their own specificity in preschool age. The report presents a theoretical analysis of the characteristics of these processes - *normativity* and *individuality*. Conclusions are made in terms of the pedagogical activity of teachers in the children’s language education.

Keywords: development of speech, normativity, individuality.

Introduction

Mastery of the language and speech development have an important place in the development of the child in preschool age and building an ability to learn. Therefore this process is of great interest to educators because the preparation of the child for the next level in elementary school depends on used the pedagogical technologies.

Various internal and external factors affect the process of mastering the language and speech development in preschoolers. These factors form the specific characteristics of those processes. **The aim** of this report is to make a **theoretical analysis of normativity and individuality** in mastering the language and speech development in preschool children.

The main method of study is **theoretical analysis and synthesis**. The application of this method allows the characteristics drawn from theory to be studied in detail. The theoretical analysis makes it possible to differentiate the components of the studied pedagogical object in order to research its internal structure. The subsequent synthesis clarifies the most important connections and relationships in the studied object through back linking and restoration of it.

The topicality and significance of the given topic is determined by the need for children to receive language training corresponding to the established educational state standards and to provide equal opportunity to all children for language education according to their individual educational needs.

Characteristics of the processes mastery of language and speech development at preschool age.

Normativity is a characteristic that includes mandatory elements in the researched pedagogical object. Normativity sets rules, norms, serves as a reference. In the processes of learning the language and speech development at preschool age the following manifestations take place:

1. Normativity in the language.
2. Normativity in the language and speech development of the child according to the age specifications.
3. Normativity in the language education.

The *normativity in the language* is related to its systematic character. In linguistics it is determined that there are correlations between the linguistic units of each two adjacent language levels. The constructivist approach in the study of language units from different linguistic levels means that a linguistic unit of a higher level is built by units of lower level (Lakova, M., 2000; 50). The presence of connections and relationships between language units of the different levels of language determines the existence of linguistic norms, rules. This normativity as a feature of the language system affects the organization of the process of mastering the Bulgarian language. As stated by K. Dimchev, "mastery of language is primarily mastery of a norm, i.e. of rules, instructions for choice of speech realizations, binding for a particular social group. Children are firstly introduced to speech production of the environment and gradually discover the system of possibilities, the system of the permissible and necessary. On this basis they master the norms which reflect the relative stability of the elements in the speech of the prestigious from a socio-cultural perspective social groups. "(Dimchev, K., 1992; 61).

Normativity in the language and speech development of the child according to the age characteristics has been established as a result of numerous scientific studies and is a necessary and indispensable theoretical basis of language education. Normativity in the language and speech development of the child is related to the separation of phases or stages that must appear in the child's development and are distinguished by their specificity. If we can accept the cited staging in mastering the language and speech development as *normativity*, then *individuality* is expressed by the speed with which every child goes through different stages, and which may vary.

Normativity in education (particularly language education) is regulated in the State Education Standard / SES /. The state educational standard defines the objectives, content and expected outcomes of the language education for preschoolers. The peculiar nature of the process of mastering the language and speech development in preschoolers is reflected on in the structuring of educational cores of "Bulgarian language and literature" in the SES that are specific and do not occur in the following degrees: connected speech, vocabulary, grammatically correct speech, sound culture, perception of a literary work and recreation of a literary work. The perceptions of the language and skills for its use are highlighted in each of the educational cores.

If the *normativity* in language education is considered as a level of perceptions for the language and skills for its use, which the children of a certain educational stage must possess, then *individuality* in language education depends on their actual capabilities and needs. Verbal expression is an individual act of choice in combining language tools. Therefore individuality in language learning is determined by the needs of the specific child. This characteristic of education in general, not just for languages, is manifested in the application of an individual approach.

Individuality in language education requires compliance with the specific language and speech needs of each child and is dependent on the following external and internal factors:

- socio-cultural environment;
- uneven development of higher psychic functions at a norm;
- infringements /intellectual, sensory, motor, language, verbal, emotional/.

The socio-cultural environment is an external factor with regard to the language and speech development of the child. The influence of the socio-cultural environment occurs with specificity in mastering the language and speech development in *bilingual children*.

In the modern society integration between different ethnic groups is a positive form for their fuller integration into the society in which the right of each ethnic group to have their own culture and language is recognized. This process involves two concepts: integration with respect to the culture of origin and the right of every child to increase their training in the language and culture of their origin (Dimitrova, G., 2004; 17-18). In terms of bilingualism an interference between the language in the family / mother tongue / and official language occurs. As a result of interference replacement of the schemes and patterns of the official language of the country with the relevant elements of the mother tongue takes place or a variation is observed.

Upon entering kindergarten the presence of bilingualism creates a language barrier in communication. The child of another ethnicity must not only adapt to the personally new subject and social environment, but also to the new linguistic environment. Difficulties arise when articulating some speech sounds, the construction of sentences due to morphological and syntactical problems. The observations of P. Todorova (Todorova, P., 2004; 64) show that at an early age indiscriminate use of both languages is, mixing and confusion in linguistic communication is observed - in certain conditions the child thinks and speaks their mother tongue and in other terms - the official / Bulgarian / language. P. Todorova stresses the importance of the differentiated and the individualized approach in language communication and education of Roma children.

Uneven development of higher psychic functions at a norm is an internal factor with regard to the language and speech development of the child. The unevenness in the development of the structural and functional components of the higher psychic functions can be observed in a norm and in pathology.

In the neuropsychology of the individual differences the uneven development of higher psychic functions is seen as a normal occurrence. In it "the partial lag of some functions is insufficiently compensated by other features with a higher level of development" (Ahutina, T.B., Pilaeva, NM, 2008; 75). In some children visual perception and visual memory are more highly developed, in other children - auditory processes, while in others – the tactile. These differences occur as a consequence of the interaction between biological and social factors. If the environment sets requirements for the child within its adaptive capabilities, the uneven development of higher psychic functions has no negative consequences for the child. Undoubtedly, this factor puts demands on the language education, because it entails creating tailored programs which are to offset deficits and to aid the linguistic and speech development of the child. According to T. V. Ahutina and N. M. Pilaeva the uneven development of higher psychic functions in a norm refers to an extremely broad category of children that includes *gifted children* and *children with learning difficulties*.

In psychology the category of *gifted children* is characterized by disharmony in the development. The reason for imbalance in the development in gifted children is that the high level of development of those aspects of the child's personality that are associated with the gift contrast strongly against the development of other aspects of its personality (Ilieva, 2002; Daskalova, F. 2005). Giftedness is only in relation to a particular aspect of the development of the personality and the development of other aspects remains within the normal rate for the age. According to G. Ilieva the most common disharmony in the development of gifted children are intellectual-psychomotor, logical-linguistic, intellectual-emotional, intellectual-social, productive-psychomotor and others. Some of these disharmonies may occur in certain age periods and disappear later, but others such as the intellectual-emotional and intellectual-social ones can accompany the child throughout its whole life.

Intellectual-psychomotor disharmony results in quick and easy mastery of reading, combined with certain difficulties in mastering writing. Logical-linguistic disharmony is expressed in the ability of gifted children to think logically and understand the sometimes too complicated explanations without being able to express things through the language as they understand them. In this type of disharmony gifted children have poor and insufficient vocabulary. The intellectual-emotional disharmony results in very high intelligence and emotionality, which is common for the age. Amid early erudition the childhood emotions create the impression that the emotional development is "falling behind" to the intellectual. The intellectual-social disharmony relates to the difficulties of a gifted child in communication. The high intellectual development is a reason for the gifted child to communicate with older children or adults. Thus there is a risk for the gifted child to isolate itself from the environment of its peers. Productive-psychomotor disharmony manifests in children with talent for drawing and other visual activities. The rich sensitivity of the child cannot manifest itself on the sheet due to the inability of the hand to present the wealth of ideas.

The basis of this type of disharmony is hyper productive thinking and poorly developed fine motor skills and visual-motor coordination. The mentioned types of disharmonies reflect the peculiar nature of the development of gifted children and set requirements to the content and organization of education.

In the *children with difficulties in learning* partial weakness of separate psychic functions or their components is observed. According to T. V. Ahutina there is no sharp distinct line between children with learning difficulties and other children from the so-called "norm". In the children in norm the relatively weak processes are observed when fatigue occurs. In children with learning difficulties the unevenness in higher psychic functions is more pronounced and the child cannot compensate for its weaknesses at the expense of the stronger aspects and this is seen by the teacher as learning difficulties.

If deficits in processing auditory and kinesthetic information are observed, the child mixes similar in sound and pronunciation in reading and writing, the habits of reading and writing do not automate. If deficits in the processing of visual-spatial information are observed, the child finds it difficult to orientate itself on the sheet in the notebook; fluctuation occurs in the slope and size of letters; it writes mirrored letters; writes words merged and others. T. V. Ahutina and N. M. Pilaeva (Ahutina, T. B., Pilaeva, N. M,. 2008; 81) offer a complex approach for correctional-developing education of children with learning difficulties through which to stimulate the development of the weak link of the higher psychic functions with support of the strong units in the course of specially organized interaction between the child and the adult.

Disorders / intellectual, sensory, motor, verbal, emotional / are an internal factor with regard to the language and speech development of the child. Each of these types of disorders affects the processes of learning the language and speech development in a specific manner. If the child has hearing problems, it can not perceive speech and form speech naturally. If there is an intellectual disorder, it affects the child's ability to perceive and understand speech, to be literate and to compose text independently. In the presence of visual impairment the capability to control vocabulary is limited - the names of signs, properties of objects, the sills for reading and writing are hindered. Motor disorders affect sound pronunciation and graphic skills. Autism requires specific pedagogical support that is consistent with the existence of social exclusion, stereotypes in behavior, fears, etc. which affect the organization of the language education.

Conclusion

Clarification of the *normativity* in the mastery of language and development of speech is the landmark that determines the educational content, concepts of language and speech skills that children in preschool age should have. The *individuality* in mastering the language and development of speech focuses pre-school teachers on the special educational needs that children have to receive appropriate pedagogical support in language learning.

Literature

Ахутина, Т., Пылаева, Н. *Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход*. „Питер Пресс", М. (2008).
Даскалова, Ф. *Аз бях майка на вундеркинд*. ИК „Даниела Убенова", С. (2005).
Димитрова, Г. *Хуманното общуване с ромските деца – фактор за приобщаване и активизирането им в учебно-възпитателния процес*. В: Аспекти на интеркултурното образование на ромските деца. Изд. „Делфи", С. (2004).
Димчев, К. *Обучението по български език като система*. Университетско издателство „Св. Кл.Охридски" (1992).
Илиева, Г. *Психология на детското развитие*. С. (2002).
Лакова, М. *За някои закономерности в езика и речта*. Изд. „ЕТО", С. (2000).
Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование, МОН (2016).
Тодорова, П. *Езиковото общуване с ромски деца в ранна възраст*. В: Аспекти на интеркултурното образование на ромските деца /под научн. ред. На Хр.Кючуков/, Изд. „Делфи", С. (2004).
Тополска, Е. *Речево развитие в условия на интегрирано обучение*. Авангард Прима, С. (2009).

Евгенија Тополска

НОРМАТИВНОСТ И ИНДИВИДУАЛНОСТ У ОВЛАДАВАЊУ ЈЕЗИКОМ И РАЗВОЈ ГОВОРА КОД ПРЕДШКОЛАЦА

Сажетак: Овладавање језиком и развој говора код деце су дуготрајни и сложени процеси са специфичностима у предшколском узрасту. Овај рад представља теоријску анализу карактеристика процеса нормативности и индивидуалности. Закључци су изведени у смислу педагошке активности наставника приликом наставе језика.

Кључне речи: развој говора, нормативност, индивидуалност.

Анкица Симона Ковачевић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 37.043.2-056.26/.36

ЗНАЧАЈ ПРОЦЕНЕ ПОТРЕБА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ ЗА ДОДАТНОМ ПОДРШКОМ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Резиме: У васпитно-образовном раду планирање се заснива на процени која представља врло комплексан поступак. Како је у раду са децом са сметњама у развоју неопходна првенствено промена општих схватања и праксе, тако је значај процене потреба за додатном подршком кључ ка успешности донетих одлука. Циљ овог рада јесте да анализира фазе у припреми и реализацији процене и на тај начин прикаже структуру и специфичности поступака од чијих резултата зависи целокупна психосоцијална подршка. У раду су приказани оквири за процену, који су поред процене развојних потреба детета обухватили и срединске факторе. Улога мултидисциплинарног тима (интерресорне комисије) у додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику јесте да омогући друштвену инклузију како би се остварио најбољи интерес детета. Ово значи да мере подршке у васпитно-образовном раду не зависе само од васпитача, учитеља или наставника, већ да би се постигли одговарајући резултати нужна је системска и институционализована мрежа подршке заснована на адекватној процени.

Кључне речи: процена, подршка, дете са сметњама у развоју, интерресорна комисија.

Увод

Према Закону о социјалној заштити[10] постоји пет група услуга намењених корисницима, а једна од њих је: услуга процене и планирања, процена стања, потреба, снага и ризика корисника и других значајних особа у његовом окружењу; процена старатеља, хранитеља и усвојитеља; израда индивидуалног или породичног плана пружања услуга и мера правне заштите и других процена и планова (члан 40). Када су у питању деца са сметњама у развоју, процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке детету и ученику врши интерресорна комисија (у даљем тексту: ИРК). Улога и рад ИРК је дефинисана Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику[11] (у даљем тексту: Правилник), где се под проценом подразумева: целовити и

[10] Закон о социјалној заштити „Службени гласник РС“ бр. 24/2011.

[11] Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику „Службени гласник РС“ бр. 63/2010.

индивидуализовани приступ, заснован на једнаким могућностима у сагледавању потреба детета и ученика, са циљем да се пружањем одговарајуће подршке омогући друштвена укљученост кроз приступ правима, услугама и ресурсима. Рад се састоји од три целине, у првом делу анализирају се фазе у припреми и реализацији процене, као и специфичности самог поступка. Друга целина објашњава улогу и састав ИРК, док се у трећој целини приказују резултати поступка процене, тј. индивидуални план подршке детету.

О процени

Процена представља препознавање и оцену проблема, ситуације и укључених особа (Brill, 1998). Процена подразумева структурисан процес при коме процењивач има први контакт са клијентом, при том треба да идентификује проблем кроз прикупљање и процењивање података. Поступак процене детета за додатном подршком подразумева свеобухватну процену функционисања детета, његових снага и тешкоћа, као и тешкоће, препреке и подршке у окружењу. Према Правилнику, процењивачи би требало да се придржавају следећих смерница:

1. Процена подршке укључује опсервацију детета у за њега безбедном, пријатном и природном окружењу: породици, вршњачкој групи, одељењу (без издвајања детета из групе вршњака, дискретно, уз поштовање приватности детета и породице).

2. Током поступка процењивања поштују се приватност детета и породице.

3. У поступак процене укључени су родитељи/ старатељи и, на предлог родитеља, особа од поверења.

4. Поступак процене врши се на језику које дете и родитељи/ старатељи најбоље разумеју.

5. Поступак процене се одлаже уколико је дете узнемирено или болесно.

6. Поступак и резултати поступка процене усмерени су на превазилажење препрека за развој.

7. Резултат поступка процене је индивидуални план подршке детету.[12]

У припреми и реализацији процене постоје четири фазе и то: покретање поступка процене, улога родитеља и особе од поверења, процена у природном окружењу детета и појединачна мишљења чланова ИРК.

Прва фаза - за покретање поступка процене иницијатор може бити родитељ/ старатељ, или по службеној дужности образовна, здравствена или социјална установа, али уз сагласност родитеља. Захтев за покретање процене подноси се на обрасцу прописаном Правилником и то изабраном лекару, који га даље у року од 7 дана доставља ИРК.

[12] Влаовић-Васиљевић, Д. и сар. (2016): *Водич за рад интерресорних комисија (ИРК) за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке детету и ученику*. Београд: Центар за социјалну политику, стр. 13.

У другој фази - улога родитеља јесте да припреми и достави целокупну медицинску документацију везану за дете. Први састанак са ИРК обавезује родитеља да кроз разговор даје истините информације везане за функционисање детета, досадашње лечење, материјалном стању и социо-економским условима живота. На основу ових података прикупљају се подаци о снагама и слабостима породичног окружења.

У трећој фази - процена у природном окружењу детета, чланови комисије врше непосредну опсервацију детета. Посматрају дете у његовом окружењу и воде разговор са дететом. На тај начин процењују се баријере у окружењу, као и могуће подршке.

Како је процена потреба детета врло сложен процес тако се и модели приликом опсервације разликују. Оно што би требало да буде заједничко за све ИРК јесте оквир за процену.[13] У центру оквира за процену јесте дете, тј. сигурност и унапређење неге, а процењују се:

- Развојне потребе детета (здравље, образовање, идентитет, развој емоција и понашања, породични и друштвени односи, представљање у друштву и вештине самозаштите);
- Капацитет родитеља (основна нега, обезбеђење сигурности, емотивна топлина, стимулација, вођство и границе и стабилност;
- Породица и фактори околине (ресурси заједнице, приходи, социјална интеграција породице, запослење, становање, шира породица и породична историја и функционисање).

Улога интерресорне комисије
у поступку процене

Како је већ поменуто у претходном поглављу, четврта фаза у поступку процене јесу појединачна мишљења чланова ИРК. Састав ИРК је дефинисан Правилником и њега чине три члана, као представника три система и то: здравственог - педијатар, образовног - школски психолог и социјалне заштите - стручни сарадник на пословима социјалног рада. Поред њих, стални члан ИРК је и координатор – особа која је запослена у градској или општинској управи, а чији је задатак да пружи стручну и административно-техничку подршку. Поред сталних, у поступку могу учествовати и повремени чланови који добро познају породицу и дете.

Сваки члан комисије даје своје мишљење након анализе приликом почетне процене (вршењем опсервације и утврђивањем потреба) и доноси своје мишљење о потребама за додатном подршком. То чини уз помоћ Правилника попуњавањем образаца (образац бр. 2), који доставља координатору у року од 15 дана од дана покретања поступка процене.

При поступку процене улога чланова комисије је, сходно ресору коме припадају, да прикупе податке од родитеља, разговарају са дететом, примењују инструменте за процену, сагледају школска постигнућа (знања и

[13] Sally Holland (2004). *Child and Family Assessment*. In: Social Work Practice, Sage Publications, London.

вештине), или разговарају са другим особама које су у непосредном контакту са дететом и породицом.

Обједињено или заједничко мишљење ИРК се доноси на Обрасцу бр. 3, које се доставља родитељу, а које садржи индивидуални план подршке детету.

Индивидуални план подршке детету

Индивидуални план подршке саставни је део интегрисаног Мишљења ИРК о потреби за додатном подршком, због побољшања квалитета живота детета и породице и социјалне интеграције. Индивидуални план подршке састоји се од предложених мера подршке из сва три ресора: здравствене заштите, образовања и социјалне заштите. Овај план садржи општи циљ; очекиване исходе; задатак/ активности/ услуге/ мере; одговорну особу или службу и временски оквир. Мере подршке дефинисане Мишљењем прописане су Правилником и оне могу бити непосредне (које захтевају додатна финансијска средства): набавка наставних средстава прилагођених детету, израду индивидуалног образовног плана, употреба асистивних технологија, ангажовање педагошког асистента, учествовање у ваннаставним активностима, омогућавање кућног лечења, бесплатно учешће у школским и ваншколским активностима. Посредне мере подршке (која такође захтевају додатна финансијска средства) су: прилагођавање окружења (рампе и сл.), стручно усавршавање образовног кадра, подизање свести о овој популацији деце, саветодавни рад са породицом, подршка установама које раде са овом децом, обезбеђивање дневног боравка, превоза, исхране и правне помоћи.

Уместо закључка

Како смо напред већ навели, поступак процене је изузетно комплексни и на основу анализе фаза у припреми и реализацији процене видимо да у њој учествује велики број актера. С једне стране, чланови ИРК доносе Мишљење, али оно нема ОБАВЕЗУЈУЋИ карактер када је у питању спровођење мера и услуга. Такође, постоје бројне недоумице у тумачењу Правилника, као нпр. где се и како чувају подаци о деци? Ако се процена одлаже да ли се заказује нови састанак у разумном року? Како обавити опсервацију на терену? Како препознати потенцијале детета и окружења? Коме се обраћају уколико постоји потреба, а не постоји услуга у датој локалној заједници? Ко процењује да ли је школа исцрпела све ресурсе у подршци? Шта у случају када предложена мера подршке није реализована? Како умрежити све ресоре у локалној заједници у циљу помоћи при реализацији мера подршке?

Сва поменута питања намећу потребу да се преиспитају начини и методе на основу којих се врши процена. Посебно у делу тумачења Правилника и обучености чланова ИРК у датом поступку. Да би постигли позитивне резултате у социјалној инклузији деце са сметњама у развоју и пружили целисходну подршку неопходно је обезбедити стучну помоћ ИРК у разумевању значаја процене. Приложена анализа процеса процене говори у прилог чињеници да би мере подршке детету биле ефектне, неопходна је

системска и институционализована потпора која укључује све актере у локалној заједници са циљем да се обезбеди адекватна процена, јер једино таква она може бити функционална, тј. могу се планиране мере и реализовати. И на тај начин остварити право детета са сметњама у развоју да живи квалитетан живот, односно живот као и свако друго дете.

Литература

Brill, N. (1998): *Working with people: the helping process.* White Plains, NY: Longman.

Влаовић-Васиљевић, Д. и сар. (2016): *Водич за рад интерресорних комисија (ИРК) за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке детету и ученику*. Београд: Центар за социјалну политику.

Закон о социјалној заштити „Службени гласник РС“, бр. 24/2011.

Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику „Службени гласник РС“, бр. 63/2010.

Holland, S. (2004): Child and Family Assessment. In: *Social Work Practice*, Sage Publications, London.

Ankica Simona Kovačević

THE IMPORTANCE OF A NEEDS ASSESSMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES FOR ADDITIONAL SUPPORT IN EDUCATIONAL WORK

Summary: The educational work plan is based on an estimate that is a very complex procedure. How was working with children with disabilities is necessary primarily changes the general understanding and practice, so the importance of the needs assessment for additional support key to success of the decisions taken. The aim of this paper is to analyze the stages in the preparation and implementation of assessment and thus shows the structure and procedures of the specifics of their results depends on the overall psychosocial support. The paper presents frameworks for assessment, which in addition to the assessment of developmental needs of the child encompass environmental factors. The role of the multidisciplinary team (inter-committee) in additional educational, health and social support to children and students is to enable social inclusion in order to achieve the best interests of the child. This means that measures to support the educational work does not only depend on educators, teachers, or teachers, but to achieve the appropriate results of the necessary systemic and institutionalized support network based on an adequate assessment.

Key words: assessment, support, children with disabilities, Interministerial Commission.

Драгана Гавриловић Обрадовић
ОШ „Ђура Јакшић“
Кањ, Нови Сад

УДК 373.3:37.043.2-056.26/.36

„ИНКЛУЗИЈА“ ПРЕ ИНКЛУЗИЈЕ У УЧИТЕЉСКОЈ ПРАКСИ

Резиме: Проблем рада чини инклузивно образовање које је уведено у наше редовне школе са циљем укључивања и подржавања све деце у редовним школама. Проблем актуализује или чини довољно значајним то што ни акредитовани семинари за учитеље, на тему инклузије, не дају довољно одговора, ни практичних решења за многе проблеме са којима се учитељи сусрећу у раду са децом која имају сметње у развоју. Увођење инклузије у редовне школе је довело до формирања тимова за инклузивно образовање, али је ипак, учитељ главни носилац тог посла и он најчешће самостално решава проблеме у учионици. У том циљу, било би неопходно да учитељи који имају ученика са сметњама у развоју свакодневно имају у учионици педагошког асистента (сарадника, волонтера,...) који би им био драгоцена помоћ за квалитетнију и успешнију реализацију наставе, јер учитељи, у зависности од врсте проблема ученика са сметњама у развоју, врше индивидуализацију наставе на свим наставним предметима и током све четири године, колико траје разредна настава. У раду су дати конкретни примери индивидуализације и диференцијације наставе на нивоу млађег основношколског узраста, а који представљају део двадесетогодишње учитељске праксе. То су примери рада са децом која имају различите врсте телесних и чулних ометености, као и тешкоће у учењу и понашању, која су и пре увођења инклузивног образовања похађала редовну наставу прилагођену њиховим потребама и потешкоћама у развоју. Изостављени су профили талентоване и надарене деце која, такође, захтевају индивидуализован и диференциран наставни приступ.

Кључне речи: ученици са развојним сметњама, индивидуализација и диференцијација наставе, инклузивно образовање, редовна школа, учитељи.

Увод

Једна од основних функција образовања јесте припрема и оспособљавање деце (ученика) за живот у заједници. У том смислу и инклузивно образовање је веома важно у развоју сваког друштва, па и нашег, јер се темељи на остваривању основних људских права свих његових грађана. Оно је уведено је у наше редовне школе са циљем укључивања и подржавања све деце у редовним школама.

Постоји низ дефиниција инклузије, али се већина њих односи на васпитање и образовање деце са посебним потребама, односно на процес укључивања деце са посебним потребама у редовне школе и укупни

друштвени живот (Сузић, 2008, 10-11). Постоји мањи број дефиниција које се баве и надареном децом, као и људима који су изнад просека или стандарда.

Тешко се може сагледати комплексност инклузије у учионици и школи. Да би инклузивни програм постао саставни део нашег образовног система у редовним школама, потребно је припремити и оснажити васпитаче, учитеље и наставнике за рад у инклузивном окружењу. Зато циљ рада и јесте оснаживање учитеља у примени индивидуалног образовног програма, јер учитељи су и пре увођења инклузивног образовања вршили индивидуализацију и диференцијацију наставе у зависности од конкретних проблема деце са сметњама, па се ни за инклузивно образовање не може рећи да је то нешто, у потпуности, ново.

У раду су дати конкретни примери из васпитно-образовне праксе, односно приказани су педагошки профили деце са следећим сметњама у развоју којима је подршка неопходна: са церебралном парализом, са Дауновим синдромом, са ADHD, слабовидо дете, двоје деце са граничним коефицијентом интелигенције, дете оштећеног слуха и са мањим сметњама говора и дете из ромске (нестимулативне) средине. То су примери (профили) деце са сметњама у развоју која су, и пре увођења инклузивног образовања, похађала редовну наставу прилагођену њиховим потребама и потешкоћама у развоју. Рад са таквом децом, као део учитељске праксе, описан је у наставку рада.

Дете са церебралном парализом

Ученик, оболео од церебралне парализе, четири године је ишао у истурени објекат редовне основне школе, који је удаљен од његове куће око 300 м што му је због близине одговарало, јер је централна школска зграда удаљена око 3 километра. Након завршетка четвртог разреда, у истом објекту, отворено је одељење специјалне школе, па је он наставио школовање у оквиру те школе.

Прве четири године школовања, у школу га је довозила мајка у инвалидским колицима, а касније на трициклу. Боравила је са њим у школи, јер му је била неопходна помоћ око уласка у школу и преласка степеница, као и приликом одласка у тоалет.

На часовима је споро писао, а спорије је и говорио, па су захтеви за њега били одмерени и прилагођени његовим индивидуалним могућностима и темпу писања. Често је добијао готове записе или су му другови из одељења преписивали записе са табле у свеску. Што се тиче социјалне стране, био је и остао омиљен међу друговима. Од првог дана су га другови у одељењу прихватили и помагали му, па је социјална атмосфера у одељењу била одлична.

У току прве три године школовања, два пута је ишао у иностранство на одређене терапије. Након тих терапија, моторика му је била побољшана, а почео је да „вози“ (користи) трицикл што је његовој мајци олакшало кретање са њим. На жалост, требао је, бар још два пута, да буде подвргнут тим терапијама, али за то није било финансијских средстава. И данас се креће

помоћу трицикла. Завршио је средњу графичку школу и већ дуже време тражи посао.

Дете са Дауновим синдромом – сада је ученик средње специјалне школе. Једну годину је похађао редовну основну школу, а пре тога је похађао редован (државни) вртић. Био је и остао омиљен у друштву и међу вршњацима. У породици је био окружен љубављу и са њим се пуно радило, па је он, у границама својих могућности, веома напредовао. У првом разреду је био описно оцењен, а од другог разреда је прешао у специјалну школу. У току првог разреда разлика између њега и остале деце је била релативно мала и није било већих потешкоћа у раду са њим.

Слабовидо дете - ученик који је интелектуално био потпуно зрео за свој узраст, као и одличан ђак. Због здравственог проблема који је имао, односно слабовидости, спорије се и несигурније кретао, а веома ретко трчао. У организационом смислу и смислу адаптације, њему су морали бити прилагођени простор (без већих препрека), а и наставна средства индивидуалним потребама тог ученика. Седео је у првој клупи, како би његов рад био континуирано праћен и како би му у сваком моменту била пружена помоћ.

Често му је учитељица у свесци исписивала записе крупнијим словима (у то време, пре 20 година, није било компјутера, ни штампача у школи, како би се лакше и брже штампали постери, плакати...) или на светлијим, већим папирима су за њега исписивани текстови крупнијим и тамнијим словима. Коришћени су и аудио снимци (готови или их је учитељица снимала у зависности од потреба), аудио читанке, односно звучни запис као наставно средство.

Не само у учионици, већ на одморима и часовима физичког васпитања, учитељица је морала да пази на њега и да отклања све препреке на које би он могао да запне. По завршетку четвртог разреда имао је прву операцију оба ока, а затим још две. Сада носи наочаре и нормално функционише.

Дете оштећеног слуха и са мањим сметњама у говору. Рад са таквим дететом, такође, подразумева отклањање физичких и комуникацијских баријера. Дететов говор, у неким фазама, вуче на уњкавост и неразумевање, неразумни говор. Његова мајка носи слушни апарат и има говорни проблем, па је код ученика то, можда, и наследни проблем који се не лечи.

Ученик седи у првој клупи. Обраћања њему су посебна, гласнија и јаснија. По изразу лица се прати да ли је разумео и примио информацију. Речник му је веома сиромашан. Захтеве и задатке често добија у писаној форми. Графомоторика му је незрела за његов узраст, веома лоше и тешко пише.

Није обухваћен инклузивним програмом, нити родитељи то прихватају. Код куће нема адекватног рада са дететом, а и дете, само по себи, не ради много. Не ради домаће задатке, а често и школски задаци остају недовршени. У педагошко-психолошкој служби су ти проблеми забележени,

али ништа није предузето. Као школа још увек нисмо успоставили сарадњу са логопедом, па нема ни великог напретка у развоју говора ученика и отклањању говорних сметњи код њега. Наставни рад је прилагођен индивидуалним способностима тог ученика, што подразумева мање захтеве, диференцијацију задатака и индивидуализацију рада на свим часовима.

Дете из ромске популације. Пошао је у први разред са 9 година; дошао из нестимулативне средине (породице са 7-8 деце); живели су у малој кући без купатила са малим примањима, можда само дечији додатак или социјална помоћ. Сви захтеви су били прилагођени његовим интелектуалним могућностима. У трећем разреду, када су његови другови писали саставе, он је преписивао текст; у четвртом разреду је сабирао и одузимао до 20, као и десетице до 100. Говорио је отежано, речник је имао сиромашан, а реченице су му, најчешће, биле састављене само од две речи. Највећи проблем је био неразвијен и уњкав говор, са немогућношћу изговарања неких гласова. С обзиром на то да није било логопедског рада са њим, говор му није много напредовао.

Није редовно долазио у школу, па ни школски рад није могао да надомести неке пропуштене прилике и мере, а то су: да на време није пошао у школу (уместо са седам, пошао је са девет), није похађао предшколску установу, морао је бити подвргнут интензивном логопедском раду и третману. На жалост, и у социјалном смислу није био прихваћен у одељењу и најчешће је седео сам. Пети разред је похађао два пута (понављао је), а затим је отишао у школу за одрасле.

Хиперактивно дете. Ученик има извештај лекара специјалисте са Клинике за неурологију и психијатрију за децу и омладину са дијагнозама: F 90 (поремећај активности и пажње ADHD, поремећај хиперактивности и дефицита пажње) и F 90.1. (Хиперкинетички поремећај опхођења). Дете је на првом прегледу добио терапију: Concerta 18 mg, а други пут (после два месеца) 36 mg. Мајка је негирала дијагнозу и неће да јој дете пије лекове. Школски психолог је обавио разговор са мајком, али до промена није дошло.

Ученик све више прави грешке у школском раду услед непажње (када ради контролни задатак, по 15 минута не може да се усредсреди на рад, па онда и не стигне све да уради). Често не успева да заврши задатке у школи и не прати инструкције које му се дају. На часовима устаје, врпољи се, стално му нешто пада са стола, шета без одобрења и успут неко дете дирне. Нестрпљив је, има проблем да сачека свој ред, даје одговоре и пре него што је питање постављено, стално упада у реч, намеће се у комуникацији, смеје (кревељи) неконтролисано, смеје се и руга ономе ко не зна, а онда и сам не зна када буде прозван. Као да је „укључен у струју“, увек је спреман за акцију, а пажњу му лако буде поремећена. У слободним играма понекад буде груб, а често изазива и задиркује другове. Због тога мора да буде искључен из игре на неколико минута, односно на часовима да буде изолован и најчешће седи сам на већем одстојању од остале деце, јер их боде оловкама, гађа,

штипа, итд. Понекад буде и игнорисан како му не би било дозвољено да буде у центру пажње по глупостима.

Родитељима је дат савет да га упишу на неки спорт и то пре свега тимски (ради боље социјализације и комуникације са вршњацима, али и да би научио и поштовао правила игре, правила понашања). Они су то прихватили, али нису и урадили. Дете је јединац у породици и сматрала сам да би једна таква мера, укључивање детета у спортске активности, могла дати вишеструке резултате и побољшање у учениковом понашању. Свакодневни рад са таквим дететом у одељењу је заиста напоран и од велике помоћи учитељу у учионици би било присуство педагошког асистента (волонтера).

Деца са ограниченим интелектуалним способностима, граничним коефицијентом интелигенције. Прва девојчица је била мој ђак само две године (3. и 4. разред). Као учитељу, тада почетнику, педагог школе, али и бивша учитељица су ми указали на проблем ученице и њене ограничене интелектуалне могућности и ту се помоћ завршила. Две године сам свакодневно и на свим часовима вршила прилагођавање наставних садржаја њеним интелектуалним способностима. Девојчица је била тиха, мирна и повучена. Седела је у клупи као лутка и готово никада није ни на шта реаговала. Ретко је комуницирала, а тешко се и писмено изражавала. По истом принципу, принципу индивидуализације наставних садржаја, девојчица је завршила више разреде редовне основне школе, а средњу кројачку је завршила у специјалној школи.

Друга девојчица, потиче из породице где су оба родитеља завршили специјалну школу, а на жалост, специјалну школу похађају и њени млађи брат и сестра. У време када је она била мој ђак, првак, ја сам постала ментор младој учитељици која је годину дана била мој посматрач, асистент и сарадник. Она ми је много помогла када су у питању диференцијација и индивидуализација наставе, а посебно када је у питању прилагођавање наставних садржаја индивидуалним способностима поменуте девојчице. Присуство учитеља приправника је трајало годину дана, кључних годину дана, јер су били у питању ученици првог разреда, па је даљи рад са њима био вишеструко олакшан. Прилагођавање наставних садржаја и захтева индивидуалним могућностима ове ученице је било заступљено свих осам година и она је с потешкоћама завршила редовну основну школу. Средњу фризерску завршила је у специјалној школи.

Закључак

Процес инклузије детета са сметњама захтева индивидуализацију и сви наведени примери индивидуализације показују да је она процес током кога се обезбеђује поштовање развојног нивоа сваког детета и планирање одговарајућих активности у складу са тим. Да би се то и у пракси успешно остварило, васпитачима и учитељима су неопходне подршка и помоћ.

Увођење инклузије у редовне школе јесте довело до формирања тимова за инклузивно образовање, али је ипак, учитељ главни носилац тог посла и он најчешће самостално решава проблеме у учионици. У том циљу,

али и због велике присутности деце у групама (одељењима) било би неопходно да учитељи који имају ученика са сметњама у развоју свакодневно имају у учионици педагошког асистента (сарадника, волонтера), који би им био драгоцена помоћ за квалитетнију и успешнију реализацију наставе. Дешава се да, у пракси, учитељ има педагошког асистента као пратњу и помоћ детету са посебним потребама, али само једну школску годину, а даље решавање проблема, опет, остаје само на учитељу.

Учитељи, у зависности од врсте проблема ученика са сметњама у развоју, врше индивидуализацију наставе на свим наставним предметима и током све четири године, колико траје разредна настава. Дугорочне пројекте треба осмишљавати када су у питању сви аспекти инклузивног образовања, јер целоживотно образовање је процес који треба да обухвата све и буде доступно свима.

Литература

Грујић, Бојан (2012): *Инклузија од теорије до праксе*, Јагодина: Академија Филиповић.

Ђигић, Гордана, Јовановић, Ољa (адаптација сценарија за обуку у Србији) - Обука саветника – спољних сарадника МПНТР на пројекту SHARE: *Наставници као носиоци квалитетног образовања за сву децу* – прилози и радни материјал, 2017.

Сузић, Ненад (2008): *Увод у инклузију*, Бања Лука.

Dragana Gavrilović Obradović

„INCLUSION“ BEFORE INCLUSION TREACHER PRACTICE

Summary: The problem of research is inclusive education which was introduced in our regular schools with the aim of involving and supporting all children in regular schools. Problem actualize or make significant that neither accredited seminars for teachers with the topic of inclusion, not give enough answers, or practical solutions to many of the problems that teachers encounter in their work with children with disabilities. The aim of this work is toempowerteachersin the implementation of individual educational programs, because teachers carried individualization and differentiation of teach ingdepending on the specific problems of children with disabilities even before the introduction of inclusive education, and evenfor inclusive education we can not say that this is something completely new. Introduction of inclusionin regular schools has ledto the formation of the teams for inclusive education, but still, the main person in this work,is teacher and often, independently, solve problemsin the classroom.For this purposeit would be necessary that the teachers who have students with disabilitie shave every day class room teaching assistants (associate, volunteers), who would bea precious help fo quality and successful implementation of teaching, because teachers, depending on the type of the problems of

students with disabiliti esper form individualize dinstruction inall subjects duringt he four years how muchis duration of classroom teaching. This work presents examples of individualization and differentiation of instruction in the younger elementary school level, representing twenty years of teaching practice. Includes only pedagogical profiles of children with specific disorders and difficulties in operation and development, and omitted sections talented and gifted children who also require individualized and differentiated instructional approach. In brief, are shown pedagogical profiles of children with the following disabilities: with cerebralpalsy, Down syndrome (oneyear of educationin regular classes) with ADHD, partially sighted child, two children with borderline IQ, impaired child with a smaller disordersof speech and children from the Roma (tedious nature) environment.These are examples (profiles) of children with disabilities who,before the introduction of inclusive education, she attended regular classestailored to their needs and developmental disabilities.

Key words: pupils with developmental disabilities, individualization and differentiation of instruction, inclusive education, regular school, teachers.

Соња Величковић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац
Анета Баракоска
Филозофски факултет
Скопље (Македонија)

УДК 373.23.043.2:[371.135:373.211.24

УЛОГА ВАСПИТАЧА У ИНКЛУЗИВНОМ ВРТИЋУ

Резиме: Кључна улога у васпитању и образовању деце са развојним сметњама у предшколској установи припада васпитачу. Васпитач је, применом инклузивне парадигме добио већу одговорност, а његова улога је постала још значајнија и комплекснија. Да би одговорио на сложене захтеве инклузивног образовања, васпитач мора да оствари одређене и вишеструке компетенције. У раду се указује и на потребу за променама у оквиру програма иницијалног образовања васпитача, које би водиле ефикаснијем развијању компетенција за рад са децом којима је потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију.

Кључне речи: компетенције васпитача, инклузивно образовање, иницијално образовање, инклузивни вртић.

Увод

У савременом глобалном друштву инклузија је постала морални императив којим се промовише социјална правда. Сходно томе, једнако право на образовање и доступност образовања свој деци, без дискриминације и издвајања, законски је загарантовано. Законом о основама система образовања и васпитања, који је усвојен 2009. године (*Службени гласник РС,* бр. 72/2009), инклузивно образовање је прописано као обавеза, чиме се стварају услови за остваривање права деце са сметњама у развоју на образовање и васпитање у редовним школама и вртићима. Позитивна законска регулатива, каква постоји и код нас и у свету, само је један од предуслова за успех инклузије. Уз то неопходне су промене у свести и практични кораци свих оних који раде на питањима инклузије – владе и локалне власти, наставници, васпитачи, родитељи, вршњаци из редовне популације и њихови родитељи.

Међу бројним индикаторима добре инклузивне праксе истичу се: позитиван однос свих актера образовања према укључивању у редовне програме деце са развојним сметњама; образовање наставника и васпитача; стручна подршка за квалитетну реализацију инклузије, као и повезаност различитих нивоа васпитно-образовног система у обезбеђивању континуираног образовања *(Водич за унапређивање инклузивне образовне*

праксе, 2010). Иако сви наведени фактори чине непосредни контекст инклузивног образовања његова реализација углавном је условљена компетенцијама просветних радника од којих се очекује да буду: добро припремљени, мотивисани, толерантани, храбари, адекватно обучени и спремни да прихвате одговорност за унапређење процеса учења свих ученика и деце.

Емпиријска истраживања која прате имплементациони процес у пракси, показују да снажно промовисање инклузије, у већини земаља, није резултирало очекиваним резултатима и да су тешкоће доминантно детерминисане културним ресурсима друштва (ставови, вредности, компетенције). Стварање позитивног општедруштвеног и институционално-школског контекста, као и формирање прихватајућих ставова у односу према другима и другачијима, односно усвајање инклузивног модела образовања у сваком конкретном друштву очигледно је дуг процес.

Инклузија у вртићу

Појам ране инклузије подразумева инклузију деце предшколског узраста. Рана инклузија се односи на време, када предшколска деца потребу за специјалном едукацијом или сличном подршком, добијају док су у потпуности укључени у предшколски васпитно-образовни систем са децом истог календарског узраста, без тешкоћа у развоју. Инклузивним предшколским васпитањем и образовањем откривају се потенцијали детета за даље школовање и стварају услови за задовољавање дечијих потреба и развој њихових потенцијала. Предшколска установа треба да пружи могућност за развојне компетенције, како деце типичног развоја, тако и деце којима је неопходна додатна помоћ и подршка у развоју. Додатни видови подршке деци са сметњама у развоју изискују одређене услове за рад, обезбеђивањем „најмање могуће рестриктивно окружење“, затим припрему и планирање, као и компетентност васпитача.

Не постоји строги рецепт по којем ће се инклузивни процес у вртићу изводити, јер инклузија не представља строго дефинисане норме, него препоруке које подржавају креативност и флексибилност васпитача. За успешно спровођење инклузије у предшколској установи, поред квалитетних програма и услова рада, неопходан чинилац је и квалитетан васпитач.

Компетентност васпитача
за инклузивни рад у вртићу

Комплексност инклузивног васпитно-образовног рада долази до изражаја на свим нивоима и у свим фазама, па и у области предшколског васпитања и образовања. Висок ниво захтева инклузивног васпитно-образовног рада суочава већину васпитача са бројним тешкоћаама и проблемима са којима они треба да се изборе и да их реше. У складу са новим тенденцијама, од васпитача се очекује да буду професионално припремљени и компетентни за рад у инклузивном вртићу. Да би одговорио на сложене захтеве инклузивног образовања, васпитач мора да оствари одређене и вишеструке компетенције.

Савремена становишта наглашавају да је превазиђен концепт једнодимензионалних компетенција образовања који се, пре свега, заснивао само на знању, наглашавајући значај и практичне активности, акционог подучавања, креативног рада, те способности тимског рада и разумевања других

Професионалне компетенције се дефинишу као интегрални скуп теоријских знања, вештине и диспозиција, Пантић и Вубелс (Pantić & Wubbels, 2010), односно ставова и вредности и треба да се развијају у складу са захтевима професионалне улоге. С тим у вези, увођење инклузије у предшколске установе претпоставља редефинисање постојећих компетенција васпитача.

Традиционални васпитно-образовни систем који је био усмерен на прилагођавање ученика/деце на школе и вртиће Џонсен (Johnsen, 2001), добија нова обележја која подразумевају прилагођавање васпитно-образовног процеса потребама, интересовањима и могућностима деце. У складу са новим тенденцијама, од васпитача се очекује виши ниво знања и познавања нових информација, које му омогућавају да се адекватно припреми и снађе у сложеним ситуацијама, изазваним заједничким боравком деце, са и без сметњи у развоју. Од васпитача се, такође, очекује да поседује знање и методе које доприносе развоју и имплементацији програма инклузивне наставе, затим знање и вештине ефикасног вођења васпитно-образовног процеса који олакшава напредовање у учењу, развоју и социјализацији деце различитих способности. Васпитач истовремено треба да функционише као васпитач општег типа и као специјални васпитач који поседује знање о типичном и атипичном развоју детета и да се перманентно едукује.

Васпитач, поред знања о типичном развоју детета, треба да поседује и знање о облицима сметњи у развоју и развојним тешкоћама и поремећајима и методама рада са децом различитих облика сметњи у развоју, да стрпљиво пружа подршку деци и њиховим родитељима, да развија стратегије прилагођавања на овај облик рада, да се перманентно едукује, као и да испољи вештине у заједничком ангажовању и сарадњи деце са и без сметњи у развоју.

Резултати бројних истраживања о компетентности васпитача за рад са инклузивном децом указују да васпитачи нису имала прилике да стекну компетенције у вези са пружањем подршке деце из маргинализованих група, деце са сметњама у развоју и посебним способностима. Доминантан извор поменутих компетенција представља лично искуство стечено радом у предшколској установи. На том плану недостаје њихова адекватна оспособљеност за инклузивну наставу Фухс (Fuchs, 2010); Брунс и Могхарберран (Bruns & Mogharberran, 2009). Васпитачи своје иницијално образовање опажају као образовање о декларативним знањима, без развијања функционалних педагошких, психолошких и методичких знања.

Сматрају да их формално иницијално образовање недовољно припрема за индивидуализацију и диференцијацију васпитно-образовног

процеса, као и да стручно усавршавање не обезбеђује довољно могућности за освешћивање и преиспитивање личних значења појединих проблема из инклузивне праксе. Нове улоге васпитача у инклузивном вртићу изискују промене у њиховом иницијалном образовању и стручном усавршавању које треба да буде усклађено са концепцијом инклузивног образовања, како би се изградили капацитети васпитача неопходни за прихватање и поштовање права на различитости још на предшколском узрасту.

Као велики недостатак се јављају и проблеми услед недовољне развијености *вештина и способности* васпитача за рад у инклузивној групи Бату (Batu, 2010); Гок и Ербас (Gök & Erbas, 2011), што често се рефлектује и на формирање негативних ставова према инклузивној настави Хуанг и Диамонд (Huang & Diamond, 2009). Нагласимо да ће компетенције за ИО, које се тичу и додатних знања и вештина, васпитачи стицати током свог целоживотног професионалног развоја, а иницијалне студије треба да им пруже отвореност за стицање ових знања и што успешнију индивидуализацију наставе.

Најважнија компонента компетенција васпитача за ИО су *диспозиције (ставови*), дефинисане као тенденција особе да се понаша на одређени начин под одређеним условима, засновано на уверењима. Диспозиције укључују уверења о циљевима образовања, знању, учењу и могућностима да се деца образују. Уверења васпитача могу водити различитом приступу деци и утицати на њихово постигнуће, тежње и слику о себи, а сви наведени елементи често више зависе од очекивања васпитача него од способности саме деце Виллегас (Villegas, 2007). За делотворно ИО кључно је да васпитачи прихвате одговорност за унапређење процеса учења и учешћа *све* деце у васпитно-образовном процесу.

Веома битан аспект инклузивног образовања је и сарадња васпитача са родитељима деце са сметњама у развоју, стручним сарадницима и колегама. Недовољно развијена сарадња у великој мери може да отежава рад васпитача са овом децом и онемогући њихово боље напредовање Леисер и Кирк (Leyser & Kirk, 2011).

Заједнички именилац потреба и захтева васпитача код нас, представља недостатак информација у вези са инклузивним радом и одређеним облицима обуке, примени стратегије у раду са децом са сметњама у развоју, као и изради инклузивног курикулума.

Закључак

Исправна процена и психолошко-педагошки такт васпитача да креира социјално-емоционалну атмосферу у групи у којој ће доживљај задовољства боравком у њој, једнако бити присутан код све деце, императив су у инклузивном раду васпитача у оквиру предшколске установе.

За успешан и квалитетан инклузивни рад у предшколској установи, од изузетног је значаја компетентност васпитача (стручна, педагошка, методичко-дидактичка), његов позитиван став према инклузији, као и његова

припрема за рад са децом са потешкоћама у развоју и учењу и социјалној партиципацији.

Компетенције васпитача представљају развојну, а не статичну особину, тако да васпитачи не смеју заборавити да је њихова професија једна од оних у којима је неопходно континуирано учење и стручно усавршавање, између осталог, због нових околности у којима деца расту, нових научних сазнања о раном детињству, нарочито, ради индивидуалног приступа деци који захтева свестраност (Slunjski, 2006).

Истраживања ефеката инклузије у предшколској установи показују да је једна од највећих препрека у развоју инклузивне праксе неадекватна припремљеност васпитача што отвара питање квалитета и функционалности програма за њихово иницијално образовање и даљи професионални развој.

Укључивање у Болоњски процес донекле је увело новине у иницијално образовање будућих васпитача, нове предмете који промовишу демократичност, уважавање различитости, вештине ненасилне комуникације, као и практична знања за рад са децом са развојним сметњама. Нажалост, многи предмета у студијским програмима који подржавају концепт инклузивног образовања су изборни и ако се при томе дода да силабусима није предвиђено да студенти реализују задатке који би им омогућили да током стручне праксе стекну искуства кроз непосредан рад са различитом децом у предшколској установи, то јасно говори да у целости не припремамо будуће васпитаче за прихватању инклузивног концепта образовања. Необавезност предмета значајни за ИО и без јаке интеграције теоријске наставе и стручне праксе не можемо да говоримо о ефикаснијој припреми васпитача за рад у инклузивном вртићу.

Литература

Bruns, A. D., & Mogharben, C. C. (2009). The gap betveen beliefs and practices:Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood*, 46(2), 143–156.

Batu, S. (2010). Factors for the success of early chilhood inclusion & related studies. International Journal of Early childhood Special Education, 2 (1), 57–71.

Gök, G., & Erbas, D. (2011). Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1) 66–87.

Fuch, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barries associated with inclusion. ***So****utheastern Regional Association of Teacher Educators Journal, 19* (1), 30–35.

Huang, H. H., & Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56 (2),169–182.

Johnsen, B. H. (2001). *Curcula for the Plurality of Indidual Learninig* Needs. In B. H. Johnsen & M. D. Skjorten (Eds.). *Edcation-Special Needs Education an Introduction* (pp. 225–303). Oslo: Uni Pub.

Leyser, Y. & Kirk, R. (2011). Parents' perspectives on inclusion and schooling of students with angelman syndrome: suggestions for educators. *International Journal of Special Education, 26* (2), 79−91.
Pantić, N. & T. Wubbels (2010): Teacher competencies as a basis for teacher education: views of Serbian teachers and teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, 694-703.
Радивојевић Д. и др. (2010): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе,* Београд, Фонд за отворено друштво.
Slunjski, E. (2006): Kompetencije odgajatelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, str. 45–58.
Villegas, A. M. (2007): Dispositions in teacher education: a look at social justice, Journal of Teacher Education, Vol. 58, 370-380.
Закон о основама система васпитања и образовања (2009). Службени гласник Р. Србије, 72/2009.

Sonja Veličković
Aneta Barakoska

THE ROLE OF TEACHER IN INCLUSIVE KINDERGARDEN

Summary: The key role in the upbringing and education of children with developmental disorders in the preschool institution belongs to the educator. The educator, through the use of an inclusive paradigm, received greater responsibility, and his role became even more significant and more complex. In order to respond to the complex requirements of inclusive education, the educator must achieve certain and multiple competencies. The paper also points to the need for changes in the initial education programs of educators that would lead to more efficient development of competences for work with children who need additional support for learning and social participation.

Key words: teachers' competences, inclusive education, initial education, inclusive kindergarten.

Живорад Миленовић
Учитељски факултет
Призрен - Лепосавић

УДК 373.2:616.89-008.434.5-053.4

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД С ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА С ПРОБЛЕМИМА ДИСЛЕКСИЈЕ

Резиме: Дислексија је поремећај у читању. Препознаје се смањеном могућношћу детета да повеже текст и његово значење, да поређа слова и речи у реченици и смисаоно значење. У раду аутор указује на симптоме и препознавање овог проблема у фази учења читања код деце предшколског узраста. Полазећи од чињенице да осим теоријскког, рад и има и практични смисао и значење, аутор у раду приказује ПД–диференцијал за идентификацију симптома дислексије и КД-концепт за васпитно-образовни рад васпитача са децом предшколског узраста са симптомима дислексије.

*Кључне речи***:** васпитно-образовни рад, инклузија у васпитању, инклузија у образовању, поремећаји у читању, дислексија**.**

Увод

Задаци васпитно-образовног рада у данашњем дечјем вртићу су бројни. Од дечјег вртића и васпитач се очекује да допринесу да дете усвоји и развије све своје физичке, интелектуалне, моралне, радне, естетске и пре свега људске потенцијале и вредности. Поред поменутих, од дечјег вртића и вспитача се очекује и да код све деце препознају ране знакове који указују да се неко дете или више њих, могу развити у стваоце у одређеној области. Задатак је и да код деце препознају симптоме који указују на неку од сметњи у развоју или препреку у учењу и васпитању. Све то је од значаја за развој и напредовање натпросечне деце или за правовремену интервенцију у циљу превазилажења или ублажавање негативних ефеката уочене сметње у развоју или препреке у учењу и васпитању деце. Зато се и период предшколског узраста назива периодом раног старта.

Инклузивни васпитно-образовни рад у дечјем вртићу подразумева укључивање све деце у редовне васпитне групе (деце масовне популације, деце са сметњама у развоју и препрекама у учењу и васпитању и изнад просечне деце). Сва ова деца су деца с посебним васпитним потребама. Са њима у дечјем вртићу нема ко други да ради осим њихових васпитача, без обзира што васпитачи сматрају да су недовољно компетентни за васпитно-

образовни рад у инклузивном дечјем вртићу. Овакав погрешан приступ једног броја васпитача би се морао превазићи.

У инклузивном дечјем вртићу васпитачи уместо проблема када је рад с децом са сметњама у развоју и препрекама у учењу и васпитању, требају видети своју шансу за напретком и успехом у раду. Да би у свему томе успели, потребно је да буду свестрани и савршени и да се стално стручно усавршавају.

Карактеристике дислексије

Дислексија представља поремећај деце у читању. Карактерише се по томе што дете при читању речи, додаје у прочитаној речи слова из наредне речи, изоставља слова из речи, неправилно сриче, што отежава успешно савладавање читања (van Viersen et al., 2016; Tamboer et al., 2016; Moll et al., 2013). Деца с проблемима дислексије нормално чују и разумеју речи, али их погрешно читају. То се нарочито односи на сличне речи, које често замењују. Односи се и на суседне бројеве које често замењује, као на пример уместо 67, чита 76 (Papagiannopoulou & Lagopoulos, 2017; Nelson & Hourigan, 2016). Деца с проблемиам дислексије даље не могу при читању да прате текст који читају, при чему често прескачу редове и недовољно или не разумеју прочитани текст.

Поремећај деце у читању је у прошлости углавном био карактеристичан за млађи школски узраст. То је био период почетног читања. Уколико би се поменути проблем открио тек на млађем школском узрасту, то би могло представљати проблем. Данашња деца још у предшколском периоду науче да читају и пишу. Зато се и овај период раног старта (Миленовић, 2017), са млађег школског узраста, помера на предшколски период. Све то је од значаја за правовремену интервенцију у циљу превазилажења проблема деце с дислексијом или ублажавању њихових негативних ефеката.

Идентификација симптома дислексије

Функције васпитача у инклузивном дечјем вртићу су бројне. Једна од њих је дијагностичка функција (Миленовић, 2013). Ова функција се не би смела погрешно разумети. Васпитач није дијагностичар у правом смислу речи, зато што није компетентан да доноси закључке о одређеним сметњама деце. Улога васпитача је у идентификацији симптома који указују на одређену сметњу у развоју деце.

Након тога васпитач заједно са стручним сарадницима и руководством дечјег вртића, утиче на родитеље да прихвате и дете одведу лекару специјалисти, који ће у специјалистичкој ординацији утврдити дијагнозу, прописати терапију и дати препоруке за васпитно-образовни и рехабилитацијски третман. За идентификацију симптома деце с проблемима дислексије користе се различити инструменти. У раду ће бити приказан *Семантички диференција ПД* за препознавање симптома дислексије Ненада Сузића (2008). Поменути семантички диференцијал је првенствено намењен препознавању симптома дислексије код ученика млађег школског узраста. У

овом раду биће приказан сличан диференција, који је прилагођен потребама рада васпитача у дечјем вртићу.

Семантички диференцијал ПД за препознавање симптома дислексије

Читање деце без проблема с дислексијом	N	Читање деце с поремећајем читања
Дете распознаје слова.	1, 2, 3	Не распознаје и меша слова.
Без проблема повезује слова у слогове.	1, 2, 3	Тешко повезује слова.
При читању не прескаче слова.	1, 2, 3	Прескаче речи при читању.
Без већих проблема чита и сложеније речи.	1, 2, 3	Не може да чита сложене речи.
Ретко понавља речи при читању.	1, 2, 3	Понавља речи при читању.
Чита без већих прекида.	1, 2, 3	Често чита са дужим прекидима.
Правилно изговара слова.	1, 2, 3	Неправилно изговара и замењује гласове.
Правилно иговара самогласнике.	1, 2, 3	Мења вокал вокалом.
Нормално изговара редослед слова и бројева.	1, 2, 3	Мења редослед слова и бројева.
Чита у оквиру свог узраста.	1, 2, 3	У читању заостаје за својим узрастом.
Нормално прати редове при читању.	1, 2, 3	Прескаче редове при читању.
Прати значење речи и реченица у тексту.	1, 2, 3	Тешко прати значење речи и реченица.
Према свом узрасту следи текст у целини.	1, 2, 3	Не следи текст у целини према узрасту.
Акцентује при читању.	1, 2, 3	Греши у акцентовању.
Разуме прочитано.	1, 2, 3	Недовољно и/или не разуме прочитано.

Поступак идентификације симптома деце с поремећајем у читању подразумева деловање васпитача у два корака. У првом кораку се врши праћење детета за које се сумња да има поремећај у читању. При том је од значаја да се утврдити у којој мери дете не постиже одговарајуће васпитно-образовне резултате у односу на осталу децу из васпитне групе.

Након тога васпитач попуњава семантички диференцијал. У зависности од читања детета које има у односу на дете које нема проблеме с читањем и степена уочене разлике, заокружује се један од броје 1, 2, или 3. На крају се рачуна скор и ако његова вредност износи 30 или више (у изузетним случајевима и од 25), то је јасан показатељ да такво дете треба одвести лекару специјалисти.

Васпитно-образовни рад с децом с проблемима у читању

Васпитно-образовни рад с децом с проблемима у читању подразумева васпитно деловање васпитача у два корака. У првом кораку васпитач на основу показатеља при идентификацији деце с проблемима с читању, најпре утврђује у којој мери поменути проблем утиче на његово несметано укључивање у реализацији усмерених васпитно-образовних активности. Или прецизније, шта је то што дете може, а шта не може да уради. Полазећи од тога, васпитач прилагођава методе и средства рада са децом и свој стил рада, који је у инклузивном дечјем вртићу увек прилагодљив потребама и могућностима деце или групе деце, у зависности од сметњи у развоју и проблема у вспитању и учешћу у дечјем вртићу. Након тога се детаљно разрађује програм рада, при чему се нарочито води рачуна да се код детета стално развија његово самопоуздање при читању. У овом раду биће приказан *КД – концепт* за кориговање сметњи у читању прилагођен васпитно-образовном деловању према деци предшколског узраста, који је разрадио Ненад Сузић у студији *Увод у инклузију* (2008). Поменути концепт заправо представља листу активности које васпитач треба да реализује с дететом или децом са сметњама у читању.

КД – концепт

Предвиђена активност	Активност
Предвиђање компензаторских активности које што мање зависе од читања.	
У тексту који се користи у активностима деце истаћи кључне речи или гласове са посебним бојама или величином.	
Припремање говорних вежби које ће помоћи детету да ублажи негативне ефекте или потпуно превазиђе проблем дислексије.	
Припремање остале деце да подрже дете с проблемима дислексије.	
Организовати актвности у којима ће дете моћи да прати свој напредак.	
У реализацији сценских уметности обезбедити улогу за дете коју ће несметано одиграти.	
Стална евиденција активности и напретка детета.	
Обезбеђивање социјалне подршке и промоције детета.	
Вредновање рада детета прилагодити његовим могућностима.	
Анализа ефеката рада и предвиђање вишег циклуса.	

Уочљиво је да је десна колона приложеног концепта празна. Намерно није дат предлог активности, јер се сматра да би то било погрешно. За васпитно-образовни рад с децом са сметњама у читању, као уосталом и за остале сметње у развоју и препреке у васпитању и учешћу деце у дечјим

вртићима не постоје шаблони рада, већ само смернице васпитачима које ће им помоћи да буду испешно реализују инклузивни васпитно-образовни рад у дечјем вртићу.

Колико ће у свему томе и успети, зависи од њихове воље, умешности у раду и пре свега њиховог знања и способности. Зато се од васпитача и очекује да се стално стручно усавршава. При том се нарочито мисли на њихово методолошко оспособљавање и методичку обуку за рад с децом са сметњама у развоју и проблемима у васпитању и учешћу у дечјем вртићу.

Закључак

Дислексија подразумева поремећај деце у читању. Јавља се у више форми и нивоа, што отежава њену идентификацију. Зато се и не може са сигурношћу рећи који су симптоми деце јасан знак да се ради о дислексије. Полазећи од тога, у раду је указано на најчешће карактеристике читања које указују на проблеме деце с дислексијом. Даље је указано да без обзира што је читање првенствено карактеристично за млађи школски узраст, да је ипак предшколски узраст период раног старта на коме је потребно правовремено идентификовати све симптоме, који указују на одређену сметњу деце у развоју. То се односи и на дислексију од чије правовремене идентификације зависи каснији успешан здравствени и педагошки третман.

Инклузивни васпитно-образовни рад с децом с поремећајем читања у инклузивном дечјем вртићу је отежан. То истовремено и не значи да је он и немогућ. Да би био успешан у раду с децом с поремећајем читања, васпитач мора да буде професионално оспособљен за идентификацију симптома код деце с поремећајем читања. Потребно је да буде оспособљен и за васпитно деловање и педагошки третман деце код којих је утврђена дислексија. Да би у томе били и успешни, васпитачи треба стално да се професионално усавршавају за инклузивно васпитно-образовно деловање у дечјем вртићу.

У раду се расправљало о карактеристика дислексије. Расправљало се и о поступку идентификације и васпитно-образовног рада с децом с поремећајем читања. У циљу ефикаснијег рада васпитача, у раду је најпре представљен Семантички диференцијал ПД за препознавање симптома дислексије и објашњен поступак идентификације.

Након тога је представљен и КД концепт за васпитно-образовни рад с децом с поремећајем читања. Поменути примери значајно могу допринети ефикаснијем раду васпитача с децом с проблемима дислекције уколико приказани семантички диференцијал и листу активности буду користили у свом раду.

Литература

Van Viersen, S., Kroesbergen, E., Slot, E. & de Bree, E. (2016). High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199.

Илић, М. (2010). *Инклузивна настава.* Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет на Палама.

Moll, K., Loff, A. & Snowling, M. (2013). Cognitive Endophenotypes of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 385-397.

Миленовић, А. (2017). *Разредна настава – иновативни дидактичко-методички модели.* Београд: Задужбина Андрејевић.

Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави.* Београд: Задужбина Андрејевић.

Nelson, K. & Hourigan, R. (2016). A Comparative Case Study of Learning Strategies and Recommendations of Five Professional Musicians with Dyslexia. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 54-65.

Papagiannopoulou, E. & Lagopoulos, J. (2017). P300 Event-Related Potentials in Children with Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 67(1), 99-108.

Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију.* Бањалука: ХБС.

Tamboer, P., Vorst, H. & Oort, F. (2016). Five Describing Factors of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 466-483.

Živorad Milenović

GENERAL EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH THE PROBLEM OF DYSLEXIA

Summary: Dyslexia is a disorder in reading. Identified decreased ability of the child to link the text and its meaning to sort the letters and words in a sentence and meaningful significance. The author points to the symptoms and recognition of this problem in the stage of learning to read in preschool children. Starting from the fact that in addition to teorijskkog, work, and has a practical purpose and meaning, the author of the work shows PD-differential to identify the symptoms of dyslexia and KD-concept for general educational teachers work with preschool children with symptoms of dyslexia.

Key words: general educational work, inclusion in education, inclusion in education, disorders in reading, dyslexia

Оља Милошевић
Међународна школа
Београд

УДК 373.2:81’246.2/.3

ОЧУВАЊЕ МАТЕРЊЕГ И УСВАЈАЊЕ ДРУГОГ ЈЕЗИКА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У ВИШЕЈЕЗИЧНИМ СРЕДИНАМА

Резиме: Пораст мобилности у савременом друштву има за резултат све већи број деце која од раног детињства усвајају два или више језика. Међународне школе представљају тип образовних институција које омогућавају међународно признато образовање деци од 3 до18 година. Како би се помогло деци, која долазе из различитих језичких средина у овим школама настава се одвија на језику који се углавном разликује од матерњег језика већине деце у школи. С обзиром на то да у таквој средини деца усвајају други језик одмах по доласку у школу, дешава се да њихов матерњи језик бива занемарен. У раду са децом показало се да је развој матерњег језика поуздан индикатор степена усвојености другог језика. Овај рад се бави језичким развојем деце предшколског узраста у једној таквој образовној средини и бележи размишљања наставника и родитеља о важности очувања матерњег језика.

Кључне речи: очување матерњег језика, усвајање другог језика, вишејезичне средине, међународне школе.

Уводне напомене

Међународне школе пружају услуге специфичним корисницима. У највећем броју случајева у њих се уписују деца чији су родитељи добили посао у иностранству, те тако ова врста институција у новој средини обезбеђује образовање деци која се селе са својим родитељима. У међународним школама настава се одвија на језику који се разликује од матерњег језика већине деце. За ученике је неопходно да се што пре интегришу у школску средину како би могли да функционишу у свакодневним ситуацијама. Да би до тога дошло, најважније је да савладају језик на коме се настава одвија, а то је углавном енглески језик. Док настоје да овладају енглеским језиком, матерњи језик многих ученика бива запостављен. Такво стање је изузетно неповољно зато што је за децу којој енглески језик није матерњи, подједнако важно да овладају језиком на коме са одвија настава и да очувају матерњи језик. У таквим срединама само уколико деца имају прилике да развију матерњи језик могу постати билингвални говорници.

Каминс (1984) је формулисао "хипотезу о међузависности језика" која истиче да компетенција у другом језику зависи од нивоа познавања матерњег језика. Скутаб-Тангас и Тукоама (1976) формулишу "хипотезу о основном нивоу" према којој само деца која су достигла одређени ниво знања матерњег језику могу успесно да науче и други језик, а да при том не изгубе компетенцију у оба језика. Ученици чији матерњи језик није развијен заостаје у овладавању другим језиком. У тим случајевима долази до семилингвализма, тј. смањења компетенције у оба језика.

Развој матерњег језика код деце предшколског узраста

Између језика и мишљења постоји узајамна повезаност. Језик има когнитивну и социјалну функцију, а обе ове функције су неопходне за учење. Када дете учи да комуницира на матерњем језику, оно користи тај језик ако би спознавало свет који га окружује. Када довољно усвоји језик, тај језик постаје алатка за даљи когнитивни развој и тако језик има и когнитивну и социјалну функцију. Халидеј (2004) идентификује три аспекта међузависности језичког развоја: учење језика, учење преко језика и учење о језику. Деца не уче језик да би га накнадно користила. Језичка искуства деце предшколког узраста углавном се састоје од усвајања говорног језика неопходног за задовољење њихових основних потреба. Њима је потребно да знају како да упознају другу децу, како да се са њима друже и да стекну сазнања о свом окружењу. Кроз интеракцију са својом средином, деца стичу сазнања о језику. Језички развој у предшколском узрасту кулминира развојем вештина које ће допринети постизању писмености у току основног школског образовања.

Постоји уопштена мисконцепција да деца предшколског узраста "упијају" други језик и да им усвајање језика није напорно, те да стога наставник не мора да инсистира на систематској настави тог језика. Међутим, овладавање језиком је сложен, тежак и дуготрајан процес. Као што је већ речено, у многим случајевима у међународном образовању језик који ученици уче и који им помаже да се когнитивно развијају није њихов матерњи језик. Код деце предшколског узраста матерњи језик налази се у различитим фазама развоја. За разлику од старијих ученика, који су у већој мери развили свој матерњи језик, деца предшколског узрасту имају много мање знања о матерњем језику којима могу да прибегну приликом усвајања другог језика.

Деца која усвајају нов језик имају још једну тешкоћу: она често слушају и користе нови језик само у школи. То значи да је оно што се дешава у учионици од кључног значаја за децу приликом учења новог језика. Да би постала заинтересована за језик, потребно је да у току часова имају позитивна искуства и да буду у средини која ће на њих деловати подстицајно и подржавати осећај сигурности. Интеракција са наставником је од велике важности за изградњу другог језика код деце.

Настава језика у међународној школи

У намери да се установи како наставници гледају на важност наставе језика и важност очувања матерњег језика, у једној међународној школи спроведено је истраживње малог обима. Са две наставнице вођени су полусруктурирани интервјуи. Опсервирана су три часа су и оно што се на њима дешавало представљало је полазну основу за даљи разговор са наставницама. Обе наставнице су биле запослене у тој институцији известан број година и радиле су са децом узраста од четири године. У току посматрања часова, постало је јасно да се ученици налазе у језички богатој средини. Деца су слободно међусобно разговарала, углавном, на енглеском језику, али је било и оне деце која су се тихо играла сама или са другом децом. Игра је представљала централни део часа и настава је организована око игре.

Једна наставница је нагласила: "Мој задатак је да научим децу да се играју" и додала: "Трудим се да од свега што радим на часу направим игру". Друга наставница је истакла да се о деци може много сазнати, док се посматрају у току игре: "Шта год да им се деси, они то поново преживљавају кроз игру". На питање како игра поспешује усвајање језика, прва наставница је одговорила: "Тражим од њих да нешто нацртају и онда их питам да ми објасне шта је то. Њихово објашњење ми указује на то шта се дешава са њиховим језичким развојем, али исто тако ми помаже да разумем како они доживљавају свет око себе".

Међутим, одговори на питање шта је урађено да се деци која уче енглески језик омогући очување матерњег језика, указују да није учињено много тога. Једна од наставница је истакла да уколико зна неколико речи на језику неког детета, онда се труди да их употреби и види да ли дете жели да јој одговори на матерњем језику. Описала је искуства једне своје ученице чији родитељи воде рачуна о дететовом матерњем језику: "У својој гурпи имам ученицу која говори француски. Код куће се говори француски, њени родитељи не желе да га она заборави. У школи почињемо са енглеским који им је потребан да се уклопе у средину и она сада може да користи енглески језик. Она већ лепо барата енглеским, па зато француски све мање и мање користи када говори са мном".

Школа не организује часове матерњег језика за предшколце, тако да родитељи играју кључну улогу у развијању матерњег језика свога детеа. "Уколико је родитељи не би подстицали да говори код куће француски, она онда не би мешала језике када разговара са мном. Али, ја волим то што користи и енглески и француски. То значи да њени родитељи раде са њом на развоју матерњег језика", истакла је наставница. Једна наставница навела је интересантно запажање о родитељским перцепцијама. "Неки родитељи се љуте уколико са њиховом децом говорим на српском, нашем заједничком језику. Они инсистирају да шта год кажем, то треба да буде на енглеском језику. Али, има ситуација када деца једноставно не разумеју шта се око њих дешава".

Из одговора наставница видело се да сматрају како деца у вишејезичном окружењу уче језик од друге деце релативно брзо зато што желе да се играју и склапају пријатељства. За децу је језик важан, јер им помаже да комуницирају са светом. Наставници користе различите стратегије како би помогли ученицима да разумеју шта се дешава у њиховом окружењу. "Ја увек имам различите рутине. Час почињемо на исти начин, понављамо изразе, а деца знају шта се од њих очекује." Рутине и понављање помажу деци да стекну поуздање и да користе језик сваки пут када се укаже прилика за интеракцију и сарадњу.

Наставнице верују да деца усвајају језик немајући свест о томе да постоји више језика. "Они воле да разговарају са другима, иако понекад не знају шта је то што говоре. Често то само звучи као енглески." Друга наставница је истакла: "Узбудљиво је видети да деца којима енглески није матерњи језик развијају своје језичке вештине. Понекад мешају језике, али мени то не смета." С друге стране, наставнице схватају да је потребно времене да се научи језик и да деца која уче/усвајају други језик, стално заостају за децом којима је енглески матерњи. "Брзо напредују, али се језик деце којима је енглески матерњи исто тако развија и некако су ови којима енглески није матерњи увек у заостатку."

Закључак

Опште је прихваћено мишљење да се учењем другог језика треба почети што је раније могуће. Ова тврдња може бити оправдана само уколико се настави са развојем матерњег језика. С једне стране, сведоци смо да деца имају невероватну способност да усвајају нове језике. Родитељи поносно истичу како њихова деца брзо "стекну" конверзацијске вештине, посебно ако су почела да усвајају други језик на предшколском узрасту. С друге стране, пред децом је ризик да изгубе способност да користе матерњи језик, уколико је он код куће запостављен. За ученике који похађају међународно образовање на раном узрасту, одржавање матерњег језика је кључ за развијање другог језика. Дечије знање и вештине преносе се из матерњег језика који усвајају код куће на језик који уче и усвајају у школи. Не изненађује чињеница да деца која имају добру основу на свом матерњем језику боље развијају писменост на другом језику. Ово постаје посебно важно у вишим разредима школе, када многа деца којима школски језик није матерњи не могу да држе корак у акакдемском језику са децом којој је тај језик матерњи.

Родитељи имају изузетно важну улогу у очувању матерњег језика. Он се може развијати само уколико породица пружа довољно подршке и уколико родитељи не доживљавају матерњи језик као препреку за развој другог језика. Наставници такође могу да помогну тако што ће деци указивати на важност свих језиак и иницирањем пројеката који ће имати за циљ развијање свести о значају матерњег језика.

Литература

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
Halliday, M.A.K. (2004). Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language. In J.J. Webster (ed.), The Language of Early Childhood: M.A.K. Halliday, pp 308-326. New York: Continuum.
Skutnabb-Tangas, T. and Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family.* Helsinki: Tampere.

Olja Milošević

PRESERVATION OF MOTHER'S TONGUE AND ACQUISITION OF SECOND LANGUAGE AT PRESCHOOL AGE IN MULTILINGUAL ENVIRONMENTS

Sumarry: The mobility of people is a current demographics trend and it results in an increasing number of children who start acquiring two or more languages at a very early age. International school are one of the providers of internationally recognized education to children aged 3 to 18. In order to help children who come from different language backgrounds, international schools have one language of instruction that is, in most cases, different from the mother tongue of many students in the school. In this environment, children acquire a second language as soon as they enter an international school, and it often happens that the development of their mother tongues is neglected. That is very unfortunate since mother tongue development is an indicator of second language development. This paper deals with language development of pre-school children in a multilingual educational context and records the views of teachers and parents about the importance of mother tongue maintenance.

Key words: mother tongue maintenance, second language acquisition, multilingual contexts, international education

Љиљана Келемен Милојевић, Ивана Ђорђев
Висока школа струковних студија за васпитаче
„Михаило Палов”, Вршац

УДК 378.147:37-057.875
371.38:371.26-027.552-057.875

ЈЕЗИЧКЕ РАДИОНИЦЕ КАО ВИД РЕФЛЕКСИВНЕ ПРАКСЕ[14]

Резиме: Рефлексивно подучавање је процес самопосматрања и самоевалуације у коме студент, будући васпитач, треба да непрестано преиспитује сопствену праксу, размишља о ономе што чини у свом васпитно-образовном раду. Осим што процењује сопствену праксу, будући васпитач може да процењује и личне ставове, који се у основи те праксе налазе. Један вид рефлексивне праксе јесу и *језичке радионице* помоћу којих се студентима пружа прилика да директно сарађују са децом у предшколским установама, међу којима су и деца из маргинализованих група, њиховим васпитачима, као и са децом и младима који имају сметње у развоју. Овакав начин рада може да доведе до промена и унапређења рада у будућем позиву. У том смислу осмишљен је рад под називом *Језичке радионице као вид рефлексивне праксе,* у коме су представљени циљеви, задаци, резултати и исходи језичких и практичних активности студената свих година Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, чланова Језичког клуба.

Кључне речи: инклузивни рад, језичке радионице, рефлексивно подучавање, самоевалуација, самопосматрање.

Увод

У савременој високошколској настави треба омогућити свим студентима да непрестано преиспитују сопствени рад самопосматрањем и самоевалуацијом. Рефлексивно подучавање је процес у коме студент, будући васпитач, може да непрестано преиспитује сопствену праксу и личне ставове, размишља о ономе што чини у свом васпитно-образовном раду, односно непосредном раду са децом предшколског узраста, зашто то чини и какве ефекте његов начин подучавања има на изградњу знања деце са којом има непосредни контакт. Студенти се на тај начин усмеравају да делују у духу *рефлексивних практичара* (исп. Gojkov, 2009: 53, 54; Буђевац и др., 2013: 7[15]; Gojkov и др., 2014: 272). Овакав однос према свом будућем позиву може да доведе до промена и унапређења рада студената – васпитача.

[14] Рад је настао у оквиру пројекта *Рефлексивна пракса – критичко деловање и примена* Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац, који је реализован током школске 2015/16. године.

[15] Извор је доступан у електронској форми. В. Електронски извори.

У том смислу, рефлексивно подучавање је вид стручног усавршавања које почиње у току самог студирања. Рефлексивно подучавање подразумева систематичнији процес прикупљања, бележења и анализирања својих и туђих утисака и размишљања. Такав приступ може донети до жељених промена и унапређења сопственог рада и размишљања. Ако су задовољни исходом свога практичног рада са децом предшколског узраста, студенти треба да размишљају о узроцима своје успешности. У супротном, треба да размишљају о узроцима неуспеха и да проналазе боља и креативнија решења.

Најважнији елементи рефлексивне праксе будућих васпитача јесу следећи:

1. одговарање на питања о различитим аспектима праксе;
2. вођење дневника рада;
3. преиспитивање и „давање савета" самоме себи;
4. посматрање и анализирање сличних активности;
5. проучавање научне и стручне литературе;
6. размена искуства са колегама и
7. дискутовање са наставницима и колегама о пракси и стеченим искуствима.

Студенте треба често мотивисати и подстицати их на *критичко размишљање* о сопственом раду (в. Пешић, 2001: 11–34). Без додатног времена проведеног у осврту на оно што се догодило у пракси, студенти, будући васпитачи, неће имати праву представу о свом раду.

Језичке радионице као вид рефлексивне праксе

Један вид рефлексивне праксе јесу и *језичке радионице* које се одвијају у оквиру Језичког клуба Високе школе струковних студија за васпитаче „Михаило Палов" у Вршцу, помоћу којих се будућим васпитачима пружа прилика да директно сарађују са децом у предшколским установама, међу којима су и деца из маргинализованих група, њиховим васпитачима, као и са децом и младима који имају сметње у развоју и њиховим наставницима. Језички клуб, као студентска организација Високе школе, формиран је октобра 2011. године, а воде га професори катедара за матерње и стране језике. Тренутно *Језички клуб* броји тридесет чланова – студената све три године Високе школе, којима је матерњи језик: српски, румунски и ромски.

Језичке радионице погодују усвајању и развијању интеркултурних вредности, с обзиром на то да претпостављају интерактиван однос чланова Језичког клуба са децом различитих националности, култура и обичаја. Оне, пре свега, могу да подстичу и следеће елементе рефлексивне праксе:

1. проучавање садржаја који су погодни за рад са децом на предшколском узрасту и за рад са децом и омладином која имају сметње у развоју;
2. стицање сазнања о ефикасним методама и поступцима рада са децом и омладином другачијих потреба;

3. дискусију и анализирање сопственог рада на активностима са професорима и колегама;

4. дељење утисака и искуства о раду са децом млађег узраста и

5. усвајање и развијање интеркултурних вредности.

„У интерактивном процесу као 'трансферу' знања и искуства инклузија постаје стално стање усаглашавања и укључивања свих у стваралачку пуноћу" (Стојановић, 2017: 106).

Видео и аудио снимци активности у оквиру језичких радионица могу да буду извор изузетно важних података за рефлексију. На основу тих материјала будући васпитачи могу да дискутују са својим професорима и колегама о свим садржајима, примењеним методама, поступцима и облицима рада. Важно је да студенти себи увек постављају питање:

Како могу да радим боље, ефикасније, креативније?

Као резултат рефлексије они могу да одлуче да ли ће радити на другачији начин или је начин на који тренутно раде одличан.

Циљ и задаци
језичких радионица

Циљ језичких радионица јесте неговање и унапређивање компетенција у домену инклузије и интеркултуралности. Основни задаци Језичког клуба јесу:

1. омогућавање заједничког рада будућих васпитача различитих националности (Срба, Румуна и Рома) на разноврсним програмским садржајима Клуба;

2. указивање на значај међусобног уважавања;

3. развој искуства и потенцијала, драмског и говорног стваралаштва и креативности на језичким радионицама.

Током реализације језичких радионица примењују се методе развијања узорне комуникације, при чему се, константно, поштује принцип диверзитета и мултикултурализма. Добити од оваквог поступања јесу вишеструке.

Језичке радионице које се организују и реализују у оквиру Језичког клуба јесу:

1. пролећне и новогодишње представе (интерактивног типа) за децу у седам објеката вршачке предшколске установе „Чаролија" и децу и омладину са сметњама у развоју;

2. инклузивне радионице са децом и омладином који су чланови вршачког Удружења „Отворено срце света" поводом Светског дана посвећеног особама са Дауновим синдромом, Светског дана особа са аутизмом, Нове године, Ускрса и Сусрета Удружења са територије Републике Србије;

3. свечане академије за почетак нове школске/ академске године и

4. књижевне манифестације (промоције књига, предавања гостујућих академика и професора из земље и иностранства, литерарно-музички програми са циљем промоције даровитих студената).

У претходних шест година чланови Језичког клуба више од 50 пута играли су новогодишње и пролећне представе за децу на Високој школи и у објектима вршачке предшколске установе и реализовали су више од двадесет инклузивних радионица.

Резултати и исходи језичких радионица

Након сваког извођења представе организоване су дискусије са студентима, извођачима представе, како би се резимирали утисци и евалуирао њихов рад. За потребе евалуације састављен је анкетни упитник са питањима отвореног типа. Наставничке компетенције су капацитет појединца, који се исказује у вршењу сложених активности у васпитно-образовном раду. Оне представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника. Одређују у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним.[16]

Компетенције које су, према мишљењу вршачких студената, чланова Језичког клуба, стечене или унапређене јесу следеће:

1. самостално проналажење, проучавање и критичко сагледавање садржаја који су погодни за рад са децом предшколског узраста и за рад са децом и омладином која имају сметње у развоју;
2. примена ефикасних и одговарајућих метода, поступака и облика рада са децом предшколског узраста и децом и омладином која имају сметње у развоју;
3. употреба вербалног и невербалног говора у функцији развоја говора деце млађег узраста;
4. примена тимског рада у осмишљавању заједничких активности;
5. давање јасних упутства и упућивање на трансфер знања;
6. подстицање деце млађег узраста и деце и омладине са сметњама у развоју на ослобађање креативног потенцијала кроз језик и
7. систематичније сагледавање интеркултурних вредности.

Определили смо се и за прикупљање појмовних метафора[17], којима смо желели да откријемо изворне домене преко којих студенти разумевају и

[16] Опширније видети на: http://katalog2015.zuov.rs/StandardiKompetencija.aspx/ (20. 6. 2016).

[17] Појмовну метафору дефинишемо као пресликавање, односно стварање учвршћених онтолошких веза између два појмовна домена. Разумевање једног појма (или појмовног домена) врши се помоћу другог појма, који је обично чулно сазнатљив и добро познат. Успостављање појмовних (онтолошких) коресподенција, тј. пресликавање врши са једног на други домен. Домен који „позајмљује" своју структуру назива се изворни (sourse domain), а онај који се на основу њега разумева назива се циљни (target domain). Знања о једном домену пресликавају се на знања о другом, апстрактном домену. Тако коресподенција омогућава да се о циљном појму размишља уз помоћ знања која имамо о изворном појму. С једног домена на други пресликавају се и обрасци закључивања. Појмовна метафора повезана је с начином

доживљавају језичке радионице. Друго питање у упитнику је иницирало метафоре везане за циљни домен:

Језичке радионице доживљавам као… Студенти су изградили искључиво афирмативне метафоре, које се могу најшире сврстати у две групе.

Прву групу чине оне које претпостављају унапређивање знања, вештина и умења и креативности студената и њихову примену у конкретним васпитним ситуацијама: [Језичке радионице доживљавам као:] *могућност да покажем шта умем и знам, огледало школовања, детектор потенцијала студената, креативно поље, златни рудник.* Овде сврставамо и оне усмерене ка неговању културе говора, будући да се радионице неретко доживљавају као језичко градилиште, брушење језика, као један језички полигон.

Другу групу чине метафоре које сведоче о неговању културе различитости, унапређивању компетенција у домену инклузије и развијању интеркултуралних вредности, те бољем сагледавању себе и сопства:

[Језичке радионице доживљавам као:] *пут ка бољем човеку, начин да боље видим и себе и друге, сусрет са самим собом, тачку сусретања различитости, слику културе различитости, хуманост на делу.* Коначно, према мишљењу студената, језичке радионице су: *Азбука васпитног рада и читав свет у малом.*

Закључна разматрања

Језичке радионице у великом обиму доприносе развоју компетенција студената, а истовремено су и вид рефлексивне праксе као цикличног процеса. У тренутку када студенти, будући васпитачи, имплементирају промене, почиње нови циклус рефлексије и евалуације. Као резултат рефлексије, будући васпитачи могу да одлуче да ли ће одређене практичне активности радити на другачији начин, или ће их радити на исти начин на које су до тада реализоване.

Истичемо и да се резултати рада у оквиру језичких радионица снажно рефлектују и у домену унапређивања културе говора будућих васпитача. Познато је да васпитач треба да буде: „добар говорни модел који у свом усменом и писменом изражавању поштује норме стандардног језика, […] онај који добро познаје културу говора, […] покретач слободне комуникације у својој васпитној групи (Ђорђев, 2014а: 217).

Током реализације језичких активности, учесници радионица неговали су основна својства доброга говора (правилност, јасноћу, језгровитост, течност, сврсисходност) и вежбали да правилно употребљавају вредноте усменог говора (интонацију, интензитет, паузу, реченични темпо). Исто тако, препознавали су неправилности у сопственом и говору других људи и деце и обучавали се да користе стандардни српски језик ефикасно у

на који разумемо стварност – приликом разумевања непознатих појмова и појмовних домена служимо се оним што нам је познато, те апстрактне поимамо преко конкретних, блиских и познатих појава и реалија (в. Ђорђев, 2014б: 131).

васпитној групи, употребљавајући притом невербалне знакове сходно васпитно-образовним ситуацијама.

Током реализације свих радионица примењиване су методе развијања узорне комуникације, при чему се, константно, поштовао принцип диверзитета и мултикултурализма. Добити од оваквог поступања су, како видимо, вишеструке.

Литература

Gojkov, G. (2009): *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".

Gojkov, G. i dr. (2014): *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov".

Ђорђев, И. (2014а): „Ставови васпитача као путоказ ка унапређивању културе говора даровите деце у предшколским установама", У: Т. Грујић (ур.), *Компетенције васпитача за друштво знања: тематски зборник / Трећа међународна научно-стручна конференција Методички дани 2014*. Кикинда, 25. октобар 2014. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 211–221.

Ђорђев, И. (2014б): „Могућности примене појмовних метафора (когнитивног приступа) за унапређивање наставе правописа", *Истраживања у педагогији* 4/1. Београд: Српска академија образовања, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов", 130–143.

Пешић, Ј. (2001): „Критичко мишљење и научно сазнање", *Српска политичка мисао* 15/1–2. Београд: Институт за политичке студије, 11–34.

Стојановић, Љ. (2017): *Култура различитости*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов".

Електронски извори

Буђевац, Н. и др. (2013): *Наставник као рефлексивни практичар, приручник за наставнике*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Преузето 18. 6. 2016. са адресе: https://www.academia.edu/19853217/Nastavnik_kao_refleksivni_prakti%C4%8Dar_-_priru%C4%8Dnik_za_nastavnike

Инклузивна радионица поводом Светског дана особа са аутизмом (2015). Преузето 15. 6. 2016. са адресе http://www.uskolavrsac.edu.rs/obelezen-svetski-dan-osoba-sa-autizmom-2/

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину: Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, ЗУОВ. Преузето 20. 6. 2016. са адресе http://katalog2015.zuov.rs/StandardiKompetencija.aspx

Новогодишња представа за децу и инклузивна радионица „Вук и Нова година” (2015). Преузето 15. 6. 2016. са адресе http://www.uskolavrsac.edu.rs/predstava-i-inkluzivna-radionica/

Прилози

Слика бр. 1. Извођење новогодишње представе деци предшколског узраста и васпитачима из објеката вршачке предшколске установе „Чаролија” (21. 12. 2015)
Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац

Слика бр. 2. Инклузивна радионица поводом Светског дана особа са аутизмом на Тргу Светог Теодора Вршачког
(2. 4. 2015)

Ljiljana Kelemen Milošević
Ivana Đorđev

LANGUAGE WORKSHOP AS A WAY OF REFLECTIVE PRACTICE

Summary: Reflective teaching is a process of self-observation and self-evaluation in which a student, as a future preschool teacher, need to continually review his own practices, considering about what makes in its educational work. In addition to evaluate their own practice, since a teacher can assess as well as personal views, which are basically in those practices. One aspect of reflective practice are the language workshops which give students the opportunity to work directly with children in preschool institutions, including children from marginalized groups, their teachers, as well as with children and youth who have disabilities. This way of working can bring about change and improvement to work in the future call. In this sense, designed a paper entitled Language workshop as a form of reflective practice, which presents the objectives, tasks, results and outcomes of linguistic and practical activities at all years of vocational Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov", members of the Linguistic Club.

Keywords: inclusive labor, language workshops, reflective teaching, self-evaluation, self-observation.

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

УДК 373.29.03:316.647.5

ПОДСТИЦАЊЕ ТОЛЕРАНЦИЈЕ НА РАЗЛИЧИТОСТИ КОД ДЕЦЕ У ПРИПРЕМНОМ ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ

Резиме: У савременом свету функционишемо заједно са другим људима, па се као важна врлина свестране личности све чешће помиње и толеранција. Толеранција представља врлину појединца да поштује и уважава мишљења других иако се они разликују. Схваћену као вредност личности код деце, толеранцију треба подстицати у најранијем периоду. У раду са децом васпитач мора поседовати низ компетенција којима ће подстицати толеранцију код деце, а и сам васпитач мора бити толерантан, како би ту врлину неговао и развијао код деце. Посебно треба нагласити да са неговањем и подизањем нивоа толеранције треба почети што раније, јер деца немају предрасуде, више су отворена и спремна да прихвате различитости. Васпитач својим примером треба да васпитава и учи децу да разлике нису нешто што представља баријеру и да код деце изграђује и негује заједништво. У раду смо покушали указати на појам и схватање толеранције на различитости код деце у припремном предшколском периоду, као и на могућности њеног подстицања код деце. У другом делу рада указали смо и на неке игре и активности којима се може подстицати, развијати и подизати ниво толеранције на различитости код деце у припремном предшколском периоду.

Кључне речи: толеранција, припремни предшколски период, дете, различитост.

Увод

У свакодневном животу и раду сусрећемо се са различитим особама. Те различитости су бројне: боја коже, физички изглед, националност, вероисповест, култура, ниво образовања, разни инвалидитети и сл. Посебно је важно нагласити да у савременом свету функционишемо заједно са другим људима, који се међусобно разликују и као важна врлина личности намеће се, управо, толеранција на различитости. Толеранцију, схваћену као врлину појединца да поштује и уважава мишљења других иако се они разликују, треба подстицати код деце у најранијем периоду, док деца, још увек, немају предрасуде и док су спремна и отворена да прихвате различитости. Подстицање и подизање нивоа толеранције код деце представља важан

задатак сваког васпитача уколико жели васпитати свестрану, отворену и толерантну личност, која ће бити спремна да сарађује са другима без обзира на разлике које постоје међу њима. Децу треба учити да поштују и уважавају друге и другачије, јер једино тако ће уживати у разликама са којима ће се свакодневно сусретати и бити свестране и друштвене личности. Толеранција је важна особина сваког појединца како би успостављао добре односе са другим људима.

Толеранција на различитости

У предшколском периоду важно је обратити пажњу на друштвени развој деце. Дете треба да научи да живи, ради и сарађује са другима. У *Правилнику о општим основама предшколског програма* се као један од циљева предшколског васпитања и образовања наводи да дете „**развија односе и стиче искуства и сазнања о другим људима** на основу сигурности и поверења у себе гради отвореност и поверење према другима; ...научи да препозна и уважи потребе и осећања других; ...учи да саслуша и уважи идеје и мишљења других, али и да им супротстави своје гледиште...“ (2006).

Толеранција представља особину личности да поштује мишљење и идеје других, као и њихова уверења и поступке, чак и онда када се они разликују. Толеранција није урођена особина, већ се толеранција учи и зато је важно подстицати толеранцију на различитости код деце кроз разне активности и игре од најранијег периода. Кроз игру децу треба учити да прихватају различитости.

Толеранција представља:

- разумевање и прихватање различитости,
- поштовање и уважавање различитости,
- поштовање туђих идеја иако се оне разликују од наших,
- поштовање туђег мишљења, чак и када се разликује од нашег,
- прихватање других онаквим какви јесу (друге боје коже, говоре другим језиком, друге вероисповести и сл.),
- прихватање недостатака других и указивање поштовања према њима,
- разумевање и прихватање туђих култура, обичаја, навика и сл.

Инклузија на предшколском узрасту

Бавећи се темом толераниције на различитости које постоје међу децом, немогуће је не указати и на инклузију.

У *Билтену Велики и Мали* се наводи да: „Прва асоцијација на појам **инклузија** је укључивање деце са тешкоћама у развоју у редован васпитно-образовни систем, што данас и јесте право значење ове речи. Међутим, инклузија је и нешто шири појам који није везан само за васпитно-образовни систем, већ подразумева укључивање детета у друштвени живот заједнице на свим нивоима“ (2010: 9).

Према речима М. Јеротијевић: „Реч **инклузија** значи „укључивање“ и користи се, у ширем смислу, да означи процес демократизације једног друштва, препознавање и пружање подршке групама које су на било који

начин маргинализоване. У ужем смислу, овај термин означава промене у образовању, а у употребу је ушао појавом концепта *квалитетно образовање за све*“ (*Билтен Велики и Мали*, 2010: 12).

Инклузија на предшколском узрасту представља процес укључивања све деце у предшколско васпитање и образовање ради квалитетног васпитања и образовања за све. Инклузија обухвата: децу са сметњама у развоју, децу са инвалидитетом, децу из маргинализованих група и даровиту децу.

У даљем тексту износимо најважније правне прописе и оквире који се односе на инклузивно васпитање и образовање.

Закон о предшколском васпитању и образовању (2010) прописује да: „Деца са сметњама у развоју остварују право на предшколско васпитање и образовање у васпитној групи, у васпитној групи уз додатну подршку и индивидуални васпитно-образовни план и у развојној групи, на основу индивидуалног васпитно-образовног плана, у складу са Законом“ (Члан 34). *Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику* (2010) уређују се ближи услови за процену потреба за додатном подршком. Према овом *Правилнику*: „Додатна подршка обезбеђује се без дискриминације по било ком основу сваком детету, односно ученику из друштвено осетљивих група, коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета, тешкоћа у учењу и других разлога потребна додатна подршка у образовању, здравству или социјалној заштити“ (Члан 2). *Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање* (2010) прописују се ближа упутства за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање у предшколској установи, основној и средњој школи, с циљем постизања оптималног укључивања детета и ученика у редован образовно-васпитни рад ради његовог напредовања и осамостаљивања у вршњачком колективу, као и за ИОП за ученике са изузетним способностима.

У *Националном извештају о инклузивном образовању* се истиче да: „Циљеви предшколског васпитања и образовања усмерени су на подстицање физичког, интелектуалног, социо-емоционалног развоја, комуникације и стваралаштва деце, као и на стицање искустава и изграђивање знања о себи, другим људима и свету потребних за даље образовање и васпитање и укључивање у друштвену заједницу“ (2008: 42). Међутим, у поменутом *Извештају* се даље наводи да предшколско васпитање и образовање отежава недостатак установа и да предшколско васпитање и образовање има мањи обухват деце којима је та врста васпитања и образовања најпотребнија (деци из сиромашних и руралних региона, деци из маргинализованих етничких група и деци са сметњама у развоју (исто, 2008: 42).

Бавећи се испитивањем мишљења васпитача о користима од инклузије, М. Станчић и З. Станисављевић Петровић дошли су до резултата да је, према мишљењу васпитача, највећа добит од укључивања деце са посебним потребама у редовне групе укључивање деце с посебним потребама у друштвени живот. Поменути аутори наводе да „највећи број васпитача као

корист од инклузије види то што дете са посебним потребама, када је укључено у редовну групу предшколске установе, усваја друштвена правила и норме понашања и задовољава своју потребу за дружењем са вршњацима“ (2013: 358). Такође, поменути аутори су дошли до резултата да тек нешто више од половине испитаника сматра да инклузивно васпитање и образовање користи развијању хуманог и помажућег односа код вршњака који су заједно у групи где је и дете/деца са посебним потребама (исто, 2013: 358). Овакав резултат говори у прилог чињеници да је неопходно радити на пољу развијања толеранције на различитости код деце већ у најранијем периоду.

Говорећи о укључивању деце са тешкоћама у развоју у васпитање и образовање са децом типичне популације, З. Марков и Н. Адамов истичу да: „Дете са посебним потребама, без обзира на то колике су његове когнитивне, физичке, социјалне или емоционалне могућности, добија прилику да живи квалитетнијим животом у друштву својих вршњака. Вршњаци типичне популације добијају прилику да у најранијем периоду свог живота прихвате различитост међу јединкама људске врсте. У инклузивном вртићу се код свих учесника подстиче развијање осетљивости, поштовања, просоцијалности, толеранције и алтруизма“ (2008: 168). Ове речи најбоље сведоче о обостраној добити од инклузије. Дете које још у вртићу научи да прихвати и оне који се по нечему разликују и да им помаже, спонтано ће постати толерантно на различитости и прихватати их сасвим природно.

З. Марков и Н. Адамов то називају правим људским вредностима истичући да: „Када се говори о инклузији, не треба заборавити осталу децу у групи у којој је дете са посебним потребама, јер се код њих још у најранијем животном добу развија осећање правих људских вредности. У каснијем животу, та деца ће на сасвим природан начин прихватити неку особу са посебним потребама, без страха, без сажаљења које никоме не користи и умеће да помогну тој особи да се укључи у друштво“ (2008: 168).

Подстицање толеранције на различитости код деце

У раду смо покушали указати на неке игре којима је могуће подстицати толеранцију на различитости код деце старијег предшколског узраста. Циљ свих игара је подизање нивоа толеранције на различитости на виши ниво, неговање заједништва, узајамног разумевања и поштовања без обзира на разлике које међу децом постоје.

Игра *Огледало* - поделити децу у парове. Водити рачуна да, уколико је то изводљиво, у пару буду деца која се по нечему разликују (боја коже, материјални статус, особа са инвалидитетом, дете са сметњама у развоју и сл.). У игри учествују сва деца. Парови стају један наспрам другог лицем окренути једно према другом. Задатак је да једно дете у пару изводи неки покрет рукама или ногама или неку „гримасу“ лицем. Његов пар то треба да понови, опонаша, као у огледалу. Након неколико покрета деца у пару треба да замене улоге. Такође, у циљу неговања различитости код деце, могуће је једно дете извести пред осталу децу и да оно показује покрете, а остала деца

понављају, опонашају. За „показивача“ бирати дете које је по некој особини другачије (боја коже, инвалидитет, сметње у развоју, вероисповест и сл.). Циљ игре је да деца спонтано прихвате друга или другарицу који су по нечему другачији, као и спонтано прихватање разлика, уопште, као и да схвате да су сви равноправни и неопходни чланови у игри без обзира на разлике. Наведени циљ има и шири контекст, да деца схвате да сви имају једнака права без обзира на различитости, као и неговање заједништва.

Игра *Разумевање емоција* - пред децу извести једно дете које ће покушавати мимиком и покретом да представи неку емоцију или чак и ситуацију у којој долази до неке емоције. Задатак остале деце је да препознају показану емоцију и да кажу како би помогли или шта би рекли другу или другарици који се тако осећају. Циљ игре је да се код деце подстиче разумевање и поштовање туђих и сопствених осећања.

Игра *Шарене шаке* - деца раде у пару. Водити рачуна да, уколико је то изводљиво, у пару буду деца која се по нечему разликују (боја коже, материјални статус, особа са инвалидитетом, дете са сметњама у развоју и сл.). Сваки пар добија папире у боји. Једно дете из пара ставља своје дланове на папир, а пар има задатак да опцрта његове шаке. Затим, мењају улоге. Тако неколико пута док не нацртају одговарајући број шака на папирима. Након тога секу нацртане шаке на папиру и имају задатак да на белом папиру, лепљењем модела шака направе задати облик (дрво, сунце, цвет и сл.). Циљ игре је да деца међусобно сарађују без обзира на разлике које постоје међу њима, поштују једни друге, договарају се у раду и поштују туђа мишљења.

Игра *Имитирам друга или другарицу* - деца седе поређана у круг. У центар круга се поставља дете које се по нечему разликује од друге деце и за које желимо да га друга деца боље прихвате. Оно добија задатак да имитира друга или другарицу. Остала деца посматрају имитацију и треба да погоде кога дете у центру имитира. Победник је оно дете које највише пута погоди кога је дете из центра имитирало. Циљ игре је да дете са сметњама у развоју, инвалидитетом, дете друге боје коже и сл. буде прихваћено као равноправан члан групе.

Поред разних игара и активности у које је неопходно укључити сву децу, васпитач и сам мора бити толерантан како би ту особину подстицао и развијао код деце. У свом раду васпитач то чини на различите начине. Уколико у групи има дете које се по било чему разликује, он својим примером настоји да деца схвате да различитости нису баријера. Васпитач је често узор деци и треба да ствара атмосферу у којој се негује разумевање и поштују различитости.

Улога васпитача у процесу подстицања толеранције на различитости код деце

Улога васпитача у процесу подстицања и развијања толеранције на различитости коде деце је велика и значајна. Важно је да васпитач прикупи неопходне податке о деци, како би могао да припреми адекватне активности. Према Ђ. Иванчић, квалитетно планирање, припремање и подучавање деце

заснива се на пажљиво спроведеном упознавању деце: „упознавању ранијих искустава, доживљаја и догађаја (историје), постојећих способности, образовних вештина, понашања, интереса, потреба ученика“ (Иванчић, 2013: 45). Како би подизао толеранцију на различитости на виши ниво, васпитач треба да:

- развија осећај припадања групи код сваког детета,
- подстиче децу да се максимално развијају у складу са својим могућностима,
- планира активности у које ће бити укључена сва деца без обзира на разлике које постоје међу њима,
- својим примером подстиче и развија толеранцију на различитости код деце,
- руши све „баријере“ које постоје у прихватању разлика,
- негује припадање групи код деце, као и заједничко функционисање (негује заједништво),
- подстиче развој хуманости,
- подстиче и негује узајамно помагање међу децом,
- спречава сваку врсту дискриминације,
- подстиче међусобно разумевање и поштовање међу децом без обзира на разлике у мишљењу и сл.

Закључак

Схваћену као прихватање и уважавање различитости, толеранцију треба развијати од најранијег детињства, још док деца поседују отвореност, а не поседују предрасуде. Ту дечју отвореност треба искористити и на прави начин их научити да различитости нису баријера заједничком функционисању. Само ако се тако приступи, деца ће од најранијих периода прихватати различитости, поштовати друге и другачије, уважавати мишљења и идеје других чак и онда када се разликују од њихових.

Међу децом треба неговати заједништво, међусобно уважавање, поштовање и помагање. Подстицање и развијање толеранције на различитости са којима ће се деца сусретати, представља важан задатак васпитача, јер толеранција представља важну особину свестране личности која ће бити спремна да разуме и прихвати друге онаквим какви јесу. Развијањем толеранције на различитости корист је обострана.

Дете које је другачије прихвата своју различитост као нормалну и осећа припадност групи, а дете типичне популације научи да поштује и прихвата друге чак и када су другачији, као и да им помаже када им је помоћ потребна.

Литература

Билтен Велики и Мали (2010). http://osjovanserbanović.edu.rs/wp-content/
Закон о предшколском васпитању и образовању (2010). Службени гласник РС, бр.18.
Иванчић, Ђ. (2013). *Диференцирана настава у инклузивној школи.* Београд: Едука;
Инклузивно образовање: Пут развоја (2008). Национални извештај Републике Србије, Министарство просвете, Београд.
Каменов, Е. (1986). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд - Сарајево.
Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно–образовног рада са предшколском децом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Марков, З. и Адамов, Н. (2008). Улога васпитача у инклузивном процесу, *Норма*, Нови Сад, 13, 1-2, 167-184.
Правилник о општим основама предшколског програма (2006). Службени гласник РС, бр. 14.
Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику (2010). Службени гласник РС, бр. 63.
Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2010). Службени гласник РС, бр. 76.
Станчић, М. и Станисављевић Петровић, З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања, *Специјална едукација и рехабилитација*, Београд, Вол. 12, бр. 3, 353-369.

Ivana Jovanović
Vesna Milenković

INCITEMENT OF TOLERANCE ON DIFFERENTIES TO CHILDREN IN EARLY PRESCHOOL PERIOD

Summary: In modern world we function together with other people, so tolerance is often mentioned as the main quality of versatile human being. Tolerance presents the quality of individual to respect and give honor to others' opinion although they can be different. Considered as the value of children, tolerance must be encouraged in an early period. Teacher must have many competences which could encourage tolerance while working with children, and even he/she must be tolerant to transfer such human quality to them. It is important to accentuate that nurture and lifting the tolerance level among children must be started as early as it can be, because children don't have any prejudice, they are opened widely for new frontiers and they are ready to accept the differences. Teacher must teach the children by his/her own example that differences are not something what presents a barrier and that togetherness must be built and cherished among children. In this work we've tried to point to notion and understanding the tolerance on differences among children in an early preschool period, just as on opportunities of its encouraging among children. In second part of this work we pointed to some games and activities which can be used for encouragement, developing and lifting the tolerance level on differences among children in an early preschool period.

Key words: tolerance, early preschool period, child, differences.

Александра Милошевић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 373.23:81'221

УЛОГА НЕВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПЕДАГОШКЕ ФУНКЦИЈЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Резиме: Педагошка функција предшколске установе је примарна, а са главним циљем да обезбеди квалитетну васпитно-образовну средину која поштује особености сваког детета, која уважава њихове потребе и подстиче њихов укупан психофизички развој. Главни задатак сваког васпитача је да развија вештине комуникације (постављање питања, саопштавање, аргументисање, закључивање), као и вештине примене толеранције и правичности/праведности у односима са другима уз упознавање и практиковање конструктивних поступака у предупређивању и решавању социо-емоционалних сукоба и конфликата. Неправедно запостављен, а једнако важан вид комуникације је невербална комуникација којој васпитачи треба да посвете посебну пажњу и да је путем адекватних садржаја и активности развијају код деце предшколског узраста.

Кључне речи: вербална и невербална комуникација, функције комуникације, васпитач, дете.

Увод

Примарна функција предшколске установе је њена педагошка функција, односно, обезбеђена васпитна и образовна средина, уз здравствену заштиту и социјалну равноправност. Стога законска регулатива и налаже да се:

1. обезбеди сигурна средина у којој ће дете моћи да унапређује своје физичко и ментално здравље, у којој ће се осећати прихваћено и вољено и у којој ће постојати најбољи услови за његов раст и развој;

2. с обзиром на то да је савремена породица често преузак оквир за боравак и одрастање деце, боравак у институцији им пружа разноврсније могућности и контакт са вршњацима, као и са другачијим васпитним моделима;

3. родитељи могу добити од предшколске установе непосредну помоћ али и прилику да свој родитељски позив остваре на нов начин и уз размену са другим људима, те се предшколска установа може сматрати допуном породичног васпитања;

4) пружањем помоћи родитељима и деци, васпитно-образовна институција унапређује не само сопствене методе рада и облике сарадње са породицом, него и обогаћује васпитни репертоар родитеља, размењујући са

њима моделе успешнијег васпитног деловања на децу као и начине заштите, неге, разрешавања конфликата са децом, као и успешне начине образовања деце (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006: 10).

Предшколско васпитање и образовање треба, пре свега, да обезбеди развој процеса квантитативних и квалитативних промена, да подстиче оно што у личности детета постоји као најбоља могућност, а није му природом дато, или није до тада изграђено и уобличено, а уз обезбеђивање и наглашавање оних срединских аспеката који ће најбоље погодовати његовом развоју и учењу. Да би се педагошка функција предшколских установа остварила, деци морамо обезбедити квалитетну васпитно-образовну средину која поштује њихове особености, која уважава њихове потребе и подстиче њихов укупан психофизички развој. Васпитачи треба да, ослањајући се на потенцијале детета и помажући му да изрази своју особеност, своје унутрашње потребе и интересовања, омогуће даљи развој, да доприносе проширивању и сређивању социјалних и сазнајних искустава деце, оснажујући комуникативну компетенцију код деце, доприносећи емоционалној и социјалној стабилности деце. Проширивањем социјалног и сазнајног искуства код деце, умањујемо социо-културне разлике код деце и обезбеђујемо им приближно једнак старт до поласка у школу.

У циљу развоја социјалног контекста код деце, задатак предшколског васпитно-образовног програма је подстицање решавања проблема а, пре свега, опажање потреба, осећања, мисли, понашања као могућих извора конфликата. Основу свих међуљудских односа чини комуникација, те сама чињеница да не постоји начин да, као друштвена бића, не комуницирамо, указује на њен суштински аспект у целокупном развоју сваког детета. Стога се, као један од најважнијих задатака предшколског програма, поставља развој вештине комуникације (постављање питања, саопштавање, аргументисање, закључивање, препоручивање), као и вештине практиковања толеранције и правичности/ праведности у односима са другима уз упознавање и практиковање конструктивних поступака у предупређивању и решавању социо-емоционалних сукоба и конфликата.

Вербална и невербална комуникација

Вербална и невербална комуникација чине различито обликовање интеракције индивидуе са другима, док разумевање различитих аспеката вербалне и невербалне комуникације је први корак ка унапређењу позитивне комуникације и неговању односа. Само постојање многобројних различитих видова комуникације (вербална, невербална, интраперсонална, интер-персонална, групна, јавна, масовна, телекомуникација, активно слушање итд.) указује на комплексност овог облика људске специфичности.

Разлика између вербалне и невербалне комуникације је у погледу облика манифестације, тако да се вербална јавља у свом говорном или писаном облику и то у виду монолога, дијалога или разговора док се невербална комуникација манифестује кроз изразе лица, као што су осмех или незадовољство, контакт очима или избегавање контакта очима, гестове

као што су слегање раменима, климање главом и покрети рукама, позиције тела, као што је стајање скрштених руку, додир или избегавање додира, ћутање и томе слично. У сваком случају, оба вида комуникације подразумевају постојање пошиљаоца (кодера), поруке (кода) и примаоца (декодера). Ипак, суштинска разлика између вербалне и невербалне комуникациј је у форми, јер језичка форма је боља за преношење логичких или апстрактних идеја, док невербална врши три функције: од регулирања самог механизма социјалне интеракције, до изражавања ставова и изражавања емоционалних стања.

Функције невербалне комуникације

Невербална комуникације је далеко комплекснији вид међуљудског општења од вербалне комуникације, јер је предуслов њене успешности коришћење свих пет чула док за вербалну су потребни говорни и слушни апарат. Алберт Мехрабијан, пионир у области говора тела, увидео је превласт невербалне комуникације у односу на вербалну када је реч о преношењу осећања и ставова говорника, па тако„Мехрабијанова формула“ сугерише да се само 7% поруке преноси путем речи, док се преосталих 93% преноси путем фацијалне експресије (55%) и паралингвистичких знакова (38%) (Miller, 1988), па васпитачи, тако, и нису свесни колико је невербални сегмент рада у групи важан због опште атмосфере као и квалитета односа између детета и васпитача. Предшколске установе су својим програмима, максимално концентрисане на развој вербалне комуникације код деце док се невербална комуникација помиње само у спорадичним случајевима и само као подршка вербалној комуникацији.

Основне функције невербалне комуникације, које се јављају и у групи су изражавање емоција, изражавање узајамних ставова особа у комуникацијској интеракцији, презентовање властитих особина, праћење, подршка и допуна вербалне комуникације, замена за вербалну комуникацију и конвенционално изражавање разних врста социјалне активности (Рот, 2002). Важна функција невербалне комуникације у овом развојном периоду је олакшавање повраћаја речи из лексичке меморије, односно гестови помажу да дете прикаже реч која му недостаје, а слобода покрета и говора тела, мимика и гестикулација су пресудни на шта нам указује и експеримент који је за последицу инхибираности главе, руку и ногу говорника, имао штуро и скромно описивање, за разлику од ситуације када су имали пуну слободу покрета (Krauss, 1972).

Паралингвистички знаци

У односу на то да ли утичу на основни смисао исказа, паралингвистички знаци су подељени на паралингвистичке знакове у ужем смислу (плакање, смех, врисак, разне интерјекције, као што су: „ух“, „ох“, „хм“, као и индивидуалне карактеристике у артикулацији гласова и акцента и они не утичу на основни смисао исказа, већ откривају емотивна стања говорника, његову социјалну, регионалну и националну припадност и интерперсоналне ставове) и прозодијски паралингвистички знакови (укљу-

чују ритам, интонацију, наглашавање речи у реченици и паузе између речи и они су важни за разумевање основног смисла исказа, јер, у зависности од тога како неку реченицу изговоримо, она се може схватити као тврдња, питање или наредба) (Рот, 2002).

Обе подврсте паралингвистичких знакова свакодневно се могу срести у раду васпитача. Вербалне исказе деце, неизоставно прате смех, дрхтање гласа и узвици најразличитије природе. Паралингвистички знакови су и у функцији невербалне комуникације јер могу, на пример, бити показатељ васпитачу колико успешно и на који начин је дете разумело одређену поруку (уколико прави дуге паузе између речи, праћене интерјекцијама, као што је „хм“, или поштапалицама (нпр. „овај“) указује да не зна одговор на питање васпитача а подрхтавање гласа или замуцкивање, с друге стране, може указати на недостатак самоувереності, спонтаности или снажно реаговање у стресним ситуацијама). На основу варијација у дијалекту или начину изговора гласова и речи, може се закључити социјална припадност детета или регионално порекло.

Информације које шаље васпитач су од највеће важности, а истраживања показују да тон гласа директно утиче на учешће деце у активностима, похвала дечијег одговора, праћена позитивним, високим тоном гласа („Одлиииично!“), велики је подстицај за даље активно учествовање у активностима (Woolfolk, 1977).

Ако васпитач говори монотоним, једноличним гласом, тешко ће успети да децу заинтересује за излагање, јер они, на основу тога, стичу утисак да је и сам васпитач заинтересован за свој посао. Шон Нил тврди да успешни предавачи користе шири дијапазон тонова у излагању и да им је интонација „у сваком погледу много разноврснија, живља, или чак шаљива“ (Neill, 1994: 90). Дакле, добар васпитач користи интонацију, за разлику од његовог мање успешног колеге, чија је интонација неутрална.

Кинезички знакови

Кинезички знакови (грч. *kinesis* – кретање) названи су овим именом, јер је њихово дистинктивно обележје кретање, како појединих делова тела, тако и тела у целини. Ова категорија невербалних знакова вероватно је најразноврснија, па можемо разликовати неколико врста: фацијалну експресију (усмереност погледа), покрете појединих делова тела (прстију, руку, ногу, главе) и држање тела у целини (Рот, 2002). Слике на лицу саговорника „читају” и васпитачи и деца. По осмеху деце, васпитач лако примети да је дете срећно, док мрштење може значити неразумевање онога што се од њега тражи. Међутим, физиономија и изрази лица који се стално јављају код деце могу васпитачу открити и више, јер указују и на црте личности или темперамент особе, што може олакшати/ усмерити опхођење према детету.

Ако се, на пример, на лицу детета често оцртава емоција радости, вероватно је да је радост његова трајна црта личности, те ће се сарадња са њим лакше успоставити него са мрзовољним, тмурним дететом. Фацијална

експресија васпитача такође много говори, јер је строгост много мање подстицајна за децу и вероватно ће проузроковати ефекат управо супротан жељеном, док осмех и лепа реч отварају гвоздена врата срца – чак и „најпроблематичније“ деце. Најизражајније и доминантно место на лицу имају очи, и оне, у смислу комуникације, заиста јесу огледало душе – очи боље од речи исказују љубав, мржњу, гнев или кривицу. Успостављање контакта очима између васпитача и детета врло је значајно и то вишеструко, јер васпитач посматрањем детета може да синхронизује комуникацију, тј. да утврди да ли га деца слушају, да ли разумеју излагање или питање, показују ли интересовање, и, уопште, каква је њихова реакција на примљену поруку а усмереност погледа може да открије и несвестан став или наклоност неке особе.

Гестикулацијом се служе и васпитачи, и деца, већином несвесно. Најчешћи гестове и покрети рукама који се јављају и њихова могућа значења су следећи:

– метафорички гестови „држања идеје“ (руке су подигнуте у висини лактова и благо раширене) и „Сезаме, отвори се“ (васпитач потпуно шири руке, као да неког поздравља) – гестови сигнализирају да се идеја „држи“ за време излагања, а затим васпитач метафорички отвара врата знања;

– васпитач држи руке у џеповима – указује на мирноћу, опуштеност и ноншалантност; исти гест детета може сигнализирати непоштовање;

– васпитач држи руке на боковима – деца то доживљавају као израз нерасположења и непријатељства;

– додиривање или поправљање одеће/косе указује на несигурност, као и држање руку или књиге уз тело (Neill, 1994).

Положај тела у целости, сам по себи, значајан је комуникатор. Начин на који дете седи у потпуности открива његов однос према васпитачу и теми о којој се говори и указује да дете које седи погрбљено, ослањајући главу на руку, вероватно није посебно заинтересовано за тему. Међутим, дете које је коцентрисано на рад, седеће лактовима ослоњеним на сто и придржаваће главу прстима обе руке, као да формира штитнике за очи. На овај начин оно покушава да „блокира“ ствари које му одвраћају пажњу.

Положај тела васпитача открива степен његове самоуверености, јер када васпитач стоји ослањањући се на сто, благо нагнут према групи, он показује отвореност за сарадњу и жељу да деци пренесе знање (Neill, 1994). „Жалостан“ став васпитача који се повлачи од групе и стоји далеко од деце, указује да он не уме да изађе на крај с проблемом дисциплине и одаје несигурност.

Проксемички знакови

Како се сва људска активност, па тако и комуникација одвија у простору, не чуди што је трећа велика група невербалних комуникационих знакова названа *проксемичким* (lat. proximus – најближи). Рот дели проксемичке знаке на три врсте:

1. физичка удаљеност између учесника комуникације;

2. положај који учесници комуникације заузимају један према другоме;

3. територијално понашање, тј. субјективни однос индивидуе према простору у коме делује и према особама у том простору (Рот, 2002).

Вртић представља затворен простор у коме деца и васпитач проводе значајан део дана, те су просторни односи у њој од суштинског значаја. Комуниколози су утврдили да постоје четири врсте дистанце међу људима (Miller, 1988), које се налазе и у радној соби. Прва је интимна дистанца, која обухвата удаљеност до 15 cm, тј. непосредан физички контакт, и раздаљину од 15 до 45 cm, резервисану за особе које су врло блиске.

На овој раздаљини најчешће бораве деца у заједничкој игри или приликом седења и праћења различитих активности васпитача а што је израст деце млађи, то је и дистанца између детета и васпитача мања. Следећа је персонална дистанца (45-80 cm), коју при конверзацији одржавају добри познаници, а у радном простору вртића, то је раздаљина на којој се дете налази према друговима који седе за или са друге стране стола. Трећа дистанца названа је социјалном и она износи од 0,8 m до приближно 4 m. Ово је, највећим делом, удаљеност између васпитача и деце приликом приче, демонстрације или разговора са групом. Коначно, последња врста раздаљине је јавна дистанца, која подразумева удаљеност од 4 или више метара. На овом растојању од аудиторијума најчешће се налази предавач на универзитету док у вртићу, овај вид комуникације је могућ само у дворишту, парку или на спортском полигону.

Васпитач често смањује раздаљину између себе и детета, када, на пример, прилази да помогне детету које има потешкоће у изради задатака. Дистанца између васпитача и детета може да открије осећања или став васпитача према детету, јер он има већу слободу кретања од деце. И за васпитаче важи опште правило да претендују да се приближе деци који су им симпатична, те се лако могу идентификовати њихови „љубимци“, али и деца којој нису претерано наклоњени. Да би избегли оптужбе да неке ученике фаворизују, васпитачи треба да учине свесни напор да са свом децом остваре једнаку комуникацију и да дистанца са децом треба да буде бар приближно једнака у одређеним ситуацијама.

Експерименти указују и на значај изгледа радне собе, као и распоред намештаја и играчака у њој. Иако се изглед окружења не укључује у проксемичке знакове у ужем смислу речи, верујемо да на овом месту ипак треба указати на њен утицај на формирање расположења и количину интеракције/ комуникације која ће се у њој одвијати. Милер описује један експеримент у коме су субјекти били подељени у три учионице: лепу, ружну и учионицу просечне лепоте. Лепа учионица имала је два велика прозора са завесама, зидове беж боје и много светла; ружна је била врло слабо осветљена, била је прљава и зидова окречених у сиво; учионица просечне лепоте представљала је мешавину претходне две. Након дужег боравка у поменутим

просторијама, ученици су манифестовали драматично различито понашање: субјекти који су боравили у ружној учионици показивали су знаке монотоније, умора, главобоље, и раздражљивости, док су се они из лепе учионице осећали удобно, задовољно и расположено за рад (Miller, 1988). Дакле, добар васпитач константно мора водити рачуна о окружењу у коме бораве деца, као и о свим просторним односима унутар тог окружења, јер је њихов утицај на расположење, задовољство и мотивацију деце од круцијалне важности.

Некатегорисани невербални комуникациони знакови

Постоји одређен број екстралингвистичких невербалних комуникационих знакова, који се не убрајају ни у кинетичке ни у проксемичке, али су, упркос томе, врло значајни за невербалну комуникацију и ту можемо уврстити спољашњи изглед васпитача, гардеробу коју носи, његов мирис, као и разне облике телесног додира између учесника комуникације. На лепоту нико није имун, а нарочито деца. О томе сведоче и експеримент у коме су предавачима дате на увид фотографије ученика и ученица који су наводно учествовали у ометању извођења наставе. Пре тога, већи број одраслих људи оценио је дате ученике као привлачне/ непривлачне. Од предавача – учесника у експерименту захтевано је да прочитају фабриковане извештаје, оцене озбиљност прекршаја и дају општи утисак о ученицима с фотографија. Када се радило о мањем прекршају, физичка лепота детета није утицала на расуђивање предавача.

Међутим, када је у питању озбиљан прекршај, предавачи су показали предрасуде; оцењено је да је понашање непривлачне деце хронично антисоцијално, док се у случају лепе деце недолично понашање оправдавало тиме што су имала „лош дан“ (Miller, 1988: 9). Иако наука потврђује да је и васпитачима лепота својеврсна слабост, у раду са децом морају уложити свестан напор да сву децу, без изузетка, третирају на исти начин.

Важан сегменат општег изгледа неке особе јесте одећа коју носи, јер одећом комуницира, баш као и речима; боје и материјали откривају тренутно расположење, али и темперамент, док избор делова одеће реферише о ситуацији у којој се налазимо – да ли смо код куће, на послу или на свечаној вечери. Одабир одговарајуће гардеробе за рад са децом, врло је битан, јер васпитач често није ни свестан до које мере деца примете сваки детаљ.

Такође, искуство показује да деца у млађим узрастима обожавају јарке, упадљиве боје, а да је начин облачења васпитача мање важан за старију децу. Докле год васпитач носи чисту, уредну и пристојну одећу (а исто важи и за децу), његова гардероба неће бити предмет коментара, а осим тога оваква запажања треба да су резултат зрелости деце, која су научила да о мотивацији, искрености, и правичности суде на основу других фактора, а не искључиво на основу физичког изгледа.

Закључак

Теоријска разматрања, као и практична указују да је један од примарних задатака предшколске установе управо, развој комуникативних способности деце и то путем помоћи детету да слободно говори у различитим комуникативним ситуацијама (са једном особом, са више особа, са млађима, са старијима, познатим/ непознатим људима); помоћи му да изрази своје потребе, осећања, намере, ставове, жеље; охрабрити га да разговара, да пита, да одговара на питања, да тражи информације, да даје налоге, упутства, да тражи и даје објашњења, да прича, описује, учествује у разговору; помоћи му да успешно користи говор у свакодневним животним ситуацијама и изрази своја запажања и утиске засноване на аналитичком посматрању.

Улога васпитача у развоју комуникације код деце је немерљива, а начини на које се може подстицати и развијати су многобројни. Активности могу бити организоване уз стављање акцента на комуницирање у разним ситуацијама (удвоје, у мањим и већим групама, пред ширим аудиторијумом), са разним саговорницима (познатим/ непознатим, различитих узраста, искуства, порекла, језичке оспособљености и др.), комуникација прилагођена контексту, водећи рачуна о неким конвенцијама приликом употребе говора (када се, шта, како и коме говори), разговори на разне теме (о конкретним ситуацијама и протеклим догађајима, причама које су се деци допале, ТВ емисијама и позоришним комадима, играма итд.), постављање питања и давање одговора на њих уз дискусије у којима се износе, образлажу и бране сопствени ставови, договарање око заједничких акција, комуницирање уз помоћ нацртаних порука и симбола, честитки, путем писама (деца диктирају, а њихове речи записује васпитач) и телефона, играма пантомиме, дечијом драматизацијом појединих прича итд.

Предшколска деца се разликују у говорним способностима: нека деца су у приличној мери овладала гласовним говором, друга деца говоре локалним говором или говором своје етничке групе, нека су стидљива и повучена. Сем тога, деца се разликују и по способности тумачења невербалних знакова (уочавање, разумевање и реаговање на одређене знаке) који им, каткад, говоре и више од речи. И једно, и друго се учи тако да васпитач, у планирању рада, треба да узима у обзир ове особености и да настоји да рад индивидуализује сходно развојним потребама појединe деце.

Литература

Andersen, P. A., Garrison, J. P., Andersen, J. F. (1979): Implications of a neurophysiological approach for the study of nonverbal communication. *Human Communication Research*, 6: 74-89.

Andersen, P. A. (1999): *Nonverbal communication: Forms and functions*. Mountain View, CA.: Mayfield.

Brilhart, J. K., Galanes, G.J., Adams, K. (2001): *Effective group discussion: Theory and practice*. New York, itd: McGraw-Hill

Gahagan, J. (1975): *Интерперсонално и групно понашање*. Београд:Нолит.
Krauss, R. M. et al. (1996): Nonverbal Behaviour and Nonverbal Communication: What Do Conversational Hand Gestures Tell us?. U: Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (389–450). San Diego: Academic Press.
Kuzmanovic B, Bente G, von Cramon DY, Schilback L, Tittgemeyer M, Vogeley K (2012): Imaging first impressions: Distinct neural processing of verbal and nonverbal social information.. *NeuroImage*, 60: 179-188.
Марковић, М. (2011): Култура изражавања и невербални комуникацијски код. *Иновације у настави*, 4:139-145.
Miller, W. P. (1988): *Nonverbal communication: What Research Says to the Teacher*. Washington: National Education Association.
Moris, D. (1998): *Говор тела*. Београд: Народна књига, Алфа.
Moris, D. (2005): *Откривање човека - водич кроз говор тела*. Ниш: Зограф
Neill, S. (1994): *Невербална комуникација у разреду*. Загреб: Едука.
Правилник о општим основама предшколског програма. Сужбени гласник РС – Просветни гласник, 14/2006.
Рот, Н. (1994): *Психологија личности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Рот, Н. (2001): *Знакови и значења*. Београд: Плато.
Сузић, Н. (2003): Ефикасна педагошка комуникација, *Настава и васпитање*, 2-3:254-273.
Сузић, Н. (2007): Невербална педагошка комуникација. у: Јовановић Б. [ур.] *Развијање комуникативних компетенција наставника и ученика*, Јагодина: Педагошки факултет.
Тодоровић, И. (2010): Невербална комуникација у учионици.*Норма*, 2: 191-200.

Aleksandra Milošević

THE ROLE OF NONRVERBAL COMMUNICATION FOR THE REALIZATION OF PEDAGOGICAL FUNCTIONS OF A PRESCHOOL INSTITUTION

Summary: Pedagogical functions preschools's primary, with the main objective to provide a quality educational environment that respects the particularities of each child, which takes into account their needs and encourages their total psycho-physical development. The main task of every educator is to develop communication skills (questioning, communication, much argument, reasoning), as well as the skills of practicing tolerance and justice / fairness in relationships with others by learning and practicing constructive actions to avert and resolve socio-emotional conflicts and conflicts. Unjustly neglected but equally important form of communication is non-verbal communication which teachers should pay special attention and that with adequate facilities and activities developed in preschool children.

Keywords: verbal and nonverbal communication, communication features, educator, child.

Сашка Радујков
Филозофски факултет
Нови Сад

УДК 37.018.1/.2:159.923.2(091)

ПРИСТУП ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ КОЈИ УКЉУЧУЈЕ И ИНДИВИДУАЛНИ И СОЦИЈАЛНИ РАЗВОЈ

Резиме: Чињеница о којој данас имамо увид јесте да деца не расту и не развијају се према шаблону, већ свако дете представља јединку за себе, која има свој пут развоја. Поред општих развојних стадијума кроз које свако дете мора проћи, постоји огроман број различитости при интересовањима, потребама, па чак и самом темпу и начину развоја детета, и ово су све посебности на које васпитачи и родитељи морају обратити пажњу у току процеса васпитања. Зато је неопходно да се детету приступа индивидуално, како се његове способности не би кочиле, а његова интересовања подстицала. Данас постоји велики број теорија које говоре о томе како приступати детету, а неки од зачетника тих теорија су: Ж. Ж. Русо, М. Монтесори, Р. Штајнер итд. Такође, постоје и поред традиционалних школи оне које су савременије и представљају алтернативукоја може подстаћи дечији развој.

Кључне речи: дете, развој, васпитач, индивидуалност, друштво.

Увод

У педагогији се од њеног настанка говори о односу друштва и индивидуе, о томе да ли је важније неговати индивидуалност или развијати дух заједништва код деце. Такође се говори и о томе који су пресудни утицаји развоја, било је оних аутора који су давала приоритет биолошким чиниоцима, као и оних који су на прво место стављали срединске утицаје. Ово су веома повезане идеје, али се при одговору на ова два питања најчешће увек ишло у једну од датих крајности. То како су се посматрала ова питања увек је зависило од друштвених и политичких околности, и управо зато ова питања постоје још много пре настанка и конституисања педагогије.

У односу на то чему се у развоју даје пиоритет, као и која је тежња друштва каквом идеалу тежи, тако се у складу са тиме и образовање у једној земљи организује, да испуни тежње и потребе друштва. У складу са тим циљевима развијали су се различити педагошко правци, као и различите школе, које су неговале одређене аспекте дечијег развоја. Сви ови подаци су веома важни, како би се боље разумели услови у прошлости, као и то зашто образовање данас постоји овакво каквим га знамо, као и због његовог унапређивања.

Историјски приказ

Будући да је педагогија конституисана као наука тек у XIX веку, а да се људско друштво почело бавити васпитањем деце много раније, не можемо да не узмемо у обзир то на који начин је васпитно-образовни рад био организован кроз историју.

Заправо, још су прва, најстарија људска друштва на одређен начин васпитавала своју децу, преносећи на њих знања и ритуале за која су сматрали да су им неопходна да би могли да се сналазе у природи и да преживе. Дакле ово и јесте био први циљ с којим је образовање икада започето.

Први вид васпитно-образовног рада који већ и поседује неке сличности са образовањем данас, може се наћи у античком периоду. Начин на који су Атињани, Спартанци и други васпитавали своју децу већ је у одређеној мери институционализовано и формализовано, такође, рађено је са посебним циљем, који је јасније одређен.

Следећи значајан период јесте након преласка из античког доба у средњи век. У средњем веку већ постоји вид школе, који личи на школу какву имамо данас. Ово су биле црквене школе, и образовање се у њима одвијало путем одређених уџбеника (то су тада биле црквене књиге и Библија) из којих се учило и путем којих је преношено знање.

Ова три периода, овако подељена, имају веома много различитости у самом начину на који је образовање вршено, схватању човека и детета итд., али су она дала неке од првих погледа на детињство, али и свет у целини.

Ово су веома важне епохе, јер су довеле до првих схватања о томе која је сврха образовања и како оно треба да изгледа. Оно што је заједничко за њих јесте што је васпитање индивидуе било подређено потребама друштва. Дакле, још у најстаријем периоду, одрасли су учили своју децу вештинама које су биле неопходне како би цела заједница могла боље да функционише, а не због деце као деце или њиховог личног напретка. Потом у античком периоду у којем су највећи утицај извршили Платон и Аристотел, а који су такође говорили о томе како припремити децу, од најранијих дана, селектовати их, и учити ономе за шта су „рођени“ како би једна држава имала довољан број свих оних грађана оспособљних за различите радње које су јој неопходне. Овде је посебно значајан Платон који је у свом делу „Држава“ поделио грађане на три врсте, у односу на оно шта су способни да раде: филозофи (владари), војници (чувари) и радници (трговци, занатлије, итд). Потом је из његове утопистичке идеологије израсла теорија о „плавој крви“ која се протеже кроз средњи век, а према којој су људи рођени да чине одређене ствари, а спрам тога за шта су рођени они се и школују, а поново с циљем да се држави обезбеди одређен, неопходан број како свештеника, тако и земљорадника, трговаца итд.

Оно што се заправо огледа кроз све ово, јесте да је у овим периодима васпитање и образовање било конкретно у функцији државе, друштва и друштвених потреба. Дакле, то је оно што би могли одредити као развој деце

који је окренут само ка спољашњим потребама. Иако је вођена брига о васпитању деце (не све и не на исти начин) то није рађено због самог детета, већ због онога што оно треба да пружи једном друштву.

Исто тако се види, да је сматрано да то какво ће дете бити зависи од биолошких фактора, тј. од наслеђа. Иако то није одмах тако формулисано, само образовање јесте вршено према том обрасцу, и то се огледа у томе што девојчицама није давана шанса да уче као дечаци, јер се сматрало да нису способне за то, као и у томе што су деца из виших сталежа аутоматски добијала прилику да уче, док су деца робова морала бити такође робови (које је чак и Аристотел назвао „оруђе које говори“). Исто се то види и из средњовековне идеје да је дете „човек у малом,“ дакле, онакво какво је рођено такво ће бити кад одрасте, што би значило да се детету из земљорадничке породице не може помоћи образовањем да постане способно за обављање државних и политичких послова. Посматрано у целини, овај средњовековни период јесте најригиднији у људској историји, како по питању друштвених подела и конструкција тако и када се говорило о начину и могућностима образовања, те није случајно назван „мрачно доба“ (Спевак, 2007).

Све ово конкретно указује поново на то да је сама држава пропагирала одређене вредности, у складу са оним што је желела да постигне, те је образовање било вршено такође у складу са тиме, а са циљем да се одрже друштвене поделе онакве какве су и да се осигура вишој класи право на наслеђивање и тиме задржавање постојећег положаја.

Када се средњи век коначно почео развијати, и прерастати у једно ново, хуманије друштво, које је резултирало препородом, многим плодоносним открићима, идејама и теоријама у областима како науке тако и културе, уметности, књижевности па и образовања, тако се и човеку и његовом животу, па и самом детету почело давати на вредности. Ово је доба које се зове хуманизам и ренесанса, и које представља препород и доноси светлост у људски живот. Бити човек постаје привилегија, људски живот добија на вредности и поштовању. Дакле, ово је моменат у којем коначно долази до рађања многих нових и плодоносних идеја и теорија у оквиру васпитања и образовања, као и до стварања новог поледа на дете. Међутим, прави моменат кулминације у виду рађања педагошких праваца и покрета почиње са периодом просветитељства у XVIII веку.

Први је схватање о човеку као бићу на које утиче само наслеђе потпуно изменио Џон Лок, који говори да дете није ни негативно, али ни позитивно, већ је оно неутрално, тј. „tabula rasa“, односно дете је неисписана табла са којом се васпитањем од њега може учинити било шта. Ова теза иако данас знамо није истинита, доноси велику реформу, јер даје потпуну супротност тези о „плавој крви“ према којој се дете рођењем тачно одређује у смисли тога какво је по својој природи. Након револуције коју доноси Џон Лок имамо још једног реформатора, који каже да је дете по својој природи добро и да га само не треба кварити, и сметати његовом природном развоју, а

то је Жан Жак Русо. Од његове тероије развија се идеје о слободном васпитању детета и он инспирише многе ауторе и усмерава њихов поглед на васпитање, међу те ауторе можемо сврстати Елен Кеј, Марију Монтесори као и многе друге који су веровали у дечије способности и снаге (Спевак, 2007).

Педагошки правци
као резултат васпитања кроз историју

Пошто смо дали кратку скицу о схватању детета кроз историју, и напоменули неке од најзначајнијих аутора који су извршили велике утицаје на то схватања, треба поменути настанак конкретних праваца у оквиру педагогије, који су настали након конституисања педагогије као науке. Дакле, сада се више не говори о васпитању које се обавља са одређеним циљем, и спрам одређених гледишта, али на један неутемељен начин, већ се ради о настанку посебних педагошких праваца, који имају своја утемељења у одређеним теоријама, схватањима и захтевима.

Конституисање педагогије као науке се везује за Јохана Фридриха Хербарта, који је живео и радио у другој половини XVIII века и првој половини XIX века. Он је педагогију засновао на етици и психологији. Његов правац се назива *хербартијанство*, а његове присталице и следбеници *хербартовци*. Поред његових присталица јавља се велики број противника Хербартовог учења, из чијих схватања израста велик број педагошких праваца и покрета.

Социјална педагогија формално настаје и образује се као посебан правац након публикације књиге под истоименим називом „Социјална педагогија," књигу је објавио аутор Паул Наторп, пред крај XIX века, који се сматра и званичним оснивачем овог педагошког правца (Поткоњак, 2003).

Ово су теорије према којима појединац треба да се васпитава тако што фокус неће бити на његовој личности и индивидуалности, већ на томе да се он као особа припрема за живот и функционисање у друштву. Дакле када се испред потреба једне особе стављају потребе целокупног друштва, тога да се личност уклопи у своје окружење, да буде корисно друштву у којем расте и развија се, у којем ће радити и живети то значи да се говори о васпитању које у себи носи идеје социјалне педагогије. Кроз друштвене епохе много је више било друштава које су тежиле том колективитету и утапању појединаца у друштвене масе него супротних (што смо раније кроз текст у којем је дат кратак приказ кроз историју могли и да закључимо).

Такође, и Диркем говорио о социјалној педагогији и био један од њених заговорника. Он афирмише друштвени карактер васпитања, сматра да је педагошки идеал дело конкретног друштва и говори: „Друштво то које нам осликава портрет човека онаквим какав треба да буде, а у том портрету се одражавају све посебности његове организације" (Диркем, 1981: 83). Дакле, поред свих позитивних страна које доноси период препорода, како време одмиче и како многе идеје теорије слободног васпитања постају све заступљеније, тако и социјална педагогија има и даље своје утемељиваче, који верују да је баш она пут којим треба ићи.

Према томе, идеје социјалне педагогије поново опстају, али се трансформишу, иако оне нису више бруталне у оном смислу у којем су раније биле, ипак се поново формира та теорија према којој човек мора да служи свом друштву.

С друге стране се јављају све оне идеје о слободном васпитању, које су посвећене развоју индивидуалности, и које су потпуно окренуте детету и његовим потребама. Ова врста погледа на васпитање је претежно започета утицајем који је имао Жан Жак Русо у XVIII веку, а често се јавља као револт према социјалној педагогији или хербартијанству. Пошто постоји веома велик број праваца који настају у овом периоду, а који се залажу за индивидуалност, али се међу собом доста разликују (нпр: персоналистичка педагогија, прогресивистичка педагогија, индивидуална педагогија итд.) немогуће их је све приказати и објаснити у овако сажетом раду. Из тог разлога ће овде бити издвојена два аутора из чијих схватања су проистекле посебне школе које и данас постоје у великом броју, и у којима се ради са децом на један посебан начин, па према тома се може рећи како су можда њихове идеје неке од најзначајнијих за децу и васпитање.

Прва јесте свакако Монтесори педагогија, коју је формирала Марија Монтесори, која је живела и радила у другој половини XIX и првој половини XX века. Она се залагала за слободно васпитање деце, у којем ће деца сама моћи да уче, уз помоћ васпитача и наставника као сарадника, али и из сопствених грешака. Она је конструисала и посебне Монтесори материјале и направила велики допринос у педагогији уопште, али и допринос у правцу слободног и индивидуалног развоја детета. Дакле, основа њеног рада је самостално и слободно изграђивање личности детета. Дете има могућност да ради оно што жели и када жели. Говорила је да деци треба дати могућност да се саморазвијају и самоваспитавају. Марија Монтесори као битна два услова за добар развој детета наводи његову интеракцију са средином, али и слободу која му омогућава самосталан развој (Каменов, 2008).

Други аутор који је конструисао систем, из којег је израсла посебна школа, према којој се и данас ради, јесте Рудолф Штајнер и његова ткз: Валдорфска педагогија. Он је живео и радио у другој половини XIX века и првој половни XX века. Дакле, негде у периоду када и Марија Монтесори. Штајнер је тежио томе да код деце пробуди различита интересовања, развија велик број способности, његова школа је усмерена највише ка развоју креативности и уметности. Осмислио је потпуно нов, интерактиван начин учења, који почиње још од вртића, а његова тежња је била да децу удаљи од погледа на свет кроз све оно материјално, и да код деце ради на подизању духовних вредности (Штајнер, 1996).

Важна питања

Поставља се питање, између свих ових, некако најчешће потпуно супротстављних праваца, који иду из крајности у крајност, како пронаћи баланс. Како доћи до тога да се истовремено поштује и наслеђе које човек са

собом носи, али и утицај средине и самог васпитања на њега, па и сопствена активност тог појединца.

Такође, како пронаћи баланс између онога да је заиста сваком детету неопходно да му се приступа индивидуално, да се његове способности, жеље и интересовања поштују, али с друге стране да се узме у обзир и то да дете мора да живи, ради и дела у одређеном друштву, те спрам тога оно мора да буде способно да се истом друштву и прилагоди. Дакле дете не треба потпуно потчињавати друштву, али исто тако му се не може дозволити да ради само по сопственом нахођењу, јер сваки човек је друштвено биће и мора да живи у одређеној заједници.

Веома је тешко наћи прави баланс, иако сви знамо који фактори морају бити узети у обзир, поново их је кроз само васпитање тешко применити, како се не би отишло ни у једну крајност.

Закључак

Суштина у свакој радњи у животу, свакој људској активности, како ничег не би било ни превише ни премало, јесте мера. Та мера, или златна средина је оно што је неопходно, пронаћи праву меру је пут доброг, квалитетног и ефикасног васпитања и образовања које ће бити у функцији како индивидуе тако и друштва, које ће пазити и укључивати и утицај наслеђа, али и срединске утицаје. Дакле, кључ успешности сваког васпитања је у познавању детета и откривању његове праве мере, и то је оно чему је неопходно тежити, и за шта се сви заједно морамо залагати. Ово се може и другачије дефинисати кратким, али врло комплексним и важним захтевом који важи како за целокупно друштво, тако и за васпитно-образовни рад, а то је:

„Будимо једнаки, али не и исти.“

Литература

Диркем, Е. (1981). *Васпитање и социологија.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Каменов, Е. (2008). *Васпитање предшколске деце.* Београд: Завод за уџбенике.
Поткоњак, Н. (2003). *XX век ни век детета ни век педагогије има наде XXI*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
Спевак, З. (2007). *Општа историја педагогије*. Нови Сад: Филозофски факултет.
Штајнер, Р. (1996). *Педагошки курс за младе*. Мадрид: Едиториал Рудолф Штајнер.

Saška Radujkov

AN APPROACH TO THE EDUCATION OF CHILDREN WHICH INCLUDES INDIVUAL AND SOCIAL DEVELOPMENT

Summary: Today we have the insight into the fact that children do not grow and develop according to the pattern, but that each of them is a unique individual with its own path of development. In addition to general developmental stages that every child must go through, there are variety of different interests, needs and even the pace and ways of development of each child. These are all the characteristics that educators and parents need to pay attention to during the process of education. Therefore, it is necessary to approach each child individually, in order not to inhibit his/her abilities, but to encourage his/her interests. Today, there are a number of theories on how to approach the child, and some of the founders of these theories are Jeanas Jacquees Rousseau, Maria Montessori, Rudolf Steiner, etc. In addition to traditional schools, there are schools which are more modern and represent an alternative that can encourage children's development.

Key words: Child, development, educator, individuality, society.

Мирјана Стојнев
Ниш
Тамара Стојановић Ђорђевић
Филолошко-уметнички факултет
Крагујевац

УДК 373.23.064.1
373.23.018.26

РОДИТЕЉИ И ВАСПИТАЧИ - ПАРТНЕРИ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Резиме: У раду се разматра о могућностима развијања партнерских односа између родитеља и васпитача у васпитно-образовном раду у предшколским установама. Циљ емпиријског дела истраживања је да се испита мишљење васпитача предшколских установа о степену укључености родитеља у рад ових установа. Узорак је обухватио 100 васпитача из предшколских установа у Нишу и Крагујевцу. За прикупљање података коришћене су две технике: анкетирање и скалирање. Резултати истраживања показују да родитељи у значајној мери учествују у осмишљавању и организовању активности у предшколским установама што је од особите важности за побољшање квалитета рада ових установа. Аутори указују да се развијањем партнерских односа између родитеља и васпитача значајно утиче на повећање свести о значајности овог феномена, који је од круцијалног значаја како за децу, родитеље и васпитаче, тако и за друштво у целини.

Кључне речи: родитељи, васпитачи, партнерски односи, васпитно-образовни рад.

Увод

Савремено друштво подразумева перманентно усавршавање рада предшколске установе, стално увођење новина како би се ишло у корак са захтевима друштва. Проучавање партнерских односа између породице и предшколске установе је од великог теоријског и практичног значаја, како за сам процес њеног организовања и реализовања, тако и за процес њеног усавршавања. Циљ рада је истицање важности укључивања родитеља у рад предшколске установе и развијања партнерских односа између родитеља и актера образовно-васпитног процеса, како би се садржај живота у предшколским установама квалитативно побољшао. Развијање партнерских односа родитеља и васпитача може имати позитиван ефекат на целокупан рад предшколске установе. Сматра се да је сарадња између породице и предшколске установе од круцијалне важности за бољу социјализацију деце, при чему родитељи добијају шансу да учествују у осмишљавању и организовању активности за њихову децу.

Такође, кроз партнерске односе васпитача и родитеља развијају се демократски односи и ублажавају институционалне моћи са обе стране. Остваривање квалитетних односа између васпитача и родитеља представља плодно тло за успешно извођење и ефикасно остваривање циљева образовно-васпитног рада у предшколској установи. Упознавање са социјалним, економским, културним и образовним статусом породице омогућава васпитачима да развијају сарадњу на начин који одговара породици при чему се се доприноси ефикаснијем остваривању постављених циљева. Кроз проучавање међусобне сарадње породице и предшколских установа, тежи се да се кроз рад повећа свест о значајности овог феномена, који је од изузетне важности како за децу, тако за родитеље и васпитаче.

Теоријски приступ

Развијање партнерских односа у предшколским установама је од вишеструке важности за све посредне и непосредне актере у васпитном раду са децом. Управо се због тога овом феномену све више посвећује пажња. Као битан услов успешног остваривања партнерских односа јесте обострано прихватање, како од родитеља тако и од васпитача У прилог наведеној тврдњи сведочи и истраживање које је обавила група аутора (1989), а које показује да су најуспешнији и најзадовољнији својим послом они васпитачи који родитеља сматрају партнером, односно активним учесником у васпитном процесу са децом.

Како наводи Клеменовић (2009), родитељима је у Србији пружена прилика да у значајној мери партиципирају у раду предшколских установа. Дискутабилно је питање колико се у пракси те могућности користе и на који се начин остварује сарадња предшколских установа и породица. Улога васпитача се све више мења, они сада морају да буду оспособљени за елементарну методику партнерства, како би се могли што успешније остваривати као активни помагачи родитељима.

Важно је поменути и принципе на којима би се требало заснивати партнерство васпитача и родитеља: добровољност и реална равноправност, отвореност и искреност, принцип активног слушања, благовременост и редовност, тактичност и дискреција, поштовање индивидуалности и различитости, објективност и самокритичност и принцип професионалности васпитача (Спасојевић, 2007). Као најчешћи облици сарадње васпитача и родитеља истичу се: родитељски састанци, индивидуални контакти, писмена обавештавања, саветодавни рад, педагошко-психолошко образовање и оспособљавање, дан отворених врата, саветовалиште за родитеље и укључивање родитеља у живот и рад вртића.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања јесте проучавање партнерског односа родитеља и васпитача у предшколским установама.

Циљ истраживања јесте испитивање да ли се у предшколским установама развијају партнерски односи између васпитача и родитеља и на који начин.

Задаци истраживања: утврдити да ли се у предшколским установама родитељи укључују у рад, да ли се развијају партнерски односи између васпитача и родитеља и на који начин, те да ли постоји статистички значајна разлика у односу на средину и радни стаж васпитача.

Хипотеза истраживања: претпоставља се да се у предшколским установама родитељи укључују у рад, да се развијају партнерски односи са родитељима, да постоје различити начини и облици укључивања родитеља у активности предшколских установа, те да не постоји статистички значајна разлика у односу на средину и радни стаж васпитача.

Варијабле истраживања: независна варијабла - Средина и Радни стаж васпитача (до 10 година и преко 10 година). Зависна варијабла: Партнерски односи између васпитача и родитеља.

Узорак истраживања чине 100 васпитача и то 50 васпитача из Ниша и 50 васпитача из Крагујевца. Истраживањем су обухваћени васпитачи са радним стажом до 10 година (њих укупно 66) и васпитачи са радним стажом преко 10 година (њих 34).

Методе, технике и инструменти. У истраживању је коришћена метода теоријске анализе која омогућава сагледавање значаја развијања партнерских односа породице и предшколске установе. Затим, дескриптивна метода што је у складу са постављеним проблемом истраживања. У циљу реализовања овог истраживања, конструисана је Скала процене за испитивање партнерских односа између васпитача и родитеља у предшколској установи. Скала садржи укупно 16 тврдњи, типа Ликерта, а тврдње су груписане у три субскале: Укљученост родитеља у рад вртића, Развијање партнерских односа између васпитача и родитеља и Начини развијања сарадње са родитељима.

Ток истраживања. Истраживање је реализовано 2016. године у предшколским установама на територији града Ниша и Крагујевца.

Резултати истраживања

Табела 1. Израженост субскала Укљученост родитеља, Развијање партнерских односа и Начини развијања сарадње на целокупном узорку испитаника

Субскале	МИН	МАКС	АС	СД
Укљученост родитеља	4	5	4,73	0,212
Развијање партнерских односа	4	5	4,86	0,142
Начини развијања сарадње	4	5	4,87	0,151

Табела 1. приказује израженост субскала Скала процене за испитивање партнерских односа између васпитача и родитеља у предшколској установи. За све три субскале добијена је висока израженост ако се има у виду теоријски распон (1 до 5). Највећа израженост добијена је на субскали Начини развијања сарадње са родитељима (АС=4,87, СД=0,151), нешто мања израженост добијена је за субскалу Развијање партнерских односа између васпитача и родитеља (АС=4,86, СД=0,142), док је најмања

израженост добијена за субскалу Укљученост родитеља у рад вртића (АС=4,73, СД=0,212).

Табела 2. Израженост субскала Укљученост родитеља, Развијање партнерских односа и Начини развијања сарадње у зависности од места рада васпитача

Субскале	Место	АС	СД	t	p
Укљученост родитеља	Ниш	4,79	0,216	-0,051	0,921
	Крагујевац	4,67	0,189		
Развијање партнерских односа	Ниш	4,87	0,123	-0,842	0,402
	Крагујевац	4,84	0,160		
Начини развијања сарадње	Ниш	4,83	0,102	0,098	0,893
	Крагујевац	4,92	0,178		

*дф=100; n<0.01**;*

У табели 2 приказана је израженост и значајност разлика у изражености резултата на субскалама Укљученост родитеља у рад вртића, Развијање партнерских односа између васпитача и родитеља и Начини развијања сарадње са родитељима у зависности од места у ком васпитачи раде. Резултати истраживања показују да су виши резултати за прву и другу субскалу добијени код васпитача који раде у Нишу, док је за трећу субскалу виши скор добијен код васпитача из Крагујевца. Провером значајности разлика у изражености резулата у зависности од места у ком васпитачи раде, нису добијене статистички значајне разлике.

Табела 3. Израженост субскала Укљученост родитеља, Развијање партнерских односа и Начини развијања сарадње у зависности од дужине радног стажа васпитача *дф=100.*

Субскале	Радни стаж	АС	СД	t	p
Укљученост родитеља	до 10 год.	4,67	0,216	0,020	0,984
	преко 10 год.	4,79	0,189		
Развијање партнерских односа	до 10 год.	4,84	0,123	-0,142	0,888
	преко 10 год.	4,87	0,160		
Начини развијања сарадње	до 10 год.	4,92	0,102	-0,737	0,463
	преко 10 год.	4,83	0,178		

Табела 3 приказује израженост на мереним субскалама и значајност разлика у изражености у зависности од дужине радног стажа васпитача. Нешто виши скорови на првој и другој субскали, Укљученост родитеља и Развијање партнерских односа, добијени су код васпитача који имају радни стаж преко 10 година, док је на трећој субскали (Начини развијања сарадње) виши скор добијен код васпитача који имају радни стаж до 10 година. Провером значајности разлика у добијеним резултатима, нису добијене

статистички значајне разлике у изражености у односу на дужину радног стажа васпитача.

Закључак

Овим истраживањем желели смо да испитамо квалитет сарадње између васпитача и родитеља, као и могуће начине развијања њихове сарадње. Резултати истраживања показују да је гледано из угла васпитача, сарадња са родитељима на завидном нивоу. Наиме, резултати истраживања показују врло високе резултате за све три коришћене субскале, ако се има у виду теоријски распон субскала. Односно, према мишљењу васпитача родитељи се редовно укључују у образовно-васпитни рад предшколских установа, васпитачи активно раде на развијању партнерских односа са родитељима и постоје различити облици укључивања родитеља у активности унутар вртића.

Када је у питању разлика у односу на место рада васпитача, виши резултати за прву и другу субскалу добијени су код васпитача из Ниша, док је за трећу субскалу виши скор добијен код васпитача који раде у Крагујевцу. Провером значајности разлика у израженост скорова на овим субскалама нису добијене статистички значајне разлике. Овај резулатат је у складу са хипотезама постављеним пре почетка истраживања.

Истраживањем смо желели да утврдимо и разлике у ставовима васпитача у односу на дужину њиховог радног стажа. Резултати истраживања показују да су већи резултати за прве две субскале добијени код васпитача са дужим радним стажом (преко 10 година), док је на трећој субскали виши скор добијен код васпитача са краћим радним стажом (до 10 година). Провером значајности разлика у израженост резулатата у односу на дужину радног стажа вапитача, нису добијене статистичи значјне разлике, односно добијени резулат је у складу са постављеним хипотезама.

Овим истраживањем желели смо да укажемо на развијање свести о значају сарадње родитеља и васпитача, као и да укажемо на постојеће стање. Ово је само један скроман допринос за интензивирање партнерских односа родитеља и васпитача у предшколским установама. Неопходно је окупити тимове стручњака (васпитаче, педагоге, психологе, социологе и др.) да се интензивно баве овим питањем. На тај начин би најкреативнији умови нашег друштва антиципирали најбитније проблеме и питања везана за комуникацију и развијање партнерских односа између родитеља и васпитача.

У даљим истраживањима сматрамо да је неопходно укључити већи број васпитача, као и родитеља како би се могли извести прецизнији и поузданији подаци о овом феномену.

Литература

Андевски, М. (2008). *Уметност комуницирања*. Нови Сад: Цеком.
Грандић, Р. (2006). *Прилози породичној педагогији*. Нови сад: Савез педагошких друштава Војводине.
Група аутора (1989). *Родитељи у дечијем вртићу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Ђекић, В. (2010). *Дете између родитеља и страха*. Београд: Публик Практикум д.о.о.
Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија, књ. 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов".
Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Бања Лука: Нова школа плус, Универзитет у источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.
Станојловић, С. и Спасојевић, П. (2005). *Унапређивање компетенција у предшколском васпитању, приручник за васпитаче, учитеље, водитеље играоница и родитеље.* Бијељина: Републички педагошки завод, Јавни фонд за дечију заштиту РС.

Mirjana Stojnev
Tamara Stojanović Đorđević

PARENTS AND EDUCATORS PARTNERS IN THE PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary: The paper discusses the possibilities of partnership between parents and teachers in the educational work in preschool institutions. The aim of the empirical part of the research is to investigate the opinions of preschool teachers on the degree of involvement of parents in the work of these institutions. The sample included 100 teachers from preschool institutions in Nis and Kragujevac. For data collection were used two techniques: polling and scaling. The research results show that parents are significantly involved in designing and organizing activities in preschools, which is of particular importance for the improvement of the work of these institutions. The authors indicate that the development of partnerships between parents and educators a significant impact on increasing awareness of the significance of this phenomenon, which is of crucial importance both for the children, parents and educators, as well as for society as a whole.

Keywords: parents, educators, partnerships, educational work.

РАД СА ДЕЦОМ ИЗ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ ГРУПА
(могућности, препреке, решења)

Igor Stanojević
Visoka škola za vaspitače strukovnih studija
Aleksinac
Stefan Đorđević
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja
Niš

UDK 373.3:[796.015.52::796.012.11-053.5

UTICAJ DODATNOG PROGRAMA VEŽBANJA EKSPLOZIVNE SNAGE U REDOVNOJ NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA NA RAZVOJ MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI UČENIKA

Sažetak: Populaciju iz koje je uzet uzorak od 46 ispitanika činili su učenici osnovnih škola u Prokuplju, muškog pola, starih 11 godina ± 6 meseci. Iz tako definisanog uzorka, formirana su dva subuzoraka: Prvi subuzorak su činila 23 učenika, obuhvaćeni sa tri časa nedeljno redovnom nastavom fizičkog vaspitanja i dodatnim programom vežbanja eksplozivne snage u toj nastavi u glavnom delu časa. Drugi subuzorak, isto tako je bio sastavljen od 23 učenika. On je bio obuhvaćen sa tri časa nedeljno redovnom nastavom fizičkog vaspitanja. Prvi subuzorak predstavljao je eksperimentalnu grupu, a drugi subuzorak kontrolni grupu. Rad u obe grupe je bio tri puta nedeljno po 45 minuta, u trajanju od osam nedelja. Osnovni cilj istraživanja je bio da se utvrdi uticaj redovne nastave fizičkog vaspitanja i dodatnog programa vežbanja eksplozivne snage u toj nastavi na razvoj motoričkih dimenzija fleksibilnosti, koordinacije, sprinterske brzine i segmentarne brzine na kraju eksperimentalnog perioda kod ispitanika eksperimentalne grupe. Statistička obrada dobijenih podataka pokazala je na kraju eksperimenta, u finalnom u odnosu na inicijalno merenje, da je eksperimentalna grupa, u odnosu na kontrolnu grupu, postigla statistički značajne rezultate na multivarijantnom nivou u tretiranim dimenzijama motoričkih sposobnosti.

Ključne reči: učenici, eksperiment, eksplozivna snaga, multivarijantna i univarijantna analiza kovarijanse.

Uvod

Nastava fizičkog vaspitanja kao kompleksna i delikatna društvena delatnost ima za cilj da korišćenjem sredstava telesnih vežbi i specifičnih oblika organizacije i metoda rada obezbedi pozitivne transformacije antropoloških dimenzija učenika. Za realizaciju tako visoko postavljenog cilja najodgovorniji je nastavnik fizičkog vaspitanja, koji treba da obezbedi uspostavljanje racionalnog i svrsishodnog odvijanja programirane nastave fizičkog vaspitanja.

Poznato je da je za efikasnost programskih zadataka nastave fizičkog vaspitanja, veoma značajna eksplozivna snaga. Povećanje nivoa ove dimenzije ima veliki uticaj na rezultate dimenzija motoričkih sposobnosti.

Eksplozivna snaga se manifestuje najviše u aktivnostima tipa skokova i sprinta, a čine je kratke, odnosno, uže grupacije većeg broja eksplozivnih pokreta vezanih za jednu celinu (Antekolović, Žufar & Hofman, 2003; Milanović, 2007). U objavljenim radovima nekih istraživača (Malacko & Rađo, 2004; Duraković, 2007**;** Marković & Višnjić, 2008) potvrđeno je da je povećanje nivoa eksplozivne snage najprimerenije ukoliko opterećenje u nastavnom procesu odgovara biološkim i psihičkim obeležjima organizma učenika. Prema ovim istraživačima, to je postupno povećanje opterećenja nastavnog rada sa sadržajima brzinsko-eksplozivnih vežbi blizu granice funkcionalnih mogućnosti.

Da bi se efekti nastave fizičkog vaspitanja mogli uspešno analizirati, važno je da se na zadovoljavajući način reši pitanja programiranja i kontrole nastavnih metoda rada i izbora metodičkih postupaka koja su primerene problemu koji se analizira.

Osnovni cilj istraživanja su efekti uticaja redovne nastave fizičkog vaspitanja i dodatnog programiranog rada za razvoj eksplozivne snage u toj nastavi na motoričke sposobnosti kod učenika osnovnih škola.

Metode

U istraživanju je primenjen uzorak od 46 ispitanika iz Prokuplja, muškog pola, uzrasta 11 godina ± 6 meseci. Uzorak je bio podeljen na dva subuzorka:

Prvi subuzorak su činila 23 učenika, obuhvačena sa tri časa nedeljno redovnom nastavom fizičkog vaspitanja i dodatnog programa vežbanja eksplozivne snage u toj nastavi, u glavnom delu časa.

Drugi subuzorak, isto tako, bio je sastavljen od 23 učenika. On je bio obuhvaćen sa tri časa nedeljno redovnom nastavom fizičkog vaspitanja. Prvi subuzorak predstavljao je eksperimentanu grupu, a drugi subuzorak kontrolni grupu. Rad u obe grupe je bio tri puta nedeljno po 45 minuta, u trajanju od osam nedelja sa 24 časa.

Kod obe grupe ispitanika izvršeno je inicijalno testiranje motoričkih sposobnosti na početku eksperimenta i finalno testiranje motoričkih sposobnosti na kraju eksperimenta. Za procenu motoričkih sposobnosti ekspermentalne i kontrolne grupe primenjeni su standardni motorički instrumenati prema Kureliću et. al (1975).

Primenjeno je osam motoričkih testova. Za procenu fleksibilnosti, primenjeni su testovi: duboki pretklon na klupici (MDPK) i iskret sa palicom (MISPL); za procenu koordinacije okretnost u vazduhu (MOKV) i koordinacija sa palicom (MKOP); za procenu sprinterske brzine trčanje na 20 m visokim startom (MT20V) i trčanje na 20 m letećim startom,(MT20L). Za procenu segmentarne brzine taping nogom (MTAN) i taping rukom (MTAP).

Dobijeni statistički podaci motoričkih sposobnosti na početku i na kraju dvomesečnog izvođenja nastave fizičkog vaspitanja kod obe grupe ispitanika, obrađeni su metodom multivarijantne analize kovarijanse.

Za razvoj eksplozivne snage u eksperimentalnom periodu primenjene su sledeće vežbe: visoki i niski skip u mestu i kretanju; skokovi sunožni i jednonožni sa vijačom; sunožnim i jednonožnim odrazom naskoci na švedskoj klupi; skok u

dalj iz mesta i zaleta; skokovi iz polučučnja lateralno, cik-cak i unazad; izvođenje brzih sunožnih skokove levo – desno, napred i nazad; sunožni skokovi preko malih prepona visine od 30 do 50 cm; sunožnim i jednonožnim odrazom vršiti naskoke na švedskoj klupi; vežbe sunožnih i jednonožnih poskoka sa noge na nogu; visoki i niski skip u mestu i kretanju; skokovi sunožni i jednonožni sa vijačom; skokovi na mestu sa podizanjem kolena na grudi; skok uvis iz mesta i zaleta. Pored toga korišćeni su sklekovi i čučnjevi.

Važno je bilo da u organizaciji svih sadržaja eksplozivne snage ispitanici učestvuju aktivno, da pojedinačne vežbe ne traju dugo, motorički zadaci da se izvode u grupama i da opterećenja odgovaraju individualnom nivou sposobnosti i osobina svakog pojedinca.

Istraživanje efikasnosti redovne nastave fizičkog vaspitanja kod kontrolne grupe, ostvareno je na osnovu realizacije postojećeg nastavnog plana i programa za definisani razred učenika ovog istraživanja. Struktura programskih sadržaja nastavnog rada učenika u ovoj grupi, imala je pretežno transformacioni karakter za razvoj antropoloških obeležja i povećanje nivoa tehničko-taktičkih znanja ispitanika.

Rezultati

Tabela 1. Multivarijantna analiza kovarijanse između eksperimentalne i kontrolne grupe u motoričkim sposobnostima na finalnom testiranju sa neutralizacijom razlika na inicijalnom testiranju.

Wilks' Lambda	F	df 1	df 2	P-level
.594	8.65	8	46	.000**

*Legenda***:** vrednosti Bertletovog testa (Wilks' Lambda), Raova F-aproksimacija (Rao's R) i nivo značajnosti (P-Level).

U tabeli 1 prikazana je multivarijantna analiza kovarijanse koja utvrđuje ostvarene efekte eksperimentalnog tretmana na razvoj motoričkih sposobnosti eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu na finalnom testiranju sa neutralizacijom evidentiranih razlika na inicijalnom testiranju. Postoji statistički značajna razlika na multivarijantnom nivou između ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na nivou značajnosti većeg od .01 (P-level = .000), što potvrđuje i vrednost Wilks' Lambda testa (.594) i F-testa (8.65). Postojeća razlika javlja se pod uticajem eksperimentalnog tretmana eksplozivne snage, koja je efikasno delovala na razvoj motoričkih sposobnosti kod eksperimentalne grupe.

Tabela 2. Univarijantna analiza kovarijanse između eksperimentalne i kontrolne grupe u motoričkim sposobnostima na finalnom testiranju sa neutralizacijom razlika na inicijalnom testiranju.

Testovi	Adj. Means (e)	Adj. Means (k)	F	P-level
MDPK	38.54	30.72	6.14	.000
MISPL	72.42	87.20	5.82	.000
MOKV	16.25	18.84	1.87	.346
MKOP	11.52	17.54	5.56	.000
MT20V	3.65	4.52	4.95	.000
MT20L	3.12	3.75	3.78	.006

MTAN	34.25	26.36	4.54	.000
MTAP	39.46	33.45	5.41	.003

Legenda: aritmetička sredina eksperimentalna grupa (Mean (e), aritmetička sredina kontrolna grupa (Mean (k), vrednost F-testa (F-odnos) i nivo značajnosti (P-level).

U tabeli 2 prikazan je univarijantni nivo analize kovarijanse između eksperimentalne i kontrolne grupe u testovima za procenu testova motoričkih dimenzija na finalnom testiranju sa neutralizacijom i parcijalizacijom rezultata na inicijalnom testiranju. Na osnovu koeficijenta F-odnosa i njihove značajnosti P-Level može se konstatovati da je utvrđena statistički značajna razlika kod sedam motoričkih testova. Kod testa okretnost u vazduhu (MOKV) nije utvrđena značajost na nivou .05.

Diskusija

Istraživanje je pokazalo da je eksperimentalna grupa u odnosu na kontrolnu grupu, postigla statistički značajno bolje rezultate u razvoju motoričkih sposobnosti iz segmenta fleksibilnosti, koordinacije, sprinterske brzine i segmentarne brzine.

Prema tome, u generalnom smislu ispitanici eksperimentalne grupe koja je bila tretirana sa tri časa nedeljno redovnom nastavom fizičkog vaspitanja i dodatnim radom vežbanja eksplozivne snage u toj nastavi, više je statistički značajno, poboljašala svoje motoričke sposobnosti nego ispitanici kontrolne grupe koji su tretirani nedeljno isto tako sa tri časa redovne nastave fizičkog vaspitanja.

Na osnovu dobijenih rezultata, može se pretpostaviti da su primenjene metode i sredstva motoričkih vežbi za razvoj eksplozivne snage u eksperimentalnoj grupi povećale sposobnost bržeg i potpunijeg aktiviranja motoričkih jedinica, što je omogućilo pojačanu aktivnost agonističkih mišića, te je time došlo do pozitivnih i statistički značajnih promena dimenija motoričkih sposobnosti. Veći broj istraživača (Kurelić, et. al, 1975; Rakovac & Heimar, 2003; Malacko & Rađo, 2004; Bompa, 2006; Duraković, 2008; Projović, 2009; Malacko, 2009; Milanović, 2014) ističu da je povećanje nivoa dimenzija motoričkih sposobnosti najprimerenije ukoliko opterećenje rada odgovara biološkim i psihičkim obeležjima organizma učesnika u sportskim aktivnostima. Pored toga, istraživači ističu da je kod izbora sadržaja nastavnog rada bitno poznavati važnost svake trenažne vežbe ili kompleksa trenažnih aktivnosti na reakciju određene motoričke sposobnosti.

Postignuti statistički značajni bolji rezultati motoričkih sposobnosti kod eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu ispitanika, svakako su nastali i kao posledica pravilnog doziranja, distribucije i kontrole primenjenih opterećenja u skladu sa individualnim karakteristikama ispitanika.

Zaključak

Eksplozivna snaga je jedna od najvažnijih motoričkih dimenzija ljudskih bića. Ona učestvuje u realizaciji praktično svake kretne strukture, od najjednostavnijih pa do najsloženijih. Uticaj i važnost ove sposobnosti raste sa složenošću i intenzitetom motoričkih aktivnosti, a najviše dolazi do izražaja u situacijama brzog rešavanja problema na motoričkom nivou.

Razvoj ove dimenzije mora da bude usklađen sa senzibilnim fazama, ali i mnogim drugim antropološkim obeležjima, a posebno morfološkim karakteristikama. Tokom intenzivnog pubertetskog razvoja dolazi do pada nivoa ove dimenzije, što je posebno izraženo kod osoba čiji koštani sistem ima izrazito brz razvoj. U periodu završenog sazrevanja mladih osoba nivo eksplozivna snage se ponovo postupno razvija, da bi u zrelom dobu postigle relativno stabilni nivo razvijenosti.

Sprovedeno istraživanje je potvrdilo da postoje efekti redovne nastave fizičkog vaspitanja i dodatnog programa rada eksplozivne snage u toj nastavi na razvoj dimenzija motoričkih sposobnosti na kraju eksperimentalnog perioda kod ispitanika eksperimentalne grupe.

Dokazano je da se pravilnim intenzitetom, trajanjem i učestalošću rada u redovnoj nastavi fizičkog vaspitanja i eksplozivne snage u toj nastavi može obezbediti efikasan način kontinuiranog poboljšanja motoričkih sposobnosti dece uzrasta 11 godina.

Literatura

Antekolović, Lj., Žufar, G i Hofman, E. (2003). Metodika razvoja eksplozivne snage tipa skočnosti, U D. Milanović i I. Jukić, (Ur). *Međunarodni naučni skup "Kondicijska priprema sportaša"* (219-223). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Armstrong, N., & Welsman, J. (2000). *Young People and Physical Activity*. (Mladi i fizička aktivnost). New York: Oxford University Press.

Bompa, T. (2006). Teorija i metodologija treninga. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.

Duraković, M. (2008). Kinatropologija-biološki aspekti tjelesnog vježbanja. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.for junior elite volleyball players? (Da li igre koje razvijaju veštine predstavljaju poseban podsticaj mladim vrhunskim odbojkašima). *Journal of Strength and Conditioning Research, 22 (2), 509-517.*

Kurelić N., Momirović, K., Stojanović, M., Radojević, Ž. i Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine,* Beograd: Institut za naučna istraživanja. Fakultet za fizičku kulturu

Malacko, J. (2009). *Prediktorska valjanost testova eksplozivne i repetitivne snage za dijagnosticiranje aerobne izdržljivosti djevojčica 11-12 godina.* U I. Jukić, D Milanović, C. Gregov i S. Šalaj (Ur). 7. godišnja međunarodna konferencija "Kondicijska priprema sportaša 2009" (str 202-205). Zagreb. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.

Malacko, J. i Rađo, I. (2004). *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Sarajevo: Fakultet sporta i telesnog odgoja.

Marković, Ž., Višnjić, D. (2008). Motoričke sposobnosti učenika osnovne škole. U A. Tufekčievski (Ur.), Zbornik na trudovi od Stručno – naučen sobir "Programsko – organizaciska, stručna i naučna dimenzuja na učilišniot sport ", *Pelister 2008, 376-381.*

Milanović, L. (2007). Metodika treninga brzinsko-eksplozivnih svojstava kod dece i mladih, U I. Jukić, D. Milanović i S. Šimek (Ur). *5. godišnja međunarodna konferencija "Kondicijska priprema sportaša 2007"* (str. 127-130). Zagreb. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Udruženje kondicionih trenera Hrvatske.

Milanović, S. (2014). Efekti dopunskog metodičkog oblika rada na razvoj antropoloških obeležja školske dece.U Zborniku V.Bunčić (ur.) VII Međunarodna *interdisiplinarna naučno-stručna konferencija"Vaspitno-obrazovni i sportski horizonti"*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
Projović, A. (2009). *Uticaj eksperimentalnog modela eksplozivne snage na razvoj nekih antropoloških karakteristika kod učenika osnovnih škola,* Doktorska disertacija. Istočno Sarajevo: Fakultet fizičke kulture.
Rakovac, M. i Heimar, S. (2003). Uticaj kondicione pripreme tipa jakosti i snage na nervni mišićni sistem sportista, U D. Milanović i I. Jukić, (Ur). *Međunarodni naučni skup "Kondicijska priprema sportaša" (str. 180-183).* Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Igor Stanojević
Stefan Đorđević

THE IMPACT OF ADDITIONAL PROGRAM OF EXPLOSIVE POWER EXERCISE IN REGULAR PHYSICAL EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF MOTOR CAPABILITY OF STUDENTS

Summary: The population from which a sample of 46 respondents was taken was primary school students in Prokuplje, male, 11 years ± 6 months old. From the defined sample, two subunits were formed: the first subunit consisted of 23 students, with three hours per week of regular physical education and an additional program of exercising explosive power. The second subunit was also composed of 23 students. They had three hours per week of regular physical education. The first subunit represented the experimental group, and the second subunit was the control group. The main goal of the research was to determine the influence of regular physical education and additional program of exercise of explosive power on the development of motor dimensions of flexibility, coordination, sprint speed and segmental velocity at the end of the experimental period in the experimental group. Statistical analysis of the obtained data showed at the end of the experiment, in the final comparison with the initial measurement, that the experimental group, in relation to the control group, achieved statistically significant results at the multivariate level in the treated dimensions of motor skills.

Key words: students, experiment, explosive force, multivariate and univariant analysis of covariates.

Стефан Ђорђевић, Бојан Јоргић
Факултет спорта и физичког васпитања
Ниш
Игор Станојевић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 371.72:616.711-007.5-053.4(497.11)

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

Резиме: Циљ овог истраживања је утврди заступљеност деформитета сколиозе код деце предшколског узраста у Републици Србији. За прикупљање досадашњих истраживања претраживане су електронске базе података: SCIndeks, KOPSON, Google и Google Scholar. Претраживана су истраживања у периоду од 2005. до 2015. године. Да би се истраживање прихватило за коначну анализу, било је потребно задовољити следеће критеријуме: да је у истраживању вршена процена деформитета сколиозе и да су испитаници предшколског узраста. Бројна истраживања (127) су искључена на основу унапред прецизираних критеријума, преосталих 6 истраживања испунила су постављене критеријуме. У приступу које је обухватило ово истраживање измерено је 4227 детета. Деформитет сколиозе дијагностикован је код 1156 детета, односно 27,34%. На основу резултата, може се предложити SpineScan као уређај и метода Наполеона Воланског, бендинг тест, као и клиничка и радиографска метеода за процену деформитета сколиозе. Истраживања су указала да је заступљеност деформитета сколиозе деце предшколског узраста велика.

Кључне речи: деформитет, сколиоза, деца предшколског узраста.

Увод

Правилно држање тела, односно постурални статус означава положај тела и представља релевантну позицију телесних сегмената током мировања или активности (Demeši-Drljan, & Mikov, 2012). Правилно држање, односно постурални статус тела, управо је условљен правилним функционисањем активног дела локомоторног апарата.

Сколиоза представља деформитет кичменог стуба којим се дефинише свако одступање кичменог стуба од нормалног у фронталној равни, те представља латералну девијацију кичменог стуба изражено у фронталној равни (Milenković, 2007). У односу на оштећеност локомоторног апарата, сколиозе могу бити подељене на функционалне и структуралне. Функционалне сколиозе су постурални поремећаји на кичменом стубу, код

којих кривине кичменог стуба нису фиксиране, док је ротација пршљенова минимална или не постоји, а на овом нивоу нема структуралних промена на лигаментима и костима кичменог стуба (Živković, 1998). Овој ниво сколиозе представља почетне, сколиозе код којих угао одступања од нормалног положаја не прелази угао од 15 степени и оне се могу отклонити применом корективних вежби.

Детектовање постуралног поремећаја сколиозе је од великог значаја, нарочито у предшколском узрасту. Разлог лежи у потреби раног формирања „обрасца доброг држања тела“ који, „уколико се створи у раном детињству, не само да доприноси правилном расту и развоју деце, већ се касније позитивно одражава на њихово здравље и квалитет живота“ (Protić–Gava, & Krneta, 2010). У складу са тим, циљ овог истраживања је утврдити заступљеност деформитета сколиозе код деце предшколског узраста у Републици Србији.

Метод

За прикупљање досадашњих научних радова о заступљености деформитета сколиозе код деце предшколског узраста биле су претражене следеће електронске базе података: SCIndeks, KOPSON, Google и 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 предшколског узраста*. Пронађени наслови научних радова, апстракти и цели текстови потом 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 сколиозе на територији Републике Србије и да су испитаници предшколског узраста. Научни радови који су задовољили постављене критеријуме су затим 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

Поступак прикупљања, анализе и елиминације нађених научних радова је приказан у Приказу 1. На основу кључних речи је идентификовано 133 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 117, док је 16 радова укључено у даљу анализу. Даљом анализом 16 радова, искључено је 10 радова на основу више критеријума: апстракта, јер се радило о систематским прегледним истраживањима, као и неадекватан узраст особа које су учествовале у истраживањима (нису били предшколског узраста). Преосталих 6 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 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 сколиозе оба пола био је присутан код 659 испитаника.
Milošević, Z., Obradović, B. (2008).	6,92год.	377 испитаник (193 девојчица и 184 дечака)	Наполеон Волански	Укупно је деформитет откривен код 263 испитаника.
Simov, B., S., i sar. (2011).	6-7 год.	968 испитаника	Бендинг тест	Број испитаника са утврђеним деформитетом сколиозе је 11.
Pavlović, S. (2012).	6 год. ± 6месеци	638 испитаника	Кобов метод	Деформитет склиозе био је присутан код 12 испитаника.
Smiljanić, D., & Solać, B. (2013)	3-6 год.	678 испитаника	Соматоскопска метода	109 испитаника је имало деформитет сколиозе.
Romanov, R., i sar. (2014).	6-7 год.	423 испитаника (213 дечака и 210 девојчица)	SpineScan портабл уређајем (OrthoScan, Ltd.).	Деформитет сколиозе био је присутан код 102 испитаника.

Дискусија

Табела 1 садржи приказ научних радова који се баве утврђивањем заступљености стања деформитета сколиозе код деце предшколског узраста на територији 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 и инструменти мерења и резултати мерења. Учесници су били старости од 3 године (Sabo, 2006; Smiljanić,& Solać,2013) до 7 година (Romanov, i sar. 2014; Simov, i sar. 2011; Sabo, 2006). Укупан број испитаника оба пола обухваћен у радовима који су представљени је 4227, најмање испитаника, 377 испитаника, било је у раду (Milošević,& Obradović,2008), док је највећи број 1259 испитаника био у истраживању спроведеном од стране (Sabo, 2006).

Дијагностиковање деформитета сколиозе вршило се уз помоћ методе Наполеона Воланског (Sabo, 2006; Milošević, & Obradović, 2008), Кобовом методом (Pavlović, 2012), соматоскопском методом (Smiljanić, & Solać, 2013), Бендинг теста (Simov, i sar. 2011) и SpineScan портабл уређајем (Romanov, i sar. 2014). Укупан број измерених испитаника је 4227, од овог броја испитаника код 1156 испитаника је утврђен деформитет сколиозе што представља 27,34%. То указује да скоро свако треће дете у Републици Србији предшколског узраста има заступљен деформитет сколиозе.

Највећи број деце у сваком од обухваћених научних радова имало је дијагностикован функционални деформитет сколиозе. Податак да је сколиоза функционалног типа, иако је алрамнтан проценат деце у питању, даје нам охрабрујућу околност јер уз мало веће ангажовање од стране људи који умеравају физичку активност деце у предшколским установама у Републици Србији може доћи до потпуне корекције овог деформитета. На основу резултата може се предложити SpineScan, као уређај и метода Наполеона Воланског, бендинг тест, као и соматоскопска метода за процену деформитета сколиозе.

Закључак

Рад треба да допринесе упознавању стања заступљености сколиозе код деце предшколског узраста у Републици Србији у претходних десет година. Представља допринос научном фонду знања, и ширењу свести о неопходности усмерених и правилно дозираних физичких активности за побољшање стања постуралног статуса деце предшколског узраста са заступљеним деформитетом сколиозе. Опсег анализираних радова показује дефицит информација проистеклих из научних истраживања, која се баве заступљеношћу сколиозе код деце предшколског узраста у Републици Србији. Управо због недовољног агажовања научника и људи који у су у пракси задужени за физичко агажовање детета требају више пажње усмерити на пут и начин превентивног деловања на постурални статус код деце предшколског узраста. Само здраво и јако дете води ка здравијем и сретнијем животу, а само сретнији живот води ка успеху у животу.

Литература

Demeši-Drljan, Č. & Mikov, A. (2012). Posturalni status dece predškolskog i rano školskog uzrasta. U M. Lazović (ur*), Zbornik radova sa 12. kongresa fizijatara Srbije sa međunarodnim učešćem*, (str. 65-69). Vrnjačka Banja: Udruženje fizijatara Srbije.
Milenković, S. (2007). *Korektivna gimnastika, teorija i vežbe*. Niš: SIA.
Milošević, Z., & Obradović, B. (2008). Posturalni status dece novosadskih predškolskih ustanova uzrasta 7 godina . *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 301-309.
Pavlović, S. (2012). Prisustvo telesnih deformiteta dece predškolskog uzrasta. *University Review*, 11, 614.
Protić - Gava, B. & Krneta, Ž. (2010). Posturalni status dece mlađeg školskog uzrasta četiri okruga Vojvodine. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 45, 375-383.
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.
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: P. U. Pčelica.
Živković, D. (1998). *Teorija i metodika korektivne gimnastike*. Niš: Grafika Galeb.

Stefan Đorđević, Bojan Jergić
Igor Stanojević

PREVALENCE OF SCOLIOSIS 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 scoliosis deformity in preschool children in the Republic of Serbia. To collect previous research, we searched the electronic database: SCIndeks, KOPSON, Google и 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 preschool age. Many researches(127) were excluded based on pre-specified criteria, the remaining 6 studies were fulfilled set criteria. In the research that included this study was measured 4227 children. Deformity of scoliosis was diagnosed in 1156 children or in the percentage representation is 27,34%. Based on the results may propose device SpineScan and method of Napoleon Volanski, bending test, as well as clinical and radiographic methods for the assessment of scoliosis deformity. Research shows that the representation of scoliosis deformities in preschool children is high.

Keywords: deformity, scoliosis, preschool children.

Виолета Новаковић
Стефан Ђорђевић
Факултет спорта и физичког васпитања
Ниш

УДК 796.015::616.711-056.262

ЕФЕКТИ ПРОГРАМА ВЕЖБАЊА НА ПОСТУРАЛНИ СТАТУС ОСОБА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА: СИСТЕМАТСКО ПРЕГЛЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Резиме: Циљ овог рада представља утврђивање ефеката вежбања на постурални статус особа са оштећењем вида. Особе са остећењем вида могу бити слепе и слабовиде особе, код ових особа, специјални програм физичког вежбања представљаju могућност побољшања постуралног статуса и омогућавају успостављање баланса мишићно лигаментног и коштаног система. Прегледом електронских база научних часописа пронашли смо радове који су задовољили постављене критеријуме. Ефекти примењених студија трајали су од шест недеља до три године и три месеца у недељном обиму од три до пет пута и временском трајању тренинга од 60 до 90 минута, указавши на значајно побољшање праћених параметара, односно побољшање са статистички значајним нивоом постуралног статуса кичменог стуба у сагиталној и фронталној равни. Значај овог рада представља разумевање ефеката специјалних програма физичког вежбања на побољшање постуралног статуса особа са оштећењем вида. Веома мало информација о овако сложеној проблематици пружа могућност истраживачима за веће ангажовање управо у овом пољу.

Кључне речи: постурални статус, физичка активност, слепе особе, визуелно оштећење, кифоза.

Увод

Особе са оштећеним видом, односно са визуелним инвалидитетом су процентуално заступљене у развијеним земљама око 2% од укупног становништва, од чега слепих има између 0.10 и 0.15% (Jablan, 2007). Оштећење вида обухвата слепоћу и слабовидност. Слабовиде особе су особе, чија коригована оштрина вида на бољем оку износи између 0,3 и 0,1 односно на бољем оку износи између 0,1 и 0,05. Слепе особе представљају особе, чија се коригована оштрина вида на бољем оку креће између 0,05 и 0,02, или чије је видно поље, без обзира на оштрину вида, сведено на 5 до 10^0 па чак и мање од 5^0 као и особе које немају способност перцепције светлости око тачке централне фиксације (Žuvela, 2013; Александровић, Јоргић, и Мирић, 2016). Особе са оштећењем вида због специфичности свог инвалидитета, али и због њихове маргинализације од стране друштва имају мање могућности за

бављење неком физичком активношћу. Постоје бројна удружења за особе оштећеног вида, а једна од највећих је Интернационална федерација спортова слепих (IBSA-International Blind Sports Association), која је основана 1981. Оваква небрига друштва према овим особама може изазвати поред погоршања инвалидитета и појаву неких других здравствених промена. Неке од тих промена које се јављају као директна промена услед физичке неактивности, односно слабљења мишића јесте губитак нормалног постуралног статуса и појава деформитета, које су најчешће локализоване на пределу кичменог стуба (Ђурашковић и Живковић, 2009).

Стања постуралног статуса генерално људи последњих скоро две деценије знатно се променило на горе услед технолошког напретка, дигитализације начина живота и смањењем физичке актиности како људи, а поготово код особа са инвалидитетом (Haegele, Zhu, Lee, & Lieberman, 2016). Постурални поремећаји на кичменом стубу представљају одступања од правилног држања тела у сагиталној и фронталној равни (Milenković, 2007). У сагиталној равни најзаступљенији су кифоза, лордоза, кифолордоза и равна леђа, док је у фронталној сколиоза (Živković, 2009; Milenković, 2007). Програми корективних третмана у функцији побољшања постуралног статуса ове популације представља веома специфичан рад због одређених лимитираности у односу на популацију људи са истим постуралним статусом, али без визуелног инвалидитета. (Medojević, &Jakšić, 2007). Специфичности организације и спровођења физичких активности, односно корективних третмана код особа са визуелним инвалидитетом огледају се у адаптацији простора, начином учења нових моторичких покрета, проблемом у оријентацији и другим проблемима (Ђурашковић и Живковић, 2009). Сходно претходно наведеном, циљ овог рада је био да се утврде ефекти програма вежбања н постурални статус особа са оштећењем вида.

Метод

Приликом прикупљања досадашњих истраживања о ефектима програма вежбања на постурални статус особа са оштећењем вида биле су претражене следеће електронске базе података: KOBSON, SCIndeks, Web of Science, Google Scholar, Google. Приликом претраживања база података коришћене су биле следеће кључне речи: postural status, physical activity, blind persons, visual impairment, kyphosis, lordosis, scoliosis.

Пронађени радови су били селектовани на основу следећих критеријума: да су радови објављени у временском периоду од 2000. до 2015. године, да су испитаници били свих старосних доби, да су испитаници особе са дијагностификованим оштећењем вида, да су испитаници били подвргнути тестовима за процену постуралног статуса и да су имали одређени програм корективног вежбања.

Истраживања која су задовољила постављене критеријуме су затим била анализирана и представљена на основу следећих параметара: референца (презиме аутора и година објављивања истраживања), узорак испитаника (број испитаника, старост испитаника, пол испитаника и број испитаника),

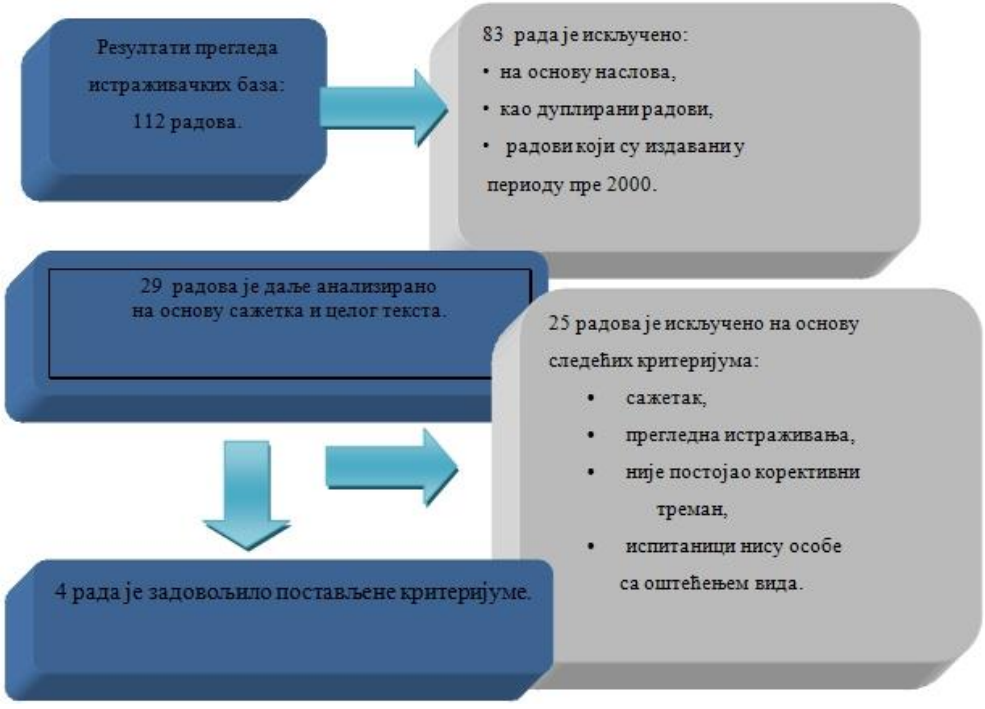
праћени параметри, мени инструменти и резултати истраживања, вредност истраживања.

Резултати са дискусијом

Поступак прикупљања, анализе и елиминације нађених радова је приказан у Табели број 1. На основу кључних речи је идентификовано 112 радова. Број истраживања која су одмах искључена на основу наслова, дуплираних радова, као и радова који су искључени на основу периода када су издати (старијих од 2000. године) је 83, док је 29 радова укључен у даљу анализу. Даљом анализом радова, искључено је 25 радова на основу више критеријума: апстракта, јер се радило о систематским прегледним истраживањима, као и неадекватаном узорку испитаника који су учествовали у истраживањима.

Преостала четири рада задовољила су постављене критеријуме, а то су: радови издавани у периоду од 2000. до 2015. године, да у истраживању учествују испитаници који спроводили одређени корективни третман и да су притом имали оштећен вид.

Фигура 1. Ток поступка преузимања радова



Преглед добијенх истраживања која задовољавају све критеријуме претраге

ПРВИ АУТОР И ГОДИНА	УЗОРАК ИСПИТАНИКА				ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ТРЕТМАН				ЗУЛТАТ
	Број	Групе	Пол	Године	Праћени параметри	Мерни инструменти	Програм	Трајање	
Bolach & Skolimowski, 2000.	138	1E (n= 65), 1K (n= 73)	M	просек 20	Лумбална лордоза, торакална кифоза	Компјутерска метода, топографија.	Спортске игре у оквиру секције	ТП=3,3 године; НУ=3х недељно; ТТ=90 min)	Статистички значајно побољшање у праћеним параметрима у корист експерименталне групе

Diggo, 2011.	/	1E	М/Ж	7-14	Флексибилност, целокупан постурални статус кичменог стуба	Philippine Physical Fitness Test, scapular slide test, постурална анализа.	Плесни аеробик	ТП=5 месеци	Дошло је до побољшања у праћеним параметрима на статистички значајном нивоу
Daneshmandi, et al., 2014.	116	/	М/Ж	6-12	Кифоза, лордоза, BMI	3min step test, sit ups, hand grip strength test, sit-and-reach and trunk-lifting, spinal mouse.	Фитнес	/	Утврђена је статистички значајна позитивна корелација између фитнеса и постуралног статуса слепе деце.
Shin, et al.,	20	1E	М/Ж	25,95±10,98	BMI, фитнес параметри, сколиоза	Dual-energy X-ray absorptiometry, Cobb,	Веслање у затвореном	ТП=6 недеља; НУ 5х недељно	Резултати не указују на статистички значајно побољшање сколиозе, побољшање

2015.									осталих праћених параметара.

Овим прегледним радом обухваћено је четири истраживања, која су у потпуности одговарала постављеним критеријумима. Највећи број испитаника (n=138) обухваћен је истраживањем (Bolach, & Skolimowski, 2000), најмањи (n=20) истраживањем Shin и сарадника (Shin, et al., 2015), док у једном истраживању није познат укупан број испитаника (Daneshmandi, et al., 2014). У једном раду целокупан узорак био је подељен у једну експерименталну и једну контролну групу (Bolach, & Skolimowski, 2000), у два рада постојала је само једна експериментална (Diggo, 2011; Shin, et al., 2015). У једном истраживању није дефинисан начин на који су испитаници били груписани (Daneshmandi, et al., 2014). У три од четири истраживања, узорак испитаника чинили су испитаници оба пола (Diggo, 2011; Daneshmandi, et al., 2014; Shin, et al., 2015), док су једном студијом обухваћени само испитаници мушког пола (Bolach, & Skolimowski, 2000). Најмлађи испитаници били су узраста 6-12 година (Daneshmandi, et al., 2014), најстарији просечне старост 25,95±10,98 година (Shin, et al., 2015), док у једном истраживању нису познате тачне године испитаника, већ је наведено да се ради о основношколском узрасту (Diggo, 2011).

У свим радовима, као један од основних критеријума, праћени параметри били су везани за постурални статус - Лумбална лордоза и торакална кифоза (Bolach et al., 2000); целокупан постурални статус кичменог стуба (Diggo, 2011); кифоза и лордоза (Daneshmandi, et al., 2014); само сколиоза (Shin, et al., 2015). У радовима су, као експериментални третман, коришћени следећи програми - Спортске игре у оквиру секције (Bolach, & Skolimowski, 2000); Плесни аеробик (Diggo, 2011); Фитнес (Daneshmandi, et al., 2014); Веслање у затвореном (Shin et al., 2015). Најкраћи експериментални третман (шест недеља), спроведен је у истраживању Shin и сарадника (Shin, et al., 2015), најдужи третман трајао је 3,3 године (Bolach, & Skolimowski, 2000), а у једном истраживању, у оквиру метода, није прецизирана дужина трајања експерименталног програма (Daneshmandi, et al. 2014).

У три од четири истраживања која су обухваћена овим прегледним радом (Bolach, & Skolimowski, 2000; Diggo, 2011; Daneshmandi, et al., 2014), истраживачи су након финалног мерења и статистичке обраде података дошли до закључка да је примењени експериментални третман имао позитивне ефекте на праћене параметре на статистички значајном нивоу, док

су у једном раду забележени значајни резултати у погледу телесне композиције и фитнес параметара, али не и сколиозе (Shin, et al., 2015). На основу овако добијених резултата истраживања може се приметити да третман који је трајао само шест недеља није успео да коригује сколиотично лоше држање тела, али да су третмани који су трајали дуже и који су имали већу недељну учесталост и трајање тренажне јединице дали статистички значајне резултате у погледу корекције постуралног статуса кичменог стуба особа са оштећењем вида. Овакве информације указују да корекција постуралног статуса кичменог стуба код особа са оштећењем вида изискује дуготрајан и систематичан, тачно програмиран и организован рад како би се успоставио нормалан баланс мишићно лигаментног и коштаног система.

Закључак

Претрагом резултата се дошло до веома малог број истраживања у претходној деценији која су истраживала ефекте корективног физичког вежбања на постурални статус кичменог стуба особа са оштећењем вида. Међутим, иако мали број радова који је обухватило ово истраживање на основу добијених података може се закључити да постоји статистички значајан напредак у стању постуралног статуса кичменог стуба након спроведених третмана корективног физичког вежбања.

Међутим, овако мали број истраживања, који су показали различитост у средствима процене стања постуралног статуса кичменог стуба, као и различитост програма вежбања и различиту старосну доб испитаника даје могућност будућим истраживачима за даља истраживања у овој области како би се имала свеобухватнија представа фактора утицаја, али и метода процене стања постуралног статуса кичменог стуба особа са оштећењем вида.

Литература

Александровић, М., Јоргић, Б., и Мирић, Ф. (2016). *Холистички приступ адаптивном физичком вежбању - уџбеник за студенте мастер академских студија*. Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Нишу.

Daneshmandi, H., Rezazadeh, F., & Aali Sh, K. B. (2016). The Relationship between Posture and Physical Fitness in Blind, Deaf and Normal Children. *Medical journal of Tabriz University of Medical Sciences and Health Services*, *38*(2), 28-35.

Dig-o, J. F. (2011). Aerobic Exercises: a corrective measure to postural defects of children with visual impairment. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, *2*(4), 535-540.

Ђурашковић, Р., и Живковић, Д. (2009). *Спорт особа са посебним потребама*. Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања.

Haegele, J. A., Zhu, X., Lee, J., & Lieberman, L. J. (2016). Physical Activity for Adults with Visual Impairments: Impact of Socio-Demographic Factors. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9 (1), 3-14.

Jablan, B. (2007). *Motorne i taktilne funkcije slepe dece*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitacijuMedojević, S, & Jakšić D. (2007). Razlike u posturalnim

poremećajima između devojčica i dečaka 7–15 na teritoriji Vojvodine. У: Г. Бала (ур.), *Зборник радова са интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем „Антрополошки статус и физичка активност деце и омладине“,* (стр. 49-55). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
Milenković, S. (2007). *Korektivna gimnastika, teorija i vežbe*. Niš: SIA
Shin, K. Y., Choi, E. H., Lim, J. Y., Cho, A. R., & Lim, Y. H. (2015). Effects of Indoor Rowing Exercise on the Body Composition and the Scoliosis of Visually Impaired People: A Preliminary Study. *Annals of Rehabilitation Medicine*, *39*(4), 592-598.
Živković, D. (2009). *Osnove kineziologije sa elementima kliničke kineziologije*. Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
Žuvela, S. B. (2013). *INDIVIDUALNI I KONTEKSTUALNI ČINIOCI ZAPOŠLJAVANJA SLEPIH I SLABOVIDIH OSOBA*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.

Violeta Novaković
Stefan Đorđević

THE EFFECTS OF EXERCISE PROGRAM ON THE POSTURAL STATURE OF PERSONS WITH IMPAIRED EYESIGHT: SYSTEMATIC TRANSPARENT RESEARCH

Summary: The work represents an understanding of the effects of exercises on the postural status for visually impaired persons. People with visual impairments may be blind and visually impaired persons, for these people, a special program of physical exercise is the possibility of improving postural status and allow the establishment of a balance of muscular ligament and bone system. By examining of electronic databases of scientific papers we found works that meet the set criteria. Effects of applied studies, lasted from six weeks to three years and three months in the weekly turnover of three to five times and duration of training 60 to 90 minutes, pointed to the significant improvement of the monitored parameters with statistically significant improvement of the level of postural status of the spine in the sagittal and frontal line.The significance of this work is understanding of the effects of a special program of physical exercises on improvement of the postural status for visually impaired persons. The little information on this complex issue gives researchers the ability for greater engagement in this field.

Keywords: postural status, physical activity, blind persons, visual impairment, kyphosis.

Невенка К. Михајловић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Крушевац
Милица Михајловић
Биолошки факултет
Београд

УДК 575.1:616-006.5

МОДЕЛ УСЛОВЉЕНЕ ДИСТРИБУЦИЈЕ (МОДЕЛ ПРАГА) У НАСЛЕЂИВАЊУ МУЛТИФАКТОРИЈАЛНИХ ПОРЕМЕЋАЈА

Резиме: Малигна обољења могу имати различиту генетску етиологију, али је за објашњење њихове генетике и начина наслеђивања, најприхватљивији модел условљене дистрибуције или модел прага. Како сам назив сугерише, болест се испољава тек када се неки услови испуне. То је одређени број потребних ,,критичних гена“ и фактора окружења (штетни фактори - мутагени). Постоје породице, појединци, где је повећана присутност критичних гена за појаву малигних поремећаја, односно ове породице (њихови поједини чланови) ближи су критичној граници (прагу) за појаву малигних болести. У том смислу, генетска процена ризика појаве канцера, користећи прикупљене информације персоналне и фамилијарне медицинске историје подразумева детерминацију (одређивање) да ли особа/породица има: просечан (стандардан, уобичајен) (спорадични тип канцера); умерено-повећан (фамилијарни тип канцера); или повећани ризик (наследни тип канцера). Оваква процедура пружа могућност ране дијагнозе малигних промена, а што је основни предуслов успешне превенције и излечења. Наиме, поштовањем и придржавањем напред наведене процедуре стиче се могућност ранијег детектовања ризичних фамилија, породица и појединаца, а тиме успешнија превенција и успешније излечење малигних обољења у многим случајевима.

Кључне речи: модел условљене дистрибуције, мултифакторијални наслеђивање, малигни поремећаји, превенција.

Увод

Резултати многих анализа показују да су малигна обољења други узрочник смрти, одмах после кардиоваскуларних болести. Сматра се да ће у блиској будућности ова обољења постати први узрочник морталитета. Такође, одавно је познато да чести облици малигних болести, као што су: канцер дојке, дебелог црева, простате, оваријума имају позитивну фамилијарну историју. То је због присуства заједничких гена, али и због сличног начина живота и утицаја спољашње средине. Одатле следи да малигна обољења имају мултифакторијални образац наслеђивања.

Карактеристике мултифакторијалног наслеђивања са моделним објашњењима

Мултифакторијално наслеђивање, како и сам назив каже је условљено постојањем више фактора. То су генетски фактори и фактори окружења. Када је у питању утицај генетских фактора (гена) на испољавање мултифакторијалних обољења, најчешће се подразумева утицај већег броја гена. Зато се врло често говори да је ово полигенско наслеђивање. На ове болести, осим гена утичу и фактори окружења. Они се деле на интерне (нпр. старење) и екстерне (нпр. начин живота, излагање ризичним факторима спољашње средине). Дакле, комбинацијом више гена оба родитеља и фактора окружења настају мултифакторијалне болести. Поред малигних болести, постоје и друге болести које се сматрају мултифакторијалним, нпр.: хипертензија (висок крвни притисак), коронарне болести (поремећаји срчаног рада), дијабетес (шећерна болест), манијачна депресија, шизофренија.

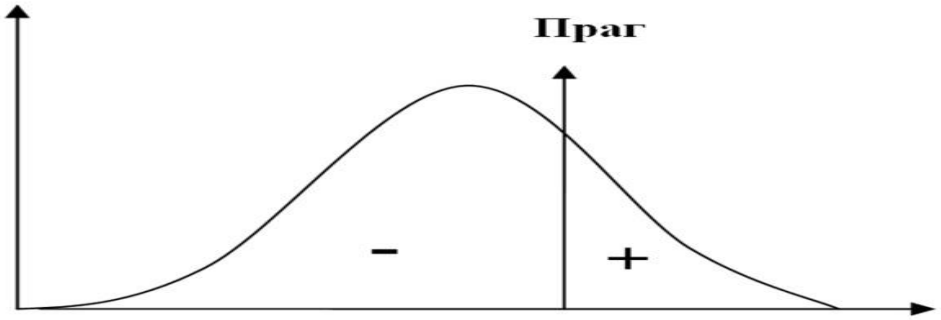
Модели мултифакторијалног наслеђивања

С обзиром на сложеност мултифакторијалних болести, утицај више гена и фактора окружења немогуће је успоставити јединствен образац наслеђивања. Менделова правила се, углавном, не могу применити на наслеђивање ових болести, са изузетком случајева када је генетски узрок у потпуности разјашњен. Због тога су актуелни различити модели са циљем потпунијег разјашњења наслеђивања ових обољења. Неки од ових модела су: основни модел, модел условљене дистрибуције или модел прага, моногенски модел итд.

Малигна обољења могу имати различиту генетску етиологију, али је за објашњење њихове генетике и начина наслеђивања, најприхватљивији модел условљене дистрибуције или модел прага. Стога ћемо у даљем тексту укратко представити овај модел.

Модел условљене дистрибуције или модел прага

Како сам назив сугерише, болест се испољава тек када се неки услови испуне. То је одређени број потребних „критичних гена“ и фактора окружења (штетни фактори - мутагени). Када су у питању малигна обољења под појмом „критичних гена“ подразумева се присуство мутираних гена, одговорних за регулацију ћелијског циклуса (протоонкогени, канцер супресорски гени) и гена одговорних за одбрамбени (имуни) систем организма. Због тога, у нормалној Гаусовој криви дистрибуције типичној за поједине мултифакторијалне особине и обољења, за њих постоји праг потребних услова. Код особа које се налазе испод прага, не јавља се болест, јер нису задовољени потребни услови. Дакле, ове особе немају довољан број неопходних „критичних гена“, а и утицај штетних фактора спољашне средине није значајан да би се прескочио праг потребних услова. Насупрот томе, код особа које су изнад прага, јавља се болест, јер су услови за прескакање прага испуњени. Постоје „критични гени“ и утицај штетних фактора окружења.



Модел прага. Минус (-) означава одсуство болести, а плус (+) присуство болести.

Општи принципи генетике мултифакторијалног наслеђивања и ризик поновног јављања

На основу истраживања генетике комплексних, мултифакторијалних болести изводе се следећи општи принципи:

- Нарочито јасну форму наслеђивања имају комплексни поремећаји који се јављају раније током живота. То се пре свега односи на канцер дојке, Алцхајмерову болест и болести срца.
- Билатералне форме имају најчешће позитивну фамилијарну историју (нпр. канцер обе дојке, расцеп усне и расцеп непца).

Ризик поновног јављања

Ризик поновног јављања је вероватноћа да се болест поново јави у оквиру породице, фамилије, уколико неко од чланова или више њих, већ има обољење. Ово питање „лебди“ над осталим члановима породице или фамилије. У таквим случајевима често је питање: „Колики је ризик за мене и да ли постоји вероватноћа и колика је да се болест поново јави?“

Ризик поновног јављања за моногенске болести одређује се са високом поузданошћу (50% за аутозомно доминантне болести, 25% за аутозомно рецесивне болести). Ситуација је много компликованија за мултифакторијалне болести. Најчешћи разлози су непознати број гена који детерминише мултифакторијално својство, непозната алелска конституција родитеља и варирање фактора окружења. Због тога се за највећи број мултифакторијалних болести изводи емпиријски ризик. Овај ризик се израчунава на основу података из епидемиолошких студија. Ипак, постоје нека правила карактеристична за ризик поновног јављања мултифакторијалних карактеристика:

(А) Ризик поновног јављања расте са повећањем броја болесних чланова породице. Ово је различито у односу на моногенско наслеђивање, где ризик остаје исти, без обзира на претходни број болесне деце. Увећање ризика поновног јављања, указује на ризичне породице. То су оне породице

(чланови) које се налазе у високом делу Гаусове криве дистрибуције (близу прага), јер имају више ризичних фактора (генских и фактора спољашне средине) за појаву болести у односу на просечну породицу дате популације. То су случајеви када постоји јасна доминантна трансмисија болести. Конкретно, када су малигне промене у питању, то су случајеви када постоје блиски рођаци са сличним или сродним канцером, везаност појаве канцера, вишегенерацијски канцер (нпр. мајка, ћерка и сестре са канцером дојке при чему не мора бити исти тип канцера).

(Б) Ризик поновног јављања расте ако је већа експресија поремећаја код пробанда (пацијента). Овај принцип је, такође, повезан са прагом потребних услова. Оштрија форма болести указује на израженије ризичне факторе и породица је у високом делу Гаусове криве (близу прага). Пример је повећани ризик поновног јављања у случају када су канцером захваћене обе дојке. Тада се повећава вероватноћа да се исти или слични облик канцера јави у потомству.

(Ц) Ризик поновног јављања болести значајно је мањи са смањењем степена сродства. За моногенске болести ризик поновног јављања болести опада за 50% за сваки степен сродства (за аутозомно доминантне болести је 50% за сродство родитељи - деца, 25% за однос брат - сестра, 12,5% за однос ујак - нећак). Код мултифакторијалних болести ризик поновног јављања опада много драстичније, а што потврђује да је за испољавање ових поремећаја неопходна комбинација више гена и фактора окружења.

(Д) Ако је учесталост за мултифакторијалну болест у популацији ф, ризик за потомство је приближно √ф. Ово правило не важи за моногенске болести, јер је ризик њиховог поновног јављања независан од учесталости у популацији. Такође, наглашавамо да ово правило не важи за све, али је за већину мултифакторијалних поремећаја применљиво.

„Густина критичних гена“ услов настанка малигних поремећаја - процена ризика

На основу напред наведених карактеристика мултифакторијалног наслеђивања у које спадају и малигни поремећаји, може се рећи следеће: „Постоје породице, фамилије, појединци где је повећана присутност критичних гена за појаву малигних поремећаја, односно ове породице, фамилије (њихови поједини чланови) су ближи критичној граници (прагу) за појаву малигних болести“. Конкретније, неке породице, фамилије и њихови поједини чланови, су ризичнији за појаву малигних обољења, од просека, карактеристичног за општу популацију којој припадају. Због присутне веће „густине критичних гена", довољан је мањи штетни ефекат, на нивоу генома и/или фактора окружења, у односу на просечног члана исте популације, да би се десила малигна промена. Кључно питање је: „Како препознати такве фамилије, породице (њихове чланове) и правовремено деловати?“ Из тог разлога је NSGC (National Society of Genetic Counseling) донео документе и то први 2004., а други 2011. године (Trepanier et al. 2004) са препорукама о генетској процени ризика појаве канцера, саветовању и генетском тестирању.

Процена се врши на бази анализе персоналне и фамилијарне медицинске историје. У том смислу, генетска процена ризика појаве канцера, користећи прикупљене информације персоналне и фамилијарне медицинске историје подразумева детерминацију (одређивање) да ли особа/ породица има: просечан (стандардан, уобичајен) (спорадични тип канцера); умерено - повећан (фамилијарни тип канцера); или повећани ризик (наследни тип канцера).

Како смо већ навели, за процену којој групи пацијент (породица) припада, врши се анализа персоналне и фамилијарне историје. Постоје бројни фактори (показатељи) који указују на повећан ризик појаве канцера и који помажу у процени ризика појаве канцера. То су између осталих:

- блиски рођаци са истим или сличним малигним променама, тј. везаност појаве канцера, вишегенерацијски канцер (нпр. мајка, ћерка и сестре са канцером дојке),
- рана дијагноза малигне промене тј. дијагноза у млађем узрасту (нпр. дијагноза канцера дојке пре менопаузе),
- једна иста особа има више од једног примарног тумора или одговарајуће сродне, повезане, клиничке дијагнозе (нпр. колоректални и ендометријални канцер),
- билатерални канцери на парним органима или мултифокалне болести (на више места) (нпр. канцером захваћене обе дојке или мултифокални бубрежни канцери),
- присуство ретких облика канцера и тумора (нпр. ретинобластом, адренокортикални карцином, гранулирани тумори јајника, окуларни меланом или канцер дуоденума),
- неуобичајено присуство канцера (нпр. канцер дојке код мушкарца),
- ретки облици канцера повезани са урођеним дефектима (нпр. Wilms-ов тумор и абнормалности урогениталног тракта),
- присуство необичајених и у великом броју бенигних лезија (нпр. полипи на дебелом цреву, ретки адренални тумори),
- припадност одређеној етничкој групи (нпр. припадници народа Ashkenazi имају често мутације у BRCA1/BRCA2 генима).

У табели која следи дате су прецизније карактеристике на основу којих се могу разврстати, фамилије, породице или њихови чланови у одређену ризичну групу. Наравно, ово су само препоруке и стриктне закључке не треба изводити без каснијег генетског тестирања и ангажовања стручних тимова.

Класификација породица (фамилија)	**Карактеристике**
Наследни тип канцера	Јасна аутозомно доминантна трансмисија канцера (не мора да буде исти тип канцера). Ранија појава канцера (узрасно) него што је уобичајено. Појава више од једног примарног канцера. Присуство ретких облика канцера.

	Билателарно или мултифокално присуство канцера. Први степен сродства са носиоцем мутације и 50% ризика да носи исту мутацију. Услед непоптуне пенетрантности и варијабилне експресије, облигатни носилац (обавезни носилац) нема дијагностификован канцер. Због тога образац наслеђивања делује измењено. Нема присуства фамилијарне мутације, али је сама припадност одређеној ризичној популацији (етничкој групи) ризик за појаву канцера.
Фамилијарни тип канцера	Већи број појаве канцера у фамилији него што је то просек за одређену популацију, али без постојања специфичног образца наслеђивања. Године (узраст) појаве канцера варирају. Можда је такав резултат настао због насумичног повезивања спорадичних случајева. Можда је такав резултат условљен заједничком генетичком основом, сличним окружењем и/или животним стилом (навикама). Непостојање неопходних карактеристика наследног канцер синдрома.
Спорадични тип канцера	Канцер у фамилији (породици) је вероватно последица ненаследних фактора. Типичне (уобичајене) године појаве канцера. Ипак и ако постоји више од једног случаја појаве канцера у фамилији, не постоји посебан образац наслеђивања. Веома мала вероватноћа да ће осетљиви генетички тестови открити мутацију; тестирањем се не добијају додатне информације о ризику појаве канцера.

Поред ових фактора, у обзир долазе и неки други маркери, типични за одређени специфични облик канцера.

Потврда или искључење постојања повећаног ризика за развој малигног обољења - генетско тестирање

Ако на основу прикупљене информације, персоналне и фамилијарне медицинске историје, постоје индиције о повећаном ризику појаве одређеног облика канцера, треба понудити генетски тест. Генетски тест треба препоручити када су испуњени следећи услови:

- Особа има персоналну и/или фамилијарну историју која указује наследну форму канцера.
- Тест се може адекватно интерпретирати (јасан је и зна се шта се постиже њиме).
- Тест је значајан за медицински менаџмент пацијента и/или његових рођака (ако се уради тест постоји излаз из дате ситуације, успешно лечење и превентивно деловање или је дијагноза много јаснија итд.).
- Корист теста је већа од евентуалне штете и ризика.
- Тестирање је добровољно и постоји информисани пристанак.

Информисани пристанак је неопходан и требало би да претходи генетском тестирању. Основни елементи информисаног пристанка су саставни део генетског саветовања. Елементи информисаног пристанка за канцер генетско тестирање су да пацијент, пре него да уради тест, мора знати следеће:

- сврху теста и који је тест у питању,
- опште информације о гену (генима),
- могуће резултате теста (позитиван резултат, негативан резултат, неинформативни резултат),
- техничке аспекте и тачност теста,
- економске аспекте теста (колико кошта тест и где се може урадити),
- могућност дискриминације након резултата тестирања,
- психосоцијалне аспекте, пре и након тестирања,
- поузданост теста,
- користност резултата теста за њега и чланове породице (фамилије),
- алтернативе генетском тестирању у датом тренутку.

Користи оваквог приступа у дијагностификовању малигних обољења

Међу лаицима, али понекад и међу појединим стручњацима, постоји мишљење да генетска компонента болести, аутоматски значи да се њен развој (ток, курс) не може променити. Врло често се употребљавају следеће констатације: „Ако је то генетика, ти ту не можеш ништа“ или: „То је од Бога“. То једноставно није тачно. Већина болести код човека има како генетску, тако и компоненту окружења. И управо модификацијом окружења, начина живота значајно се смањује ризик појаве болести, односно одлаже се или ублажава њена појава. Ово је нарочито важно за особе са позитивном фамилијарном историјом за поједине болести. У суштини, присуство оштећеног гена не значи и обавезну појаву болести. Наслеђивање оштећеног гена даје предиспозицију, односно повећава ризик добијања болести. Али, ако не постоје други услови болест се неће развити. Анализом персоналне и фамилијарне медицинске историје, могуће је одредити да ли је особа ризична за неки мултифакторијални поремећај. Идентификација специфичних генетичких промена омогућава ефикаснију превенцију и лечење болести. Тако, нпр. откривање мутације која узрокује аутозомно доминантни канцер дојке, омогућава ранији скрининг и превенцију метастаза.

Оваква процедура пружа могућност ране дијагнозе малигних промена, а што је основни предуслов успешне превенције и излечења. Наиме, поштовањем и придржавањем напред наведене процедуре стиче се могућност ранијег детектовања ризичних фамилија, породица и појединаца, а тиме успешнија превенција и успешније излечење малигних обољења у многим случајевима.

Такође, у случајевима позитивног резултата теста за постојање наследног канцер синдрома код пацијента су могући различити репро-

дуктивни излази: репродукција са донацијом јајне ћелије или сперматозоида, пренатална дијагноза, преимплантациона генетичка дијагноза и друго.

Корист за друштво је значајна, јер се тиме смањују издаци за лечење особа оболелих од малигних болести.

Литература

Љ. Михајловић, Н. Михајловић: *Хумана хенетика*. Висока медицинска школа струковних студија, Ћуприја, 2009.

Essential Elements of Genetic cancer Risk Assesment, Counseling, and Testing: Updated Recommendations of the National Society of Genetic Counseling; Trepanier et al.; J. Genet.Counseling, 2012 Apr; 21 (2): 151-61

Nevenka K. Mihajlović
Milica Mihajlović

MODEL OF CONDUCTED DISTRIBUTION (THRESHOLD MODEL) IN THE INHERITANCE OF MULTIFACTORIAL DISORDERS

Summary: Malignant disorders can have different genetic origin, but the best model for explaining their genetics and inheritance is model of conditioned distribution (threshold model). As the name itself says, disease begins only when all conditions are accomplished. This conditions are certain number of 'critical gens' and environmental factors (bad factors – mutagens). There are families where is higher presence of these critical genes responsible for malignant disorders and members of these families are closer to critical threshold responsible for malignant disorders.In that case, genetic assessment of cancer appearance, using familiar and personal medical documents, alludes determination of carcinoma: standard type (sporadic type); mild-amplified type (familiar type); or higher risk type (hereditary type). This procedure enables early diagnosis of malignant disorders, which is the main precondition of successful prevention and healing. By complying with these terms there is a chance of early determination of risky families and individuals, and more successful prevention and healing of malignant disorders.

Key words: model of conditioned distribution, multifactorial inheritance, malignant disorders, prevention.

Vladimir Momčilović
Zoran Momčilović
Pedagoški fakultet
Vranje

UDK 796.012.11-053.5+572.512-053.5(497.11 Vranje)

MOTORIČKE SPOSOBNOSTI UČENIKA IV RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE GRADSKE I SEOSKE SREDINE U VRANJU

Rezime: U radu je dato stanje antropometrijskih i motoričkih sposobnosti učenika IV razreda osnovnih škola gradske i seoske sredine u Vranju i razlike u atropometrijskim i motoričkim sposobnostima između učenika gradskih i seoskih škola. Istraživanjem je obuhvaćeno 500 ispitanika, učenika četvrtog razreda osnovnih škola gradske i seoske sredine u Vranju, pripadnika oba pola. Merene su telesna visina i telesna težina - varijable antropometrijskog prostora; eksplozivna snaga nogu, eksplozivna snaga trupa i ramenog pojasa, brzina, statička (izometrijska) snaga ruku i ramenog pojasa i fleksibilnost (pokretljivost)-varijable motoričkog prostora. Visinomerom je utvrđena telesna visina (Tv) a vagom telesna težina (Tt), eksplozivna snaga nogu utvrđena je skokom udalj iz mesta (Sudm), eksplozivna snaga trupa i ramenog pojasa bacanjem medicinke od 2 kilograma (Bm), brzina trčanjem iz visokog starta na 30 metara (Tvs), statička (izometrijska) snaga ruku i ramenog pojasa izdržajem u zgibu do 120 sekundi (Iuz) i fleksibilnost (pokretljivost) dubokim pretklonom na klupici (Dpk). U radu su dati osnovni statistički parametri (deskriptivna statistika) i razlike utvrđene t – testom između učenika gradskih i seoskih škola.

Ključne reči: antropometrijske sposobnosti, motoričke sposobnosti, učenici, osnovna škola.

Uvod

U nastavi fizičkog vaspitanja posebno mesto ima tematska celina razvoj motoričkih sposobnosti dece. Interesovanje u domenu istraživanja motorike je sa decom mlađih razreda osnovne škole od izuzetnog značaja, jer ono može imati presudan uticaj na dalji psihofizički razvoj školske populacije. Svakako da su predmet naučnog interesovanja i razlike između dece seoskih i gradskih sredina. Ovo istraživanje i njegovi rezultati imaju za cilj da usmere dalji rad i edukaciju učitelja sa decom mlađih razreda osnovne škole.

Fizičko vaspitanje kao sveobuhvatni deo celovitog vaspitanja, gde još spadaju umno, moralno i estetsko vaspitanje daje osnovu za dalji razvoj kompletne, celovite i harmonično razvijene ličnosti. Mnogi faktori utiču na antropološki status dece, od onih socijalnih, ekonomskih, pa do onih kako se realizuje nastava fizičkog vaspitanja u školama. Poseban značaj za dalji motorički razvoj dece imaju adekvatni programski sadržaji od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, kako u

gradskim tako i u seoskim sredinama. Svakako da je od posebnog značaja i stručno osposobljavanje učitelja, materijalna opremljenost škola, kao i redovna realizacija nastave fizičkog vaspitanja od strane učitelja sa decom od I do IV razreda osnovne škole.

Antropološke dimenzije dece mlađeg školskog uzrasta najbolje je razvijati u senzibilnim fazama, gde u programskim sadržajima u realizaciji nastave fizičkog vaspitanja dominiraju prirodni oblici kretanja, jer je to period ostvarivanja najznačajnijeg tempa razvoja određenih sposobnosti i osobina, povećanja adaptivnih sposobnosti u i formiranja povoljnih uslova za sticanje određenih motoričkih znanja. Jedan od ciljeva ovog istraživanja je utvrditi antropometrijske i motoričke sposobnosti učenika IV razreda osnovne škole u gradu Vranju i u seoskim sredinama opštine Vranja.

Metod

Uzorak ispitanika činili su učenici osnovnih škola gradske i seoske sredine u Vranju. Uzorak je nameran i mešovit.

Istraživanje je sprovedeno na 500 ispitanika učenika IV razreda osnovnih škola gradske i seoske sredine u Vranju, pripadnika oba pola.

Tabela br. 1. Uzorak ispitanika po mestu prebivališta selo – grad.

PREBIVALIŠTE	FREKFENCIJA	PROCENAT
Selo	250	50,0
Grad	250	50,0
UKUPNO	500	100,0

U tabeli br. 1 možemo videti da je istraživanjem bilo obuhvaćeno 250 učenika seoske sredine u Vranju, odnosno 50% od ukupnog broja ispitanika i 250 učenika gradske sredine u Vranju što je, takođe, činilo 50 % od ukupnog uzorka.

Istraživanjem je utvrđeno stanje antropoloških dimenzija, telesne visine i telesne težine kao i sledećih motoričkih dimenzija: eksplozivna snaga nogu, eksplozivna snaga trupa i ramenog pojasa, brzina, statička snaga ruku i ramenog pojasa, fleksibilnost (pokretljivost).

Telesna visina je merena visinomerom, a telesna težina vagom. Esplozivna snaga nogu skokom udalj iz mesta, eksplozivna snaga trupa i ramenog pojasa bacanjem medicinke od 2 kilograma, brzina trčanjem na 30 metara iz visokog starta, statička snaga ruku i ramenog pojasa izdražajem u zgibu do 120 sekundi i fleksibilnost odnosno pokretljivost dubokim pretklonom na klupici.

Baterija testova za utvrđivanje motoričkih dimenzija koja je korišćena u ovom istraživanju objavljena je u Službenom glasniku, Prosvetni glasnik RS broj 15. od 15. avgusta 1995. godine.

U ovom istraživanju primenjene su sledeće metode rada:

1. Deskriptivna,
2. Induktivna i
3. Statistička metoda.

Metode deskriptivne statistike i statistike zaključivanja – komparativni statistički metodi su primenjeni u ovom istraživanju kao metode za obradu podataka, a sama obrada podataka urađena je u statističkom programu SPSS 17.00.

Od statističkih pokazatelja korišćeni su i prikazani:

1. frekvencija rezultata,
2. procenti,
3. minimalni rezultat,
4. maksimalni rezultat,
5. aritmetička sredina dobijenih rezultata,
6. standardnadevijacija dobijenih rezultata,
7. vrednosti T – testa.

Na redovnim časovima fizičkog vaspitanja izvršena su sva merenja. Merenja su izvršena u prepodnevnoj smeni u sali za fizičko vaspitanje, izuzev trčanja na 30 metara koje je izvršeno u školskom dvorištu. Svi ispitanici imali su urednu sportsku opremu, koju inače koriste na redovnim časovima fizičkog vaspitanja.

U svakoj školi,za istraživanje je utrošeno je po dva dana, a dva dana su ostavljena u slučaju da iskrsnu neki problemi tokom realizacije istraživanja. Varijable telesna visina, telesna težina, izdržaj u zgibu do 120 sekundi, bacanje medicinke i trčanje iz visokog starta na 30 metara merene su po jednom, dok kod varijabli skok udalj iz mesta i duboki pretklon na klupici izvršena su po dva merenja.

Pre svakog merenja vršena je provera instrumenata za merenje a na svakih deset ispitanika vršeno je baždarenje vage.

Tabela br. 2. Frekvencija ispitanika po školama i lokaciji škola.

ŠKOLE	LOKACIJA ŠKOLE	FREKVENCIJA	PROCENAT
OŠ "Branko Radičević"	Grad	85	17,0
OŠ "Dositej Obradović"	Grad	81	16,2
OŠ "Svetozar Marković"	Grad	84	16,8
OŠ "1. maj"	Selo	80	16,0
OŠ "Branislav Nušić"	Selo	86	17,2
OŠ "20. oktobar"	Selo	84	16,8
UKUPNO		500	100,0

Lokacija škola i broj ispitanika po školama dat je u tabeli br. 2.

U osnovnim školama gradske sredine u Vranju „Branko Radičević" bilo je 85 ispitanika ili 17 % ispitanika, „Dositej Obradović" bilo je 81 ili 16,2 % ispitanika i "Svetozar Marković" bilo je 84 ili 16,8 % ispitanika.

U osnovnim školama seoske sredine u Vranju "1. maj" iz sela Gornjeg Vrtogoša bilo je 80 ili 16 % ispitanika, „Branislav Nušić" iz sela Rataja, 86 ili 17,2 % ispitanika i "20. oktobar" iz sela Vlasa bilo je 84 ili 16,8 % ispitanika.

Rezultati istraživanja

Rezultati dobijeni u ovom istraživanju prikazani su u tabeli br. 3. i u tabeli br. 4.

Tabela br. 3. Deskriptivna statistika

VARIJABLE	N	MINIMUM	MAKSIMUM	ARIT. SREDINA	STD. DEVIJACIJA
Tv	500	115	169	145,69	7,192
Tt	500	21	90	39,68	8,879
Sudm	500	45	190	120,34	21,757
Bm	500	1,50	7,50	3,6534	,96730
Tvs	500	3,77	9,90	6,4645	,76253
Iuz	500	,00	101,97	15,8630	15,18866
Dpk	500	0	36	19,28	8,649

Iz tabele br. 3 možemo videti da:

Minimalna vrednost visine tela (Tv) iznosi 115 santimetara, a njena maksimalna vrednost 169 santimetara. Aritmetička sredina visine tela (Tv) je 145,69, dok je standardna devijacija 7,192.

Minimalna vrednost težine tela (Tt) je 21 kilogram, dok je maksimalna vrednost 90 kilograma. Aritmetička sredina težine tela (Tt) je 39,68 kilograma, dok je standardna devijacija 8,879.

Minimalna vrednost skoka u dalj iz mesta (Sudm) je 45 santimetara, dok je njegova maksimalna vrednost 190 santimetara. Aritmetička sredina skoka udalj iz mesta (Sudm) je 120,34 santimetara, dok je standardna devijacija 21,575.

Minimalnu vrednost bacanja medicinke od 2 kilograma (Bm) je 1,50 metara, dok je maksimalna vrednost 7,50 metara. Aritmetička sredina bacanja medicinke od 2 kilograma (Bm) je 3,6534 metara, dok je standardna devijacija ,96730.

Minimalna vrednost trčanja iz visokog startana 30 metara (Tvs) je 3,77 sekundi, dok je maksimalna vrednost 9,90 sekundi. Aritmetička sredina trčanja iz visokog starta na 30 metara (Tvs) je 6,4645 sekundi, dok je standardna devijacija ,76253.

Minimalnu vrednost izdržaja u zgibu do 120 sekundi (Iuz) je 0,0 sekundi, dok je maksimalna vrednost 101,97 sekundi. Aritmetička sredina je 15,8630 sekundi, dok je standardna devijacija 15,18866.

Minimalna vrednost dubokog pretklona na klupici (Dpk) je 0 santimetara, dok je maksimalna vrednost 36 santimetara. Aritmetička sredina je 19,28 santimetara, dok je standardna devijacija 8,649.

Tabela br. 4. Poređenje rezultata po mestu lokacije škole selo – grad.

VAR.	MESTO ŠKOLE	N	ARIT. SREDINA	STD. DEVIJACIJA	STD.GREŠ S.VRED.	T-TEST	SIG.
Sudm	Selo	250	117,67	19,869	1,300	-2,921	,006
	Grad	250	13,01	22,885	1,447		
Bm	Selo	250	3,5117	1,03466	,06544	-3,307	,001
	Grad	250	3,7950	,87422	,05529		
Tvs	Selo	250	6,5617	,86783	,05489	-,017	,004
	Grad	250	6,3673	,62701	,19849		
Iuz	Selo	250	14,9340	12,39283	,78379	-1,369	,172
	Grad	250	16,7920	17,52148	1,10816		
Dpk	Selo	250	17,92	8,783	,556	-3,567	,000
	Grad	250	20,64	8,309	,526		
Tv	Selo	250	142,44	6,296	,398	-11,319	,000
	Grad	250	148,94	6,542	,414		
Tt	Selo	250	36,31	7,580	,479	-9,172	,000
	Grad	250	43,05	8,816	,558		

U tabeli br. 4. prikazani su rezultati svih varijabli i njihovo poređenje po mestu lokacije škola selo – grad.

Na osnovu dobijenih rezultata i značajnosti T-testa, zaključujemo, da u prostoru antropometrijskih varijabli, visina tela (TV), postoje statistički značajne razlike između učenika seoskih i gradskih škola u Vranju, u korist ispitanika iz gradske sredine.

Na osnovu dobijenih rezultata i značajnosti T-testa, zaključujemo da u prostoru antropomrtrijskih varijabli težina tela (TT), postoje statistički značajne razlike između učenika seokih i gradskih škola u Vranju, u korist ispitanika iz gradske sredine.

Na osnovu dobijenih rezultata i značajnosti T-testa, zaključujemo, da u prostoru motoričkih varijabli skok udalj iz mesta (SUDM), postoje statistički značajne razlike između učenika seoskih i gradskih škola u Vranju, u korist ispitanika iz gradske sredine.

Dobijeni rezultati i značajnost T – testa, u prostoru motoričkih varijabli bacanje medicinke iz mesta (BM) težine od 2 kg. ukazuju da postoje statistički značajne razlike učenika seoskih i gradskih škola u Vranju, u korist ispitanika iz gradske sredine.

Dobijeni rezultati i značajnost T – testa u prostoru motoričkih varijabli trčanje iz visokog starta (TVS), ukazuju da postoje statistički značajne razlike između učenika seoskih i gradskih škola u Vranju, u korist ispitanika iz gradske sredine.

Analizom rezultata možemo ustanoviti da u prostoru motoričkih varijabli izdržaj u zgibu do 120 sek. (IUZ) nema statistički značajne razlike između učenika seoskih i gradskih škola u Vranju.

Takođe, na osnovu dobijenih rezultata i značajnosti T – testa, u prostoru motoričkih varijabli duboki pretklon na klupici (DPK) možemo zaključiti da

postoje statistički značajne razlike između učenika seoskih i gradskih škola u Vranju, u korist ispitanika iz gradske sredine.

Zaključak

Analizirajući rezultate dosadašnjih istraživanja i rezultate koje smo dobili u ovom istraživanju, možemo zaključiti:

1. Istraživanje sprovedeno u šest osnovnih škola gradske i seoske sredine u Vranju je u potpunosti uspelo.

2. U prostoru antropometrijskih varijabli telesna težina i telesna visina postoje statistički značajne razlike između učenika seoskih i gradskih škola u Vranju.

3. U prostoru sledećih motoričkih varijabli postoje statistički značajne razlike između učenika seoskih i gradskih škola u Vranju:

a) eksplozivnoj snazi nogu,
b) eksplozivnoj snazi ruku i ramenog pojasa,
c) brzini i
d) fleksibilnosti (pokretljivosti).

Kod varijable statička snaga ruku i ramenog pojasa ne postoje statistički značajne razlike između učenika seoskih i gradskih škola u Vranju. Sve statistički značajne razlike koje smo dobili u ovom istraživanju su u korist učenika gradske sredine u Vranju.

Literatura

Ahmetović, Z. i sar. (1990): *Fizički razvoj i fizičke sposobnosti stanovnika Vojvodine*, Zavod za fizičku kulturu Vojvodine, Jedinica za naučno-istraživački rad, Novi Sad.

Bala, G. (2010): *Metodologijakineziometrijskih istraživanja sa posebnim osvrtom na motorička merenja*, Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Novi Sad.

Bompa, T. (2006). *Teorija i metodologija treninga*. Zagreb: Gopal.

Kukolj, M., Jovanović, A., i Ropret, R. (1992): *Opšta antropomotorika, Operativno-metodički aspekti*, Fakultet fizičke kulture, Beograd.

Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J., Radojević, DJ.,& Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine.* Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje, Institut za naučna istraživanja.

Leskošek, J. (1976): *Teorija fizičke kulture*, NIP „Partizan“, Beograd.

Malacko, J. (2002). *Osnove sportskog treninga – kibernetički pristup*. Beograd: IGRO „Sportska knjiga“.

Momčilović, Z. i Momčilović, V. (2010): *Metodika fizičkog vaspitanja, Praktikum*, Univezitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju.

Višnjić, D. i sar. (2004): Teorija i metodika fizičkog vaspitanja, Beograd.

Vladimir Momčilović
Zoran Momčilović

MOTOR SKILLS OF YEAR 4 PUPILS FROM PRIMARY SCHOOLS IN URBAN AND RURAL AREAS IN VRANJE

Summary: The paper presents the current condition of anthropometric and motor skills of year 4 pupils from primary schools in urban and rural areas in Vranje and the differences in anthropometric and motor skills among pupils from urban and rural schools. The research included 500 respondents, pupils from year 4 of primary schools in urban and rural areas in Vranje, of both gender.The measurements included body height and body weight – the variables of anthropometric space; explosive leg strength, explosive strength of the torso and shoulders, speed, static (isometric) strength of arms and shoulders and flexibility (mobility)-variables of motor space. The body height (BH) was measured by a height indicator and the body weight (BW) by a scale; explosive leg strength was determined by a standing long jump (SLJ), the explosive strength of torso and shoulders by throwing a medicine ball of 2 kilograms (MB), the speed by a 30m sprint with the elongated start (SES), static (isometric) strength of arms and shoulders by a pull-up endurance up to 120 seconds (EPU) and the flexibility (movability) by a deep bend on a bench (DBB). The paper includes basic statistical parameters (descriptive statistics) and differences determined by a t-test among the pupils from urban and rural schools.

Key words: anthropometric skills, motor skills, pupils, primary school.

Аница Арсић
Музичка школа „Јосиф Маринковић“
Вршац

УДК 373.2.036:[78:159.928.23-053.4

ИНТЕРАКТИВНИ ПРОГРАМ РАЗВИЈАЊА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: У раду је представљен програм, који се спроводи у Предшколској установи „Чаролија“ у Вршцу. Програм се односи на рад са музички даровитом децом и спроводи се са децом од четири до шест година. У програму учествују наставник солфеђа из Музичке школе „Јосиф Маринковић“ из Вршца и васпитачи из поменуте предшколске установе. Циљ програма је да се благовремено открију музичке способности и да се адекватно и креативно усмеравају. Програм је интерактиван, јер поред деце, васпитача и наставника солфеђа укључује родитеље и друге заинтересоване особе. Основна карактеристика програма је да подстиче децу да самоиницијативно учествују у креирању програма који ће реализовати. Осим што се у програму подстиче дечја самосталност, програм предвиђа и упознавање деце са музичким инструментима уз могућност да присуствују јавним часовима у музичкој школи и уче да активно слушају музику. Пошто музичка даровитост означава присуство перцептивне, интерпретативне и креативне способности, програм је конципиран тако да се свака од ових способности посебно открива да би се на њој радило. Перцептивне способности се откривају праћењем заинтересованости и емотивних реакција деце. Интерпретативне способности се односе на извођачке могућности. Процењује их наставник солфеђа праћењем осећаја за ритам. Креативне способности, које се односе на стварање музике, процењују се извођењем и препознавањем тонова. Интерактивна сарадња између музичког педагога и васпитача омогућава свеобухватни прилаз музички даровитом детету, што помаже да његове способности буду усмераване континуирано и квалитетно.

Кључне речи: даровитост, интерпретација, креативност, перцептивна способност, програм.

Увод

Важност раног откривања даровитости је потврђена многим истраживањима (Гојков, 2003). Када је музичка даровитост у питању, стручњаци се слажу да је латентно ритмичко осећање урођена предиспозиција људског организма (Васиљевић, 2000). Већ у раном детињству, у периоду одојчета, примећено је да дете показује интересовање за музику, слуша је и прати ритам покретима тела. Са сазревањем централног нервног система и повећањем броја синапси, осећај за ритам се усложњава. У предшколском периоду музички даровита деца показиваће развијен осећај за ритам, репродуковање мелодије и стварање музике.

У предшколским установама васпитачи примењују осмишљене ритмичко-музичке активности, током којих развијају осећај за динамику и темпо. Избором музичких комада прилагођених дечјем узрасту, васпитачи код деце развијају осећај за различите ритмичке врсте. Ови дидактички модели имају циљ да код деце открију музичке способности. Музичке способности су детерминисане ритмичким способностима.

Пошто је ритам у тесној вези са темпом, ове активности треба пажљиво одвајати, и код музички даровите деце развијати способности да их разликују. Васпитачи нису довољно едуковани да одреде врсте ритмичких способности, које је неопходно пратити код музички даровите деце. У развијању ритмичких способности треба да се прате пет елемената који их дефинишу (Васиљевић, 2000а). Односе се на одржавање равномерног пулса и способност груписања удара, на реаговање на промену темпа, одржавање и извођење различитих ритмичких врста, на способност за агогичко нијансирање и полифоно праћење различитих ритмичких односа између гласова. Развијање ритмичких способности код деце предшколског узраста може да се реализује различитим дидактичким приступима ритмичко-метричком аспекту (Каралић, 2014). У раду са децом предшколског узраста предност се даје аудитивном прилазу музици, јер деца не умеју да пишу, па је визуелни модел непримењив. Процена ритмичких способности подразумева стицање вештина репродукције трајања, наглашавања и груписања тонова у целине и фразе (Васиљевић,1985; Гостушки 1968).

У раду са децом предшколског узраста потребно је проценити начин приступа ритму, јер ритам може да се изучава као целина или као скуп две засебне, али међусобно зависне компоненте - ритма и метра (Каралић, 2014а). Ритам као целина се односи на трајање и акцентовање, док метар представља средство опажања и записивања ритма у односу на груписање основних удара и њихову врсту (Васиљевић, 1985а).

У визуелном запису једноставно је разликовати ритам и метар, јер су представљени различитим симболима. Деца предшколског узраста не могу да читају симболе који их означавају, па је неопходно да им се ритмичке вежбе конципирају тако да их разумеју и прихватају. Музички даровита деца „осећају“ ритам и лако могу вокално да репродукују делове дечје песме, што је почетни корак да прихвате сложеније музичке вежбе. Те вежбе треба да им омогуће развој слуха, музичке меморије и ритма (Каменов,1995). У оквиру музичког образовања на предшколском нивоу, васпитачи раде са свом децом на стварању подстицајних услова за упознавање са богатством музике и развијању интересовања за музику. Они су први који ће међу децом са којом раде да открију оне који показују веће интересовање и жељу да се дуже и детаљније баве музиком. Како би музички даровита деца могла да несметано развијају своје потенцијале и благовремено била усмерена да правилно поставе темеље будућем музичком образовању, потребно је у предшколским установама конципирати програме помоћу којих би се остваривали ови циљеви.

Значај интерактивног приступа у откривању музичке даровитости

Рано откривање музичке даровитости је вишеструко значајно, јер омогућава даровитом детету да задовољи сопствену потребу за музиком и да искаже сопствени таленат. У раду са музички даровитим дететом предшколског узраста веома је важно да окружење у коме се дете развија прихвати његову даровитост и уложи одређени напор да се та способност несметано развија. У породици где је више чланова музички образовано, дете ће лакше разијати своје потенцијале од оне деце чији чланови породице немају музичког образовање, нити су посебно заинтересовани за музику. Талентованој деци, осим породице, неопходну помоћ и усмерење пружају и васпитачи у предшколским установама. Васпитачи су едуковани за развијање музичких способности и они ће, уз родитеље, да најсврсисходније усмере и подрже даровито дете. Сарадња породице и дечје установе, која се иначе практикује, посебно је важна код даровитог детета. Музички даровито дете ће веома рано да испољи своје посебне способности, које ће уочити његова околина.

Од спремности и заинтересованости дечјег окружења зависи како ће оно развијати своју способност. Породица је прва инстанца која ће открити да дете, већ од периода одојчета показује одређену склоност према музици. Музика ће га умиривати, ако је раздражљиво, лакше ће уснивати уз музику, а у свакодневној игри показиваће склоност ка производњи и слушању звукова различитог тоналитета. Такво дечје понашање, треба да мотивише родитеље да прате дечје интересовање и у складу са њим, предузимају одређене креативне кораке. Могу да му обезбеде дечје инструменте и прате како се дете са њима понаша.

Музички даровито дете ће се у игри са инструментима задржати дуже него са другим играчкама и биће више заинтересовано да се бави њима него другим играчкама. Даровито деце ће производити одређене звуке, слушати их и комбиновати. Истовремено ће звуке са инструмената пратити сопственим гласом. Овакве дечје активности треба да буду подржане и адекватно праћене. Родитељи треба да васпитачима скрену пажњу на дечје интересовање, чим пође у предшколску установу. Васпитачи ће, пред дете које је заинтересовано, циљано поставити задатке, да се код детета развија слух, ритам, памћење музичких деоница и генерална музикалност (Чинч, 2015). Циљеви ће наметати постављање јасно дефинисаних задатака, које ће васпитачи спроводити дидактичким вежбама.

У предшколским установама, због организације рада у групама са великим бројем деце, мало је времена, које васпитач може да посвети музички даровитој деци, како би систематично подстицао развој њихових способности. Васпитачи схватају значај раног откривања и подстицања музикалности код даровите деце, због чега су њихове активности, уз родитељску подршку, усмерене ка сарадњи са музичким педагозима, који могу потпуније да одреде дечју даровитост и да се према њој стручно одреде.

Укључивањем музичког педагога формира се тим, који може да прати и креира све елементе рада са даровитим дететом. Родитељи, васпитач и музички педагог ће развијати међусобне контакте који ће омогућити да се дете осећа подржано, подстакнуто и емотивно стабилно. У таквим условима ће несметано да развија своје способности и да се осећа задовољно. Код даровитог детета расте интересовање за музику, јавља се потреба за свакодневним контактима са светом звукова и тонова, који условљавају благотворно дејство на целокупни развој дечје личности.

Музички педагог усмерава родитеље и васпитача да развијају активно слушање музике код даровитог детета, уз подстицање дечје склоности ка различитим музичким активностима. Певање, покрети у такту музике и произвођење музике на неком дечјем инструменту су свакодневне активности које се примећују код музички даровитог детета. Рана даровитост је условна, она се не може прихватити а приори, јер свакако да не може да се тврди да су сва деца која свакодневно певају, праве покрете тела у ритму музике и производе сопствену музику на дечјем инструменту, даровита. Термин *даровитост* се користи условно, он означава дете које од периода одојчета показује изражениje интересовање за музику од остале деце, али у предшколском периоду не може да се означи као даровито. Из овог корпуса се, свакако, издвајају екстремно даровита деца, која се не срећу свакодневно у предшколским установама, али чија даровитост бива неспорно свима јасна и недвосмислена. Таква деца имају посебне потребе и завређују третман, који не може да озбеде само родитељи, васпитач и музички педагог, већ је потребно ангажовање шире друштвене заједнице.

Сарадња музичког педагога и предшколске установе

У Вршцу су од 2010. године предшколска установа и Музичка школа „Јосиф Маринковић“ успоставиле квалитетну сарадњу, која је резултирала бројним заједничким пројектима. Један од пројеката који је реализован током 2016. године односио се на сарадњу, чији је циљ био да се међу предшколском децом открију она, која поседују изражениje интересовање за музику и која лакше уче ритмичке вежбе од остале деце. У овом пројекту је учествовао наставник солфеђа из музичке школе, васпитачи две групе предшколске деце од 4 и 5 година и родитељи деце која су се укључила у пројекат. Основни циљ постављен током сарадње односио се на подстицање жеље код деце да активно слушају музику и прихвате различите музичке активности. Овакав рад је имао дугорочне циљеве, који су се односили на развијање мотивације деце да наставе музичко образовање уписом у музичку школу. Пројекат је био конципиран као припремни разред за похађање музичке школе.

Музички педагог и васпитачи су одржали састанке са родитељима, током којих су разговарали о ставовима родитеља према музичком образовању њихове деце, као и о запажањима родитеља на који начин њихова деца прихватају музику, да ли су заинтересована да слушају музику, коју

врсту музике слушају, ко их је мотивисао да слушају музику и каква је атмосфера у породици, односно колико и у којим ситуацијама се музика слуша у појединим породицама. Почетни разговори су вођени непосредно, није било упитника које је требало попуњавати, јер су музички педагог и васпитачи желели да развију непосредну и отворену комуникацију са родитељима, која је требало да их усмери на одабир деце која ће учествовати у пројекту. Родитељи су замољени да разговарају са децом да ли би желела да уче музику и да свирају на неком музичком инструменту. Поновљени састанак који је одржан са родитељима приближио је родитељске ставове о музици музичком педагогу и васпитачима. Ставови родитеља су испитани помоћу упитника који је конструисан за ово истраживање. Родитељи су одговарали на 10 питања, чији су одговори требали да усмере испитиваче да стекну информације о родитељским ставовима о музици. У пројекту је учествовало 40 родитеља и 43. деце. Од укупног броја деце 20. (46%) је имало 4 године, а 23. (54%) имало је 5 година. Што се полне структуре тиче, од укупног броја деце било је 28 (65%) девојчица и 15 (35%) дечака.

Деца су одабрана по препоруци васпитача и родитеља, али је пресудна била њихова жеља да уче музику. Међу децом која су учествовала у пројекту било је троје које нису препоручили васпитачи ни родиељи, већ су самоиницијативно желела да уче. Она су прихваћена, иако њихови родитељи нису могли да прихвате да учествују у пројекту. Пројекат је започео у јануару 2016. године, а завршен у јуну исте године. Рад са децом у коме су учествовали васпитачи, музички педагог и родитељи одвијао се једном недељно. Родитељи су били присутни једном месечно и током заједничких посета музичкој школи и концертима ученика музичке школе. Музички педагог је конципирао задатке помоћу којих је требало да испита осећај за ритам, разликовање тонова по висини, јачини и трајању и дечју пажњу.

На основу ставова родитеља индиректно је формиран закључак о дечјим ставовима о музици. Врста музике коју родитељи слушају требала је да буде путоказ музичком педагогу, са којом врстом музике да крене код испитивања осећаја за ритам, јер се претпостављало да ће деци бити ближа она врста музике коју су слушала у родитељској кући. Ставови родитеља о музици су приказани на табели 1.

Табела 1.

	ф	%
Слуша музику свакодневно и у свакој прилици	32	80
Понекад током одмора и на концертима	6	15
Не слуша музику циљано	2	5

Укупно 40

Према добијеним резултатима, 80% родитеља често и радо слуша музику у свакој животној ситуацији. Овај показатељ је усмеравао на закључак да су деца родитеља који свакодневно слушају музику одрастала уз музику, тако да су и сама већ имала неко искуство са звуком и развила неку врсту музичког укуса.

У разговору са родитељима добијен је податак да су сви деци од рођења пуштали музику и да су примећивали да деца реагују на музику. Сви родитељи су навели да су деци омогућавали да слушају популарне дечје песме из репертоара дечјег хора „Колибри“ и песме у интерпретацији Миње Суботе и Драгана Лаковића. Уз ову музичку литературу деца слушају музику и на популарним телевизијским каналима за децу.

Музичке активности које се реализују у предшколској установи састоје се од музичких игара, певања дечјих песама, бројалица и слушања музике. Свирање на дечјим инструментима није практиковано. Музички педагог је у концепцији програма одредио приоритете који су се односила на:

- процењивање осећаја за ритам,
- разликовање тонова по висини,
- развијање пажње.

Осећај за ритам је процењиван аудитивном методом. Визуелна метода која се односи на читање нота, која се користи као један од дидактичких метода у музичком описмењавању није коришћена због дечјег узраста. У примени аудитивне методе музички педагог је користио:

- учење прецизног и разговетног изговарања речи песме,
- праћење ритма корачањем уз изговарање текста песме,
- праћење ритма ударањем длана о длан.

Учење прецизног изговарања речи песама је веома значајно, јер деца уче да правилно употребљавају говорни апарат и вежбају дисање током певања. Ове вежбе су деца лако савладала, јер су током музичко-дидактичких вежби, које су радила са васпитачем, имала сличне садржаје, које су само наставили под новим условима. Праћење ритма корачањем уз изговарање текста песама било је веома подстицајно за децу, јер су могла да се крећу и да покажу креативност у извођењу вежби. Деца која су била укључена у пројекат су са успехом изводила ову вежбу, иако нису увек могли да ускладе речи и покрете. Праћење ритма ударањем длана о длан није било добро схваћено, али је било прихваћено као забавна активност, током које су се деца добро осећала и била лепо расположена.

Осећај за ритам је основни показатељ спремности да се прихвати и реализује музичко образовање. Деца не мора да разумеју дефиницију ритма, али је веома важно да га осете и покушају да га репродукују кроз песму и покрет. Вежбе ритма су обављане једанпут недељно у објектима предшколске установе. Резултати су процењивани као завршна активност пројекта. Процењивање дечјих активности у савладавању ритма вршено је заједничким деловањем музичког педагога, васпитача и родитеља.

Пре оцене нису обављене у форми испита, како деца не би доживела осећање анксиозности и неизвесности, већ је током сваког састанка са васпитачима и родитељима музички педагог разматрао успехе деце и консултовао присутне родитеље и васпитаче око њихових ставова и процене дечјих постигнућа. Бележио је запажања и сумирао резултате. Сви актери у процени дечјих постигнућа трудили су се да се у процени не намеће компетитивност, већ објективност. Постигнућа дечјих активности означавана су са четири параметра: веома успешно, успешно, добро и задовољавајуће.

Табела бр. 2.
Процена дечје успешности од стране родитеља

	Веома успешно		Успешно		Добро		Задовољавајуће	
резултати	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
Правилан изговор речи и певање	5	11	19	45	15	35	4	9
Праћење ритма корачањем уз певање	7	16	20	46	16	37	0	0
Праћење ритма ударањем длана о длан	7	16	20	46	16	37	0	0

Укупно 43

Табела бр. 3.
Процена дечје успешности од стране васпитача

	Веома успешно		Успешно		Добро		Задовољавајуће	
резултати	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
Правилан изговор речи и певање	4	9	18	42	18	42	3	7
Праћење ритма корачањем уз певање	6	14	19	45	17	39	1	2
Праћење ритма ударањем длана о длан	6	14	19	45	17	39	1	2

Укупно 43

Табела бр. 4.

Процена дечје успешности од стране музичког педагога

	Веома успешно		Успешно		Добро		Задовољавајуће	
резултати	ф	%	ф	%	ф	%	ф	%
Правилан изговор речи и певање	4	9	17	40	20	47	2	4
Праћење ритма корачањем уз певање	5	12	18	42	18	42	2	4
Праћење ритма ударањем длана о длан	4	10	14	32	14	32	11	26

Укупно 43.

На основу анализе добијених резултата може да се закључи да није било значајних отступања у процени успешности постигнућа деце у осећају за ритам и правилан изговор речи, које су дали родитељи, васпитачи и музички педагог. Параметри „успешно“ и „добро“ обухватају највећи број деце код свих категорија и уопштено могу да доведу до закључка да већина деце која је учествовала у пројекту има развијен осећај за ритам и правилно изговара речи песама. Ова деца би могла да похађају музичку школу. Деца чији је осећај за ритам процењен параметром „веома успешно“ могу да се оцене као даровита, а њихов даљи развојни пут у музичком образовању захтева систематично праћење.

Закључак

Пројекат који је урађен у предшколској установи у Вршцу, у коме су учествовали васпитачи, родитељи и музички педагог из Музичке школе „Јосиф Маринковић“ из Вршца, имао је циљ да конципира програм који би заједнички примењивали родитељи, васпитачи и музички педагози, како би се рано открила музички даровита деца и њихово образовање наставило систематично и континуирано. У ту сврху је конципиран програм који је требало да је бави дечјим осећајем за ритам и развијањем правилног изговора речи у песмама. Деца су вежбала једанпут недељно са музичким педагогом, а вежбама су присуствовали родитељи и васпитачи.

Заједнички рад на вежбама је реализован да би сви актери могли да процењују дечја постигнућа, која би се упоредила и извели одређени закључци. Процена дечјих постигнућа показала је да су све три категорије које су процењивале дечје успехе веома слично процениле њихова постигнућа. Јасно су назначена деца која могу да се одреде као даровита, јер су била препозната од родитеља, васпитача и музичког педагога.

Различите категорије које су учествовале у процени послужиле су као објективни и непристрасни процењивачи, који са различитих нивоа процењују дечје успехе, што нам је било значајно ради прикупљања елемената за прављење програма који би се применио код деце, ако се одлуче да наставе музичко образовање.

Литература

Богуновић, Б; Каран, Г; Дубљевић, Ј. (2013а). Развој музички даровитих и вештине извођења у настави солфеђа, у: Гојков, Г; Стојановић,А. (ур.) *Методолошкипроблеми истраживања даровитости*, Зборник,18, 78-87. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“; Арад (Румунија), Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.

Васиљевић, З. М. (1985). *Теорија ритма са гледишта музичке писмености*. Београд: Универзитет уметности.

Гојков, Г. (2003). Приступи способности, у: Гојков, Г. (ур.). *Даровити и шта сањима* (4-45), Зборник, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Гостушки,Д. (1968). *Време уметности*. Београд: Просвета.

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

Дробни, И; Васиљевић,З. М.(2006). *Теорија музике за музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

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

Каралић, А. (2014). Стицање ритмичко-метричких вештина током образовања музички даровитих, у: Гојков, Г; Стојановић, А. (ур.) *Даровити и квалитет образовања* (226-245) Међународни научни скуп: *Даровити и квалитет образовања* 2014. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“, Арад (Румунија) Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.

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

Стојановић, А: (2013). *Основи педагогије јасленог узраста*. 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“.

Anica Arsić

INTERACTIVE PROGRAM OF DEVELOPING MUSIC ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The paper presents a program which is implemented in the Preschool Institution “Carolija” in Vrsac. The program applies to work with musically gifted children, aged from four to six. Years. In this program a solfeggio teacher from Music School “ Josif Marinkovic”,from Vrsac, and preschool teachers are included. The aim of the program is

detection of children's musical abilities as well as adequate and creative direction. The program is interactive. Parents and other persons who are interested can became involved in the program. The program should encourage children to voluntarily participate in the creation of exercises that will be implemented. The program encourages children's independence and introduces them to musical instruments in public classes at music school. Children learn to actively listen the music in public classes. Since musical giftedness indicates the presence of perceptual,interpretative and creative skills, the program is designed so that each of aforementioned skills are processed specially. Perceptual abilities are revealed through emotional reactions and the children's interest. Interpretative skills are to performing opportunities. The solfeggio teacher estimates interpretative skulls by monitoring the rhythm. Creative abilities, which are related to making music, are assessed through the presentation and recognition of tones. Interactive cooperation between the solfeggio teacher and the preschool teachers enables a comprehensive approach to gifted children, this enables their abilities to be directed in a continuous and eminent way.

Key words: giftedness, interpretation, creativity, perceptual ability, program.

Милица Р. Петрић,
ОШ „Јован Јовановић Змај“
Обреновац

УДК 159.947.5.072-057.874

КАКО УТИЦАТИ НА МОТИВАЦИЈУ УЧЕНИКА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Резиме: Основни циљ овог рада представља истраживање мотивације ученика у основном образовању. Конкретније, предмет овог истраживања представља колики значај имају наставници и њихов начин рада на мотивацију ученика за учење, а тиме и на ниво постигнућа ученика. У раду су приказани резултати анкете и развоја мотивације ученика. Резултати истраживања указују да су ученици уједначени у погледу разматраних показатеља мотивације. Мотивација представља један од главних психолошких покретача сваког човека. Успешност у раду и понашање сваког човека условљени су знањем, способностима и мотивацијом. Мотивација ученика је један од основних услова који мора бити испуњен, како би ученици постизали добре резултате, а представља значајан фактор при активирању способности и особина личности које учествују у учењу.

Кључне речи: мотивација, ученици, наставници.

Уводно разматрање

Мотивација представља један од главних психолошких покретача сваког човека. Успешност у раду и понашање сваког запосленог условљени су знањем, способностима и мотивацијом. Мотивација људи представља основу која је незаменљива при извршавању постављених задатака. Природа човека може да буде један од највећих проблема људске мотивације (Herzberg, 1968:53). Мотивација ученика представља начин на који ће се опхдодити према учењу, према наставницима (Shadare, Hammed, 2009: 10).

Мотивација представља и спремност да се употреби веома велики напор усмерен ка остваривању циљева, али и истовремено остваривање индивидуалних потреба (Srivastava, Barmola, 2011: 91). Постоје различите дефиниције мотивације. Многи истраживачи, који се баве овом облашћу последњих деценија, истичу да су у тим дефиницијама суштине исте или сличне. Оне се огледају кроз мотивацију индивидуе која у себи садржи жељу да се нешто оствари или постигне укључујући физички напор вођен размишљањима о испуњењу индивидуалних потреба (Yusoff, Kian, Idris, 2013: 20).

Приликом мотивисања ученика треба поставити јасне циљеве где ученици имају праву информацију о резултатима свога рада, као и адекватну

награду када остваре постављени циљ. За обављање различитих задатака постоје и различите врсте награђивања. Услед свакодневних промена, неопходно је мотивисати ученике да се што пре и на ваљан начин прилагоде новој ситуацији (Сајферт, 2014: 45).

Како директор васпитно-образовне установе има функцију руководиоца, његов посао је да мотивише запослене како би сви били посвећени, а запослени, односно наставници имају задатак да мотивишу ученике. Мотивација подразумева процес утицаја на ученике како би се они максимално залагали у учењу, али и тимском раду, све у циљу да савладају градиво на најбољи начин. На квалитет образовања утичу бројни захтеви од којих се могу издвојити захтеви ученика, родитеља, међународних стандарда, захтеви стандарда рада школе и захтеви технолошких стандарда рада.

Наставници су у обавези да испуне жеље, очекивања и надања у погледу квалитета образовања. Зато су сви наставници, дужни да знају и схватају потребе и захтеве ученика у датом тренутку и у будућности, испуњавају захтеве и теже ка превазилажењу очекивања ученика. Један од принципа подстицања мотивације за учење, који би наставници требало да имају на уму, јесте да учини да ученик уочи вредност онога што учи, односно, учини да он жели да учи и употреби способности које има (Trebješanin, 2009: 114).

Предмет и методологија истраживања

Предмет овог истраживања је утицај примене наставних средстава на мотивацију ученика. Ово истраживање се бави факторима за мотивацију ученика. Истраживањем треба утврдити да ли одређени фактори имају утицаја на мотивацију ученика и у којој мери и да ли мотивација зависи од наставника и њихових особина. Основна хипотеза овог истраживања је дефинисана на следећи начин: наставници и њихов начин рада има значајан утицај на мотивацију ученика за учење, а тиме и на ниво постигнућа ученика.

Научни циљеви истраживања:

- Научна и теоријска дескрипција улоге и значаја мотивације у образовању.
- Проналажење, односно, научно откриће ефективног и ефикасног приступа мотивисања ученика.
- Идентификација фактора који утичу на мотивацију.

Основни разлог за истраживање, праћење и подстицање мотивације ученика за наставу и учење је проблем немотивисаности ученика. Оријентација ученика само на оцен,у као подстицај за учење, доводи до краткотрајног знања или незаинетересованости за наставу и школу, али и испољавања агресивног понашања. У истраживању је примењена аналитичко-дескриптивна метода, циљ је био да се установе различити нивои разумевања мотивације и да се открије шта би утицало на већу мотивисаност ученика. Технике прикупљања података биле су анализа садржаја, анкетирање и примена скала процене.

Коришћене методе истраживања су: метод теоријске анализе, истраживачки метод, аналитичко-дескриптивни метод. Узорак за ово истраживање су ученици V, VI, VII I VIII разреда десет основних школа на територији шумадијског округа. Анкетирано је укупно 30 одељења, а из сваког одељења по 10 ученика, одабраних случајним избором. Узорак нису чинили само најбољи ученици већ су заступљени различити профили ученика. Истраживања су показала да је најбољи модел обезбеђења и унапређења квалитета образовања базиран на увођењу система менаџмента квалитетом на основу концепта Тоталног управљања квалитетом и континуалног унапређења, који су нашли своје место у захтевима међународних стандарда.

Урађена је посебна анкета за ученике основних школа, чији је циљ да се покаже важност и различитост у одговорима. Од укупно 48 основних школа у Шумадијском округу упитник је послат у 13 школа, а одговорило је 10 школа.

Свака школа је анкетирала десет ученика из одељења од петог до осмог разреда.

Табела 1. *Структура испитаника*

Ученици	Дечаци	Девојчице
Број учесника	120	180
Просечна год.старости	12.8	11.5

Резултати истраживања и дискусија

Питања у анкетном листу *Мотивација ученика у школи* односе се на ученике школе и одговор на питања је требало означити, заокруживањем једног од четири понуђена одговора на питање: *У којој мери се слажете да је ово важно за мотивацију ученика?* Понуђени одговори гласе: 1. Уопште се не слажем. 2. Углавном се не слажем. 3. Углавном се слажем и 4. Потпуно се слажем.

Табела 2. *Питања и оцене*

Питање	1 - Уопште се не слажем.	%	2 - Углавном се не слажем	%	3 - Углавном се слажем	%	4 - Потпуно се слажем	%
1. Постављање јасних циљева.	0	0	25	8.33	95	31.67	180	60
2. Развијање пријатељских односа са наставницима.	0	0	0	0	0	0	300	100
3. Сарадња са наставницима.	2	0.67	8	2.67	28	9.33	262	87.33
4. Ефикасно одређивање задатака.	10	3.33	25	8.33	26	8.67	239	79.67
5. Укључивање ученика у процес доношења одлука коју наставну јединицу обрађивати	0	0	0	0	0	0	300	100

6. Обезбеђивање ученицима средства за рад (рачунаре, таблете, књиге)	0	0	0	0	0	0	300	100
7. Праћење и контрола домаћих задатака сваког часа.	300	100	0	0	0	0	0	0
8. Правовремено и прецизно информисање ученика о активностима у току школске године	22	7.33	55	18.33	38	12.67	185	61.67
9. Отворен и искрен лични однос са наставницима	0	0	0	0	0	0	300	100
10. Групни рад ученика у току сваког часа.	0	0	0	0	0	0	300	100
11. Подстицање креативности ученика.	0	0	0	0	57	19	243	81
12. Ваннаставне активности (позориште, биоскоп, дружење са наставницима).	0	0	0	0	0	0	300	100
13. Праћење и анализа ученичких постигнућа на нивоу одељења.	18	6	26	8.67	37	12.33	219	73
14. Праћење савремених трендова у области технологије.	0	0	0	0	10	3.33	290	96.67
15. Организовање разноврсних облика такмичења.	39	13	2	0.67	89	29.67	170	56.67
16. Подстицање ученика на сарадњу и тимски рад.	0	0	0	0	97	32.33	203	67.67
17. Промовисање и награђивање ученика.	0	0	0	0	97	32.33	203	67.67
18. Дрштвене мреже помажу у учењу.	0	0	0	0	0	0	300	100
19. Родитељски састанци једном недељно.	123	41	2	0.67	56	18.67	119	39.67
20. Кратак тест сваког часа би се унапредило знање.	89	29.67	26	8.67	39	13	146	48.67

На прво питање колико је постављање јасних циљева, 8.33% испитаника је одговорило да се углавном не слаже, 31.67% испитаника је одговорило да се углавном слаже са тиме, док је 60% испитаника одговорило да се потпуно слаже са тврдњом да је постављање јасних приоритета од изузетног значаја за мотивацију ученика.

За друго питање, колико је битно развијање пријатељских односа са наставницима, свих 300 ученика је одговорило исто, да се потпуно слажу. На анкетним листићима су биле и поруке да уколико је наставник њихов пријатељ, воле наставни предмет и не желе да изневере наставника, па управо због тога више уче и желе да имају боље оцене. Такође, ученици сматрају да је од изузетне важности укључивање ученика у процес доношења одлука коју наставну јединицу треба обрађивати, обезбеђивање ученицима средстава за рад (рачунаре, таблете, књиге), отворен и искрен лични однос са

наставницима, групни рад ученика у току сваког часа. ваннаставне активности (позориште, биоскоп, дружење са наставницима), друштвене мреже помажу у учењу, те су свих 300 ученика одговорили исто, да се у потпуности слажу са тим (питања број 5, 6, 9, 10, 12 и 18). Системом похваљивања и награђивања високом оценом, ученици се боље мотивишу за успешну реализацију постављених циљева.

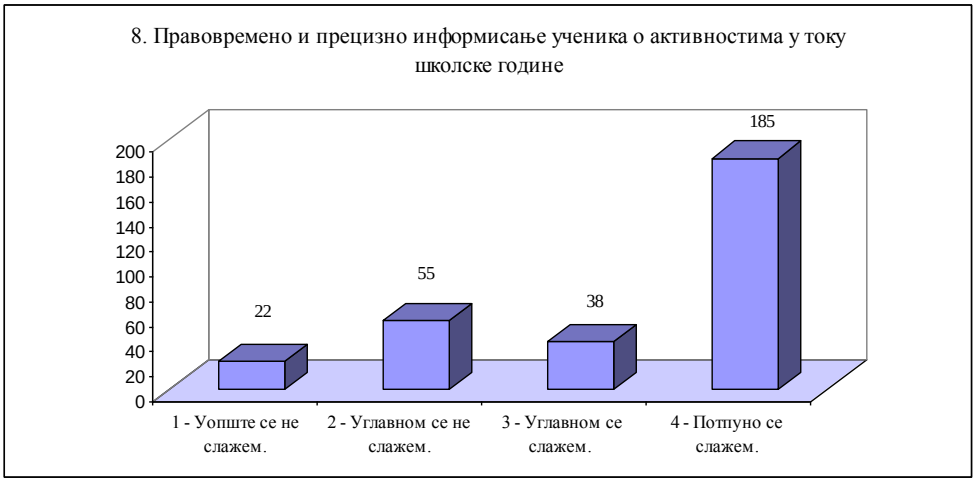
На треће питање у анкети испитаници су одговорили нешто различито у односу на претходна два питања, 0.67% испитаника се уопште не слаже да је сарадња са наставницима од значаја за мотивацију, док је 2.67% ученика одговорило да се углавном не слаже. Међутим, већи проценат директора се углавном слаже (9.33%) и потпуно слаже (87.33%) са тиме да је сарадња са наставницима од значаја за њихово учење, што је приказано на следећем графикону.

Да ефикасно одрађивања задатака није од значаја за испитанике говори и проценат да се 33% уопште не слаже, а 8.33% се углавном не слаже, док се остали ученици углавном слажу са тиме.

Изненађујући одговор је био да праћење и контрола домаћих задатака сваког часа, уопше не утиче на мотивацију ученика, па је свих 300 испитаника одговорило да се уопше не слаже са тим.

Да је правовремено и прецизно информисање ученика о активностима у току школске године и организовање разноврсних облика такмичења од мањег значаја за мотивацију ученика говоре и њихови одговори, који су приказани на следећем графикону:

Графикон 1. *Одговори на 8. питање*



Да је подстицање креативности ученика од изузетног значаја говори и то да је 19% испитаника одговорило да се углавном слаже, а осталих 81% се у потпуности слаже са тиме.

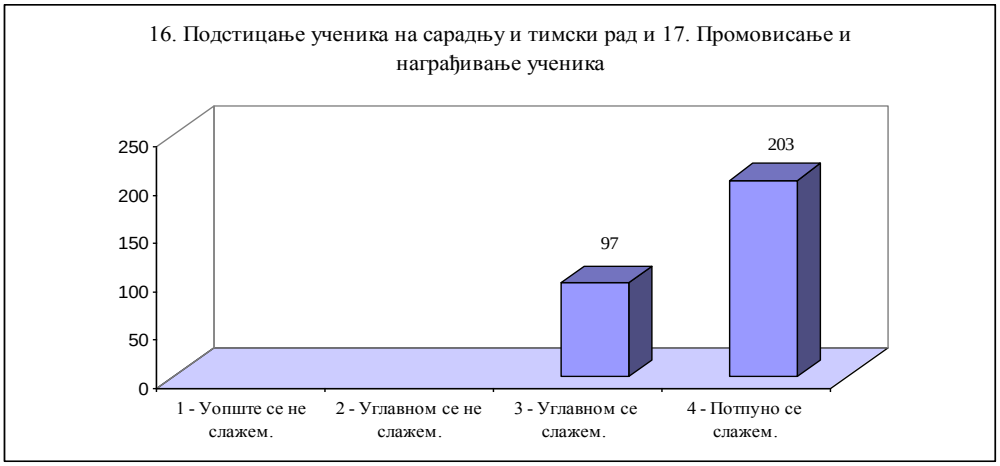
За значај праћења и анализирања постигнућа на нивоу одељења ученици имају подељен став, 6% се уопште не слаже, 8.67% се углавном не слаже, док се остали углавном (12.33%) и у потпуности слажу (73%).

Значај праћења савремених трендова у области технологије подржавају сви анкетирани ученици, па су на ово питање имали два одговора, и то се се углавном слажу (3.33%) и да се потпуно слажу (96.67%).

Графикон 2. *Одговори на 13. питање*

Испитаници су одговорили исто на питање колико је подстицање ученика на сарадњу и тимски рад и промовисање и награђивање ученика од значаја за мотивацију.

Графикон 3. *Одговори на 16. и 17. питање*



Не слажу се сви ученици да на мотивацију утичу и родитељски састанци, па су и њихови одговори разнолики; уопште се не слаже 41% ученика, углавном се не слаже 0.67%, док се остали углавном и у потпуности слажу. Кратак тест након сваког часа анкетирани ученици углавном не желе, што се могло закључити по њиховим одговорима.

Закључна разматрања

На основу питања и одговора ученика, могло се закључити да ученици желе пријатеље, да им се привуче пажња. Од наставника се очекује да учине нешто неочекивано, несвакидашње, иновантно, како би привукли пажњу ученика. Могу час да почну неком песмом, интересантном сликом, креативном слагалицом или игром. У току часа је потребно освежавати заинтересованост ученика, као што је постављање кратких питања, квиз питања или можда, трик питања, ланац знања. Да би се мотивисали ученици, ученици су ти који постављају питања у вези са темом часа, а предавач одговара. На основу одговора се може закључити да понекад тема часа не одговара интересовањима појединих ученика. Незаинтересованост може лако прећи у одбојност. Наставници имају тежак задатак да незаинтересованост претворе у релевантност, што се остварује кроз повезивање садржаја часа са ученичковим циљевима, ситуацијама из њиховог живота и слично. Да би мотивација ученика дала резултате да прате наставу и активно учествују у њој, наставник мора да пронађе средства која ће му помоћи да код ученика гради самопоуздање. Ученици схватају шта тачно треба да ураде и шта се од њих очекује, али исто тако очекују и награду за њихов труд и рад. Управо, кроз награде они граде самопоуздање, због тога је неопходно да се увек пронађе разлог за похвалу.

Основна хипотеза овог истраживања је потврђена. Наставници и њихов начин рада има значајан утицај на мотивацију ученика за учење, а тиме и на ниво постигнућа ученика.

Мотивација, захтева и емотивно испуњење, а најбољи начин да се то постигне јесте награда. Неком ученику је довољно да добије вербалну похвалу, или повратну информацију. Другом је потребно да та похвала добије и свој материјални облик, у виду оцене, дипломе (Adams, 2006: 49). Ученици су врло осетљиви на фер игру, па се може догодити да оцена који они не очекују, ма колико добра, може утицати на демотивацију. Они сматрају да нису фер награђени.

Кључ за формирање мотивације ученика налази се у стварању услова да ученик доживи успех у раду, а да при томе је од битног значаја повратна информација им се упућује. Уместо критике или изношења недостатка, наставник треба да истиче напредак који је ученик постигао у односу на претходни период. Стално их треба охрабривати да постављају више циљеве. Битно је да ученици стекну уверење да је напредак могућ, као и да способности могу да се мењају.

Литература

Adams, C. (2006): 50 ways to motivate kids. Instructor, Vol. 116, No. 2, 47-55.
Herzberg, F. (1968): *One more time: how do you motivate employees?*, Harvard Business Review, vol. 46, iss. 1, стр. 53–62.

Институт за педагошка истраживања, Београд, Master program in Educational Leadership (EdLead) 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR
Shadare, O. A., Hammed, T. A. (2009): *Influence of work motivation, leadership effectiveness and time management on employees' performance in some selected industries in Ibadan*, Oyo State, Nigeria, European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, No. 16, стр. 7-17.
Srivastava, S.K., Barmola, K.C., (2011): *Role of Motivation in HigherProductivity*, SMS Varanasi, Vol .7, No.1, стр. 88-99.
Сајферт, З. (2014): *Менаџмент људских ресурса*, Технички факултет „Михаило Пупин", Зрењанин, стр. 45.
Требјешанин, Б. (2009): *Мотивација за учење*. Београд: Учитељски факултет., стр. 114.
Yusoff, F.W., Kian, T.S., Idris, T. M. (2013): *Herzberg's two factors theory on work motivation: does its work for todays environment?*, Global Journal of Commerce & Management Perspective, Vol. 2, No. 5., стр. 18-22.

Milica R. Petrić

HOW TO IMPROVE MOTIVATION OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS?

Summary: The main goal of this paper is to examine students' motivation in elementary education. More specifically, the subject of this research is the importance of teachers and their way of motivating pupils to learn, and thus the level of achievement of students. The paper presents the results of the survey and the development of student motivation. The results of the research indicate that students are balanced in terms of the considered motivation indicators. Motivation is one of the main psychological drivers of every human being. Success in the work and behavior of every person is conditioned by knowledge, abilities and motivation. Student motivation is one of the basic requirements that must be fulfilled in order for students to achieve good results, is a significant factor in activating learners' abilities and personality traits.

Key words: motivation, students, teachers.

Небојша Цветковић,
Јована Цветковић
Снежана Цветковић
Младеновац

УДК 796.012.1-053.4:[796.02:373.23(497.11 Младеновац)

"СПАЈДИЛЕНД", ПРАЋЕЊЕ И ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕ МОТОРИКЕ

Резиме: Један од темеља психофизичког развоја и напредовања деце предшколског узраста, представљају активности усмерене на унапређивање и праћење дечје локомоције. Овај рад се заснива на савременом институционалном концепту програма предшколског физичког васпитања који се реализује у Спортском вртићу „Брезе" у ПУ „Јелица Обрадовић" у Младеновцу. Наиме, у дворишту поменутог вртића конструисани су и монтирани иновативни системи за физичко вежбање деце и то: стадион „Орлић", намењен за основе предшколског спорта, „Трим стаза - трим играоница" за развој опште моторике и „Спајди - висећа вежбаоница" усмерена на развој опште и специфичне моторике. Део програма „Спајдиленд" представља и праћење дечје моторике (моторичке навике, моторичко понашање и моторно учење), путем специфичне табеле праћења. На овај начин извршена је евалуација моторичког развоја деце из две предшколске групе у трајању од месец дана. Оваква врста посматрања указала су на потребу стварања новог приступа дечијем развоју и напредовању у области предшколског физичког васпитања, који се заснива на стварању услова за оптимални развој дечије локомоције.

Кључне речи: дечија моторика, игра, вежба, праћење, процена.

„Спајдиленд" – подстицај развоја и праћење дечје моторике

Тонизирајуће дејство покрета (кретања) може се уочити и код првих дечјих корака, где дечја игра представља незаменљиву активност и први момент деловања телесног вежбања на организам у развоју. Стога и овај рад представља покушај да се физичко вежбање, кроз један занимљивији, ефикаснији и модернији начин, креирањем наменских система за вежбање деце на отвореном простору, имплементира у процес васпитања и образовања деце предшколског и млађег школског узраста, првенствено у институционалним условима рада. Циљ овога рада је да прикаже неке нове могућности за развој дечје моторике и прибави податке о ефикасности тих система путем једне иновативне табеле за праћење тог развоја.

Први „Спајдиленд"- спортски вртић у Србији

У предшколској установи „Јелица Обрадовић" у Младеновцу, у дворишту Спортског вртића „Брезе", налази се Дечји стадион „Орлић" са трибинама (сл. 1), Трим стаза - Трим играоница, каја је дуга 200 метара, са

десет система справа (сл. 4) и јединствен „висећи систем“ за физичко вежбање деце. У вртићу „Сунце“ монтирана је играоница за развој дечје моторике Сунчева играоница - планетарни систем (сл. 2-3).

Идејно решење опремања дворишта Спортског вртића „Брезе“ и аутор програма **„Спајди систем“** је др Небојша Цветковић, директор предшколске установе „Јелица Обрадовић“ у Младеновцу (2001-2016).

Спајди систем

Висећа играоница „Спајди“ добила је назив у складу са потпуно специфичним начином и програмом њеног коришћења. Систем необичних справа лоциран је између стабала, заклоњен крошњама једног шумарка, те својим атрактивним изгледом буди у малишанима жељу да испробају своје физичке способности. Справе попут „спајди мреже“ (сл. 8), „чоколаде“ (сл. 5), „тунела“ (сл. 8), „мрежног моста“ (сл. 6), „клик-клак места“ (сл. 9) и других, налазе се на висини од 1 до 2 м од тла и у дужини од 67 м, повезаних и причвршћених сајлама за стабла дрвећа. На сваком стаблу налази се платформа за одмор са дрвеним степеницама (сл. 7), те је на тај начин омогућен силазак са система или пењање на исти.

Због потпуне безбедности деце конструисан је аутентичан сигурносни систем, те је монтиран над целим системом спајди справа. Поменути систем чине: сигурносна сајла, клизачи, карабинери, појасеви за тело, гуртне и заштитни шлемови. Све спајди справе су направљене од еколошких материјала, обојене еколошким бојама и причвршћене на посебан начин који не оштећује, нити ремети раст дрвећа.

Праћење усвајања моторичке вештине
табела процене

Легенда:

- Моторичке навике - начин испољавања одређене кретње или шеме кретања.
- Градација моторичких навика - могућност евидентирања моторичких навика за одређени моторички програм у одређеним временским интервалима (недељно, месечно, квартално, за појединца или групу).
- Развојни ниво моторног учења-ниво моторног развоја током учења одређене моторичке вештине.
- Социомоторичко понашање - понашање појединца током извођења и учења одређене моторичке вештине.
- Циљеви и задаци - планирање активности у односу на појединца или групу на основу стечених сазнања о моторичком развоју појединца или/ и групе.

МОТОРИЧКЕ НАВИКЕ	ГРАДАЦИЈА МОТОРИЧКИХ НАВИКА					РАЗВОЈНИ НИВО МОТОРНОГ УЧЕЊА	СОЦИО-МОТОРИЧКО ПОНАШАЊЕ	РАЗВОЈНИ ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ
Не изводи покрет (повлачи се - не повлачи се)	1					НИВО 1.		
Покушава да изведе покрет, али неуспешно	2					Нема дате кретње		
Изводи покрет уз подршку и/или помоћ	3					НИВО 2.		
Изводи покрет самостално, са непотпуним кретњама	4					Покрет/и у основној фази формирања		
Вежба основне покрете	5					НИВО 3.		
Усавршава покрете	6					Постигнуће основних покрета		
Покрети су координисани	7					НИВО 4.		
Покрете изводи различитим темпом (брже, спорије)	8					Стабилизација (аутоматизација) кретања		
Испробава вештину уз отежавајуће порете	9					НИВО 5.		
Комбинује покрете са другим вештинама, такмичи се са другима или са собом	10					Вешто извођења покрета са варијацијама у употреби		

Стварање моторичке навике, моторно учење и моторички програм

Основу моторног учења чини упоређивање жељених и остварених покрета. Појам моторног (моторичког) учења односи се на процес формирања моторичке вештине која се може начелно дефинисати као „способност сигурног и складног извођења одређене целине састављене од појединачних физичких покрета“ (Милојевић А.). Сама реч „моторно учење“ означава да се ради о учењу обављања разних покрета и радњи. Дете одмалена, на основу урођених рефлексних, учи многе нове покрете (ходање, скакање, покрете удова, главе, покрете прстију, шаке, руке, хватање као и друге покрете и системе покрета). Оно тако, постепено, са сазревањем и развојем, овладава бројним моторним навикама, које ће користити касније у игри и раду. Према томе, моторно учење се може дефинисати као учење обављања покрета и повезивање научених покрета у јединствене системе покрета. То значи да се моторним учењем, заправо, стичу моторне навике или вештине, као што су на пример: вештине трчања, пењања, скакања, прескакања, вештина писања, играња, вожње бицикла и моторног возила и низ других различитих операција.

Моторна вештина, пре свега, означава успешно, лако, са минимумом напора и у што краћем временском интервалу, извођење, односно, обављање неке моторне радње. Оваквом врстом учења многобројни покрети који се

врше, бивају обједињени у јединствен систем покрета, те њихово извођење постаје рационално, економично и ефикасно. Стицањем моторне вештине, обезбеђује се елиминација низа сувишних покрета, те човек стиче способност да изводи дато кретање, при том не обраћајући пажњу на поједине елементе поменуте целине, као што је то чињено у фази моторног учења. У току учења писања, например, дете увежбава (учи) писање различитих врста линија (коса танка, усправна дебела, леви и десни полукруг и слично), као и њихово повезивање. Међутим када научи да пише слова и оспособи се за њихово склапање писањем речи, тада писање, као моторну радњу, обавља као јединствени систем, без сувишног напора и размишљања о појединачним деловима ове радње, односно аутоматски.

Наравно, при сваком учењу моторне радње, веома важну улогу имају кинестетички осећаји. Кад не би било тако, тада би учење одређених моторичких радњи било реализовано искључиво посматрајући како их врше други, или пак, слушајући само инструкције других особа. Међутим, то ипак није довољно, већ поред упутстава и посматрања како се одређени покрети врше (учење по моделу), за успостављање моторне вештине, неопходно је и стицање специфичних осећаја за покрет. Управо зато, стицање моторне вештине није могуће без увежбавања одређене моторичке радње (пример пливања: ученик чује упутство и види друге како пливају, али док не уђе у воду и вежба, неће научити да плива). Истоветан принцип се односи и на учење писања, вожњу бицикла, клизање, гимнастичке вежбе и сл.

„Учење телесних кретања или вежби врло је сложена операција, мада је спољни израз наученог кретања ефектан, тј. учињен локомоторним апаратом. Зато, у сваком телесном кретању-вежбању, а нарочито у процесу његовог учења, учествују све функције и својства детета: представно-имагинативна, логичко-сазнајна, емоционална, вољна, моторичке способности и виталне функције у ужем смислу, док је само усвајање телесног кретања - вежбе, као резултата процеса учења омогућено способношћу централног нервног система (моторне зоне коре великог мозга) да изграђује нервне структуре назване „динамички стереотип“ – Матић, М., односно одговарајући „моторички програм“.

Начелно посматрајући, успешност вежбања биће већа, ако се са децом вежба често, уколико се грешке исправљају брзо (најбољи ефекти током првог минута) и нарочито, ако се препознају и исправе основне грешке. Постоје различити приступи током моторног учења, али један од кључних је, такозвани, **трансфер моторног учења**. Исти подразумева да се у току вежбања, примењују прво познате, а затим мање познате и непознате вежбе, са појединим, сличним деловима целокупне кинематичке структуре датог кретања. На тај начин се стварају услови, да се покрети брже уче, односно да се „лепе“ једни за друге.

Због тога се у процесу формирања моторних навика, велики значај придаје интеракцији различитих моторних програма. Наиме, приликом процеса моторног учења, требало би већу пажњу посветити проблему „како

учити“, него „шта учити“. Управо зато, у савременом спорту, данас значајно место заузимају она истраживања и стручни радови, која се баве областима моторног учења и моторне контроле. Засигурно се може тврдити, да у модерном васпитно-образовном процесу деце предшколског и млађег школског узраста, моторно учење би требало да заузима битно место, како у планирању, тако и у реализацији физичког васпитања у институционалним условима рада.

Циљ рада

1. Проценити моторички статус групе деце узраста 5-6 година, која су боравила у вртићу 3 године и користила ресурсе Спортког вртића, а први пут вежбају на специфичном систему за вежбање „Спајди“.

2. Проценити моторички статус групе деце узраста 5-6 година, која нису боравила у вртићу и нису имала организовано редовно вежбање, а први пут вежбају на специфичном систему за вежбање „Спајди“.

3. Након 5 дана вежбања проценити моторички статус 1. групе деце.

4. Након 5 дана вежбања проценити моторички статус 2. групе деце.

ПРОЦЕНА - ТРАЈАЊЕ ПРОЦЕНЕ ЈЕ 5 РАДНИХ ДАНА

- **Прва група деце предшколског узраста *(у вртићу 3 године).***
- **Друга група деце предшколског узраста *(новоуписана деца).***

Иницијално мерење

Група I

- НИВО 2 (ПОКРЕТ У ОСНОВНОЈ ФАЗИ ФОРМИРАЊА) 7. ДЕЦЕ.
- НИВО 3 (УВЕЖБАВА ОСНОВНЕ ПОКРЕТЕ) 18. ДЕЦЕ.

Група II

- НИВО 2 (ПОКРЕТ У ОСНОВНОЈ ФАЗИ ФОРМИРАЊА) 17. ДЕЦЕ.
- НИВО 3 (УВЕЖБАВА ОСНОВНЕ ПОКРЕТЕ) 3. ДЕЦЕ.
- НИВО 1 (НЕМА ДАТЕ КРЕТЊЕ) 5. ДЕЦЕ.

Завршно мерење

Група I

- НИВО 3 (ПОКРЕТ У ОСНОВНОЈ ФАЗИ ФОРМИРАЊА) 4. ДЕЦЕ.
- НИВО 4 (УВЕЖБАВА ОСНОВНЕ ПОКРЕТЕ) 21. ДЕТЕ.

Група II

- НИВО 2 (ПОКРЕТ У ОСНОВНОЈ ФАЗИ ФОРМИРАЊА) 9. ДЕЦЕ.
- НИВО 3 (УВЕЖБАВА ОСНОВНЕ ПОКРЕТЕ) 16. ДЕЦЕ.

Закључак

Један од темеља психофизичког развоја и напредовања деце предшколског узраста представљају активности усмерене на унапређивање и праћење дечје локомоције. Овај рад се заснива на савременом институционалном концепту програма предшколског физичког васпитања, који се реализује у дворишту Спортског вртића „Брезе“ у ПУ „Јелица Обрадовић“ у Младеновцу. Наиме, у дворишту поменутог вртића конструисани су и монтирани иновативни системи за физичко вежбање деце и то: стадион „Орлић“, намењен за основе предшколског спорта, „Трим стаза - трим играоница“ за развој опште моторике и „Спајди - висећа вежбаоница“ усмерена на развој опште и специфичне моторике.

Део програма „Спајдиленд“ представља и праћење дечје моторике, пре свега, кроз моторичке навике, моторичко понашање и моторно учење, путем специфичне табеле праћења. На овај начин извршена је евалуација моторичког развоја деце из две предшколске групе у трајању од пет дана. Оваква врста посматрања указала су на потребу стварања новог приступа дечијем развоју и напредовању у области предшколског физичког васпитања, који се заснива на стварању услова за оптимални развој дечије локомоције.

1. Код прве групе деце која је била изложена организованом вежбању у дужем периоду (више од две године), запажен је виши развојни ниво моторног учења. Та појава се може тумачити на тај начин да су деца те групе меморисала више моторичких програма и имала прихватљивије моторичко понашање, него деце из друге групе која се први пут сусрећу са организованим институционалним вежбањем.

2. У трајању од пет дана колико је трајао експеримент, обе групе су показале знатан напредак, за један развојни ниво.

3. С обзиром на то да је разлика у процени иницијалног и завршног мерења један ниво, што је изузетан напредак за пет дана вежбања на програмском систему специфичног спортског мобилијара, може се закључити да овакве врсте система за вежбање, „Спајди“ има изузетно снажан утицај на развој дечје моторике. Наведено се заснива на претпоставци да је „Спајди систем“ деловао изузетно мотивишуће на децу, да су деца вежбала у условима одређене нестабилности, што је изискивало додатно ангажовање проприоцептивног апарата. На овај начин се усвајање нових моторичких задатака реализовало брже, грешке су се ређе понављале, те је општа моторика показала бржи напредак.

4. Нова табела за праћење дечје моторике (моторичкох навика, моторно учење, моторичко понашање) се показала врло прецизна, лака за коришћење, те је праћење дечјег напредовања на овај начин дало и неке податке који су компатибилни и утичу на подстицање дечје моторике, као што је појам о себи, о другима и о окружењу у којем се вежба.

Литература

Autorenkollektiv (1976): *Korpererziehung im Kindrgarten*. Volk un Wisen, Volksigener Verlag, Berlin.

Адамовић, Н., Антонијевић, Ж., Благајац, С. и Синђелић, М. (1982): *Родитељ тренер свог детета*. Београд.

Адамовић, Н. И Радовић, Н. (1980): *Физичко васпитање деце у предшколској установи.* Београд

Бојанин, С. (1979): *Неурофизиологија развојног доба и општи реедукативни метод*. Привредна штампа, Београд.

Благајац, С. (1997): *Игра ми је храна*. Асоцијација Спорт за све, Београд.

Бошковић, М. (1988): Анатомија човека. Медицинска књига, Београд - Загреб.

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 деце млађег школског узраста.* Глас Антрополошког друштва Србије, Нови Сад, стр. 371-378.

Васовић, Љ. (2000): *Узрасне карактеристике скелета човека*. Студентски информативно-издавачки центар, Ниш.

Gajton, A. (2003): *Medicinskafiziologija*. Beograd.

Група аутора. (2005): *Дечји спорт од праксе до академске области* (скрипта). Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.

Перић, Д. (1988): *(Пр)оцена биомоторичког статуса деце предшколског узраста*. Зборник радова I Конгреса предшколских радника Југославије, Марибор, стр. 157-169.

Перић, Д., (1992): *Компаративна анализа методолошких система експликације биомоторичког статуса деце предшколског узраста* (Докторска дисертација). ФФК, Београд.

Перић, Д., Цветковић, Н. (2003): *Буди прав -бићеш здрав.* Библиотека Града Београда, Библиотека "Деспот Стефан Лазаревић", Младеновац.

Цветковић, Н. (2010): *Вежботека са основама локомоторног система и моторног учења,* Публик практикум, Београд.

Интернет извори:

www.parc-en-ciel.com
www.forestlan.net
www.coudouparc.com
www.parcoaventuramontblanc.com
www.parcoasisaventura.free.fr
www.etretat-aventure.fr
Vrtić “Breze” jedini u gradu sa sportskim terenom | Beograd | Novosti.rs
www.novosti.rs/.../beograd.74.html:399770-Vrtic-Breze-jedini-u-gradu-sa-sportskim-

Nebojša Cvetković
Jovana Cvetković
Snežana Cvetković

"SPIDYLAND", MONITORING AND BOOSTING MOTOR DEVELOPMENT

Summary:This work is based on a contemporary motorics and institutional concept program of the pre-school physical education which is being realized in kindergarten of sport – "Breze" in pre-school institution "Jelica Obradovic" in Mladenovac. Namely, in the yard of already mentioned kindergarten, the innovative systems for physical training of the children are constructed and so stadium "Orlic" intendend for basics of the pre-school sport, "Trim staza - trim igraonica" for development of general motorics and "Spajdi-visecavezbaonica",which is oriented on the development of basic and specific motorics. One part of "Spajdilend" represents monitoring of children s motorics, primarly trough their motoric habits, motoric behavior and learning, via specific monitoring table. In this way the evaluation of motorics of children's development from the two pre-school groups in duration of five days is done. This kind of observation has pointed on a need for creation of a new access of children s development and progression in area of pre-school physical education, which is based on a creation of conditions for optimal development of children s locomotory system.

Key words: children s motorics, pre-school sports, game, exercise, monitoring.

РАЗВИЈАЊЕ СТВАРАЛАЧКИХ И ДУХОВНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Љубиша Златановић
Филозофски факултет
Ниш

УДК 159.922.7:371.382-053.2

ФУНКЦИЈЕ И ТИПОВИ ИГРЕ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ: ХОЛИСТИЧКА ПЕРСПЕКТИВА

Резиме: Рад почиње општим тврдњама о човеку као бићу игре, затим о значењу термина „игра“, као и о кључној улози игре у дечјем укупном развоју. У другом делу рада, у средишту пажње је питање функција, облика и резвојног следа игара током раног детињства. Наглашава се да се у игри огледају сви главни аспекти развоја детета – моторички, когнитивни, емоционални и социо-морални аспекти. Последично, интензивне ране промене и развоји тих аспеката личности и понашања могу се јасно сагледати у разним облицима дечје игре. У раду се снажно сугерише да је игра, у суштини, мултифункционална активност и да разни типови дечје игре нису узајамно искључиви, него могу да комбинују различите аспекте и категорије игре. Тако, кроз разне облике и искуства, дечја игра увећава вршњачку интеракцију и дружење, ослобађа од унутрашњих напетости и осујећења (игра као катарза) и увећава потребу за истраживањем и креативним изражавањем. Речју, она прожима и унапређује свеукупни развој детета. То је разлог због којег би посебне типове и функције дечје игре требало увек разматрати из холистичке перспективе – то јест, само као делове или компоненте једне обухватније целине, а то је развој детета. Ово такође подразумева да би их требало разумети са становишта холистичког развоја – виђења развојног процеса које, пре и изнад свега, наглашава сложен и испреплетан међуодност различитих аспеката психосоцијалног развоја појединца.

Кључне речи: игра, рано детињство, психосоцијални развој, холистичка перспектива.

Увод

Посматрано из шире антрополошко-културолошке перспективе, једна од дефинушућих карактеристика човека јесте способност да креира, учествује и ужива у игри. Човек је, дакле, *homo ludens* – биће игре или биће које се игра.

У свом класичном делу *Homo ludens,* историчар Јохан Хуизинга (Huizinga, 1970) је нагласио да се у настанку људске културе и свих облика колективног живота налази фактор *игре*. Људска култура се развијала *у* игру *као* игра; она је, дакле, била играна. Јер, игра је суштински слободна и добровољна активност, која често подразумева стваралачки импулс и проналазачки дух, имагинацију и дисциплину у исто време. У социолошкој студији феномена игре Роже Кајоа (Кајоа, 1965) је такође разматрао игру као

културну појаву, као чинилац и слику културе, истакавши да она оставља снажан печат на различите типове културе и друштва, управо као и кад је реч о појединцима.

Мада је појам игре наизглед једноставан за разумевање, није га лако дефинисати. Ово стога што за многе појединце у разним контекстима или околностима, као и на различитим стадијумима детињства и одраслог доба, игра може имати различито значење. Упркос различитим одређењима овог општег појма, чини се да је међу проучаваоцима феномена игре углавном прихваћено да је посреди активност коју првенствено одликује оно што се у савременој психологији означава термином „интринзична мотивација“ – мотивација за понашање која не потиче примарно од спољашњих награда или поткрепљења, него од фактора који потичу изнутра, који имају *унутрашњи* психолошки извор, од фактора као што су радозналост, интересовање и осећања задовољства и испуњености (нпр. Ребер и Ребер, 2010). Тако, иако израз „игра“ може означавати широк опсег разноврсних активности, основна одлика игре је да је то активност која се од нас не захтева нити нам је, у крајњем, нужна за сопствени опстанак, већ у чијим чаролијама учествујемо с уживањем и заинтересованошћу, јер нам она пружа емоционално задовољство. Отуда се за игру разложно каже да је „сврха самој себи“, тј. да је „аутотеличка“ и по себи („инхерентно“) поткрепљујућа (Strickland, 2001). Она је, дакле, нешто што нас заокупља и чему се својевољно и посвећено препуштамо.

Поред интринзичне мотивације, као важно својство или ефекат игре уобичајено се истиче и то да она доводи до олакшања прошлих осујећења и до смањења унутрашње напетости. С тим у вези, кад је реч о типологији дечје игре – о чему ће бити више речи у наредном одељку – каткад се као посебан тип наводи „катарзична игра“, која је по природи *терапеутска*, јер својим исцелитељским својствима омогућава детету да се кроз такву игровну активност ослободи оптерећујућих страхова, конфликата и стресних искустава (нпр. Strickland, 2001). Уопштено, кад је реч о односу игре и напетости треба нагласити следеће: мада извесна напетост може бити саставни део игре, она у игри последично ипак бива редукована, па и превладана.

Ово важно својство игре да учесницима служи као „катарза“ или као „вентил“, као начин ослобађања прошлих негативних емоција или непријатних унутрашњих психолошких стања успешно се користи у терапијске сврхе. Терапија игром је форма психотерапије која се, уз примену различитих материјала (боје, оловке, играчке, песак, пластелин и сл.), традиционално користи у клиничком раду са децом – посебно са децом млађег узраста, којој недостају развијене вештине комуникације и способности апстрактног мишљења да би могла да учествују у терапији „разговором“. У таквим околностима терапија игром пружа делотворну дијагностичку и терапијску алтернативу, која омогућава терапеуту да кроз процес охрабривања самоизражавања у игри изгради са дететом однос

сигурности, разумевања и поверења, као и да учествује или посматра дете у активностима игре, а детету да слободније доживи и имагинарно изрази важне емоционалне теме, своје потребе и жеље, страхове и стрепње, фрустрације и конфликте, који су предмет терапеутове опсервације и анализе. Речима Ерика Ериксона: „Посматрајући дечју игру, обучен посматрач може да стекне утисак о томе шта то дете „премишља“ и у каквој погрешној логици или емоционалној слепој улици је ухваћено“ (Ериксон, 2008: 100).

Уопштено се такође може рећи да елементи који мотивишу слободну, спонтану и смисаону игровну активност могу бити умногоме слични оним елементима који буде радознолост, флексибилну игру идејама, стваралачку комбинаторику, интересовање и посвећено истраживачко понашање као важне одлике креативности, без обзира на узраст појединца и степен његове личне креативности. Отуда сваки говор о игри готово је неодвојив од феномена креативности. Уједно, сваки говор о дечјој игри је и прича о раном развоју индивидуалних креативних потенцијала – наравно, у отвореном и подстицајном окружењу које охрабрује флексибилно и разиграно мишљење, експериментисање материјалима и разноврсне начине креативно-имагинативног изражавања. Ово последње је посебно важно имајући у виду да је развој креативности један од веома пожељних и цењених исхода или циљева дечјег раног учења, едукације и свеукупног развоја личности (в. Златановић, 2015, 2016).

Функције и типови дечје игре

Игра је универзални саставни део детињства. Као опште искуство деце, постојала је у свим културама и у свим познатим историјским периодима. Игра је главни извор или средство раног психосоцијалног развоја детета; током предшколских година, њена улога је незаменљива и свепрожимајућа. Она на важне начине доприноси дечјем моторичком, когнитивном, емоционалном и социо-моралном развоју – дакле, развоју који поставља темеље будуће личности. У разним облицима дечје игре могу се сагледати интензивне ране промене и развоји свих главних аспеката личности и понашања.

У раном детињству игра пружа детету важан осећај иницијативе и слободног самоизражавања, истраживања и спознаје стварности, као и стицања нових вештина. С тим у вези је важно нагласити да се све то одвија заједно са постепеним стицањем знања о себи, тј. са развојем *самосвести* или *самопоимања* детета – сложене структуре личности са јединственим скупом когниција и осећања о себи као особи, доследне и смисаоне личне представе или појма о себи, знања о сопственим карактеристикама и њиховог личног самовредновања. Постепени развој самовредновања представља евалуативну страну или компоненту појма о себи која се концептуализује и као релативно стабилна особина личности и као стање, а означава се термином *самопоштовање* – генерализовани начин на који појединац вреднује или оцењује себе, тј. колико повољно види себе као особу (Златановић, 2017). Тако, својим различитим облицима и искуствима игра помаже детету да

постепено стиче све боље, све напредније, све истанчаније разумевање себе и свог социјалног света. Као и поимање стварности, дечје самопоимање одвија се са узрастом од конкретног и повезаног са активностима и физичким способностима (у раном детињству) ка све апстракнијем, више психолошки заснованом и организованијем знању или појму о себи (у средњем детињству и адолесценцији) (нпр. Shaffer, 2009; Santrock, 2007).

Изражено модерним психолошким терминима, рекли бисмо да игра подстиче рани развој опште и креативне интелигенције, а истовремено и емоционалне и социјалне интелигенције. Са зачецима у периоду новорођенчета (од рођења до друге године), ти развоји се убрзано одвијају током раног детињства (од друге до шесте године) – у предшколским годинама, које је Ерик Ериксон у својој психосоцијалној теорији индивидуалног развоја назвао раздобљем „енергичног откривања“, узрастом када дете изграђује аутономију и радознало тежи искуствима оријентисаним на активности, а његова игра „улази у свет који се дели с другима“ и постаје све напреднији „начин владања *искуством* путем посредовања, експериментисања, планирања и дељења“ (Ериксон, 2008: 101).

Многи проучаваоци у психологији разматрали су значај игре за општи психички развој детета и његову „припрему за будућност“, али су при томе пажњу усмеравали углавном на *поједине* аспекте или типове игре, као и на њихов утицај на дечји развој и сазревање. Тако је Сигмунд Фројд из перспективе психоаналитичке теорије у игри препознао три врсте потреба: за слободом, за удруживањем и за стварањем, док су гешталт-психолози сматрали да се посредством игре тежи функционалном задовољавању преко идеално замишљених структура учесника и догађаја. Касније се дечја игра психолошки схватала и као важан део припреме деце за живот и рад, посебно за стваралачки рад, јер кроз игру дете спонтано стиче способност да превазилази готова решења и да уноси имагинацију у свет реалности. Отуда и уверење да „лишено игре, дете би се формирало као некреативно, ригидно и стерилно биће“ (Панић, 1998: 149).

У својој утицајној теорији дечјег когнитивног развоја Жан Пијаже је издвојио три главне класе дечјих игара:

1. игре овладавања нечим,
2. игре са правилима или организоване игре и
3. игре маште или фантазије, познате као „игре претварања“ или „као-да“ игре.

Ове облике игре он је разматрао у оквиру проучавања стадијума развоја интелигенције и свог теоријско-истраживачког приступа који снажно наглашава *биолошки* аспект тог развоја. Издвојени развојни стадијуми игре одговарају сукцесивним стадијумима когнитивног развоја деце (сензо-моторном, преоперационалном, стадијуму конкретних операција и стадијуму формалних операција). Тако, сматрао је да игра претварања представља пример развоја менталне репрезентације у раном детињству, да деца кроз *претварање* увежбавају и оснажују новостечене репрезентационе схеме.

Међутим, данас се сматра да је Пијажеово схватање игре претварања као пуког увежбавања репрезентационих схема (тј. схема представљања) ограничено. Новија гледишта истичу да оваква игра не само да одражава, него и да *доприноси* дететовим когнитивним и социјалним вештинама – као што су континуирана пажња, памћење, логичко расуђивање, машта, креативност, разумевање емоција, контрола понашања, заузимање туђе перспективе и кооперативност. Иако су други проучаваоци предложили схеме које се донекле разликују од Пијажеове развојне теорије, може се рећи да углавном постоји слагање око главних линија развоја дечје игре.

С друге стране, Лав Виготски је у свом теоријско-истраживачком раду наглашавао снажан утицај *социокултурног* контекста на развој дечјег мишљења и језика. У складу с тим нагласцима Виготски је игру претварања сматрао главним извором когнитивног развоја током предшколских година, јер она оснажује дететову способност да размисли пре него што делује, следећи правила сцене коју одиграва, и подстиче аутентичне креативне процесе. С тим у вези, Виготски је истакао следеће важно запажање:

„Игра детета није просто сећање на доживљено, већ стваралачка прерада ранијих утисака, њихово комбиновање и стварање од њих нове стварности, која одговара захтевима и интересовањима самог детета. Исто као игра, и тежња детета за стварањем је ствар маште“ (Виготски, 2005: 20-21). Међутим, може се ипак рећи да је наглашавајући социокултурне утицаје Виготски мало тога рекао о биолошким утицајима на дечји психички развој, а у том контексту и на развој дечје игре.

У америчкој развојној психологији дечја игра је проучавана са примарним фокусом пажње на развоју *вршњачке друштвености*. Тако, у једној студији из 1932. године, истраживању које се и данас често наводи у литератури из ове области, Милдред Партен је систематским посматрањем утврдила да са узрастом долази до упадљивог напредовања способности деце да се упуштају у заједничку, интерактивну игру. Закључак ове студије је да развој дечје друштвености, а то овде уједно значи и развој дечје игре – пролази кроз след од три корака. Укратко, овај развој почиње *недруштвеном активношћу* детета, односно „посматрањем са стране“ друге деце у игри и самосталном игром. Затим се она мења у ограничени облик социјалног учествовања који се уобичајено назива „паралелна игра“ – игра „раме уз раме“, некоординисани тип игре у којој се деца близу или у друштву друге деце играју сличним материјалима (нпр. песком или коцкама за слагање), али при томе не покушавају да утичу на њихово понашање у игри. На највишем нивоу овог развоја су два облика праве социјалне интеракције у игри: *повезујућа игра* и *сарадничка игра*. Прва подразумева игру у којој се деца упуштају у одвојене активности, али показују спремност да размењују играчке или материјале за игру и да узајамно коментаришу понашање у игри. Напреднију врсту интеракције представља сарадничка игра, у којој су деца усмерена према заједничком циљу – на пример, како одиграти неку тему у игри претварања.

Приметимо овде да у готово свим класификацијама или типологијама дечјих игара сарадничка (кооперативна) игра представља завршни стадијум игровних активности деце раног узраста. Тако је и у класичној студији развоја дечје игре коју је још почетком прошлог века спровео Џ. Стенли Хол, родоначелник дечје психологије у САД. Схватајући развој дечје игре као својеврсну рекапитулацију еволуације људске врсте, Стенли Хол је такође сматрао да се индивидуални развој игре одвија кроз стадијуме који одговарају когнитивном и социјалном развоју детета: после почетне самосталне игре следи паралелна игра и, на крају, игра постаје кооперативна, коју је Хол описао као низ организованих активности које одликују социјалне улоге (в. Strickland, 2001).

Каснија лонгитудинална истраживања показала су да се наведени облици дечје игре појављују редоследом који је Милдред Партен давно уочила у свом истраживању, али да облици који се касније појављују не замењују раније облике игре у развојном следу. Уместо тога, *све* врсте игре *истовремено* постоје током предшколских година. На пример, систематско посматрање деце у условима играонице или вртића показало је да деца лако *мењају* игре – она се лако пребацују са посматрачке или сарадничке на паралелну и сл. Тако, и самостална и паралелна игра остају прилично стабилне између треће и шесте године; оне су готово једнако присутне као и игра коју карактерише сарадничка интеракција. Дакле, налази новијих проучавања дечје игре довели су до *промене парадигме* у схварању следа и развоја дечјих игара у раном детињству (нпр. Берк, 2008; Santrock, 2007; Shaffer, 2009).

У закључку

Постојеће класификације дечје игре често се, више или мање, преклапају са класификацијама које се користе приликом описивања дечјег развоја. Јер, у игри се огледају сви кључни аспекти развоја детета – моторички, когнитивни, емоционални и социо-морални. Отуда се у њеним облицима или типовима могу јасно сагледати интензивне ране промене и развоји тих аспеката личности и понашања, као и покретање свих дечјих потреба и потенцијала.

У раном детињству игра је активност која детету пружа задовољство и могућност да испуни своје потребе за постигнућем, самоизражавањем и креативношћу. Уз то, она помаже детету да успешно савладава важне развојне задатке који су карактеристични за рани узраст и поспешује развој његове самосвести или самопоимања, укључујући и самопоштовање као евалуативни аспект раног појма о себи. У суштини, игра је мултифункционална активност. Кроз разне облике и искуства, интеракције и истраживања, дечја игра увећава потребу детета за креативним изражавањем, а уједно га ослобађа унутрашњих напетости и осујећења. Речју, игра, која је детету природна и интринзична, прожима и унапређује свеукупни развој детета као особе. С тим у вези треба нагласити да разни типови дечје игре нису узајамно искључиви; они могу да комбинују различите аспекта и

категорије игре. Уз то, главни аспекти индивидуалног психосоцијалног развоја нису засебни или издвојени, него су саставни делови једне сложене и обједињене целине коју називамо развој и настајање личности.

Различите класификације и проучавања дечје игре својом „грешком распарчавања“ (Поповић, 2002) нарушавају основно начело људског понашања: као и личност (и њен развој), понашање је обједињена целина. Јер, људска бића у свакодневном животу функционишу као целина, али се, наравно, могу проучавати атомистички или елементаристички, тј. фрагментисано, део по део. То су разлози због којих би посебне типове и функције дечје игре требало увек разматрати из *холистичке* перспективе, тј. са становишта холистичког развоја појединца – виђења развојног процеса које, пре и изнад свега, наглашава сложен, узајамно повезан, па и испреплетан однос различитих аспеката психосоцијалног развоја појединца.

Овакво гледиште се разликује од преовлађујућег класичног, више фрагментисаног или атомистичког, начина истраживања и објашњења. Оно подразумева да се један део или аспект личности и развоја појединца може *разумети* једино у склопу целине и у односу са целином, која је примарна и надређена појединачним деловима или аспектима личности и њеног развоја. Исто тако, овакво гледиште подразумева сагледавање појединачних феномена у ширем контексту (психофизичком и социокултурном), као и уверење да се значење појединачних емпиријских запажања или истраживачких налаза може тумачити само кроз њихове односе или везе са обухватнијом целином (Блекбурн, 1999; Lindgren, 1969). При томе, издвојени елементи *могу* се истраживати као такви, али се они у крајњем морају увек посматрати као делови једне сложене целине. Јер, коначно, проучавање само издвојених делова (елеманата) не може уродити разумевањем целине.

Тако је и са разумевањем дечјих игара. Оне су, дакле, делови свеукупног развоја и прилагођавања детета – тј. развоја његове личности или њега као особе. Посматрано из холистичке перспективе, према којој су личност и њен развој „више од збира њених делова“, кроз стадијуме психосоцијалног развоја – укључујући издвојене стадијуме развоја дечје игре – не пролази се увек по одељеном и строгом хронолошком редоследу, нити тако што са појавом нових облика понашања (укључујући игре) током сазревања претходни бивају у потпуности напуштени, већ сваки од њих појединачно доприноси обликовању развоја свеукупне личности. Холистичко становиште за које се овај рад залаже у приличном је сагласју са „епигенетским начелом“ развоја појединца које је Ерик Ериксон сажето изразио следећим речима: „Све што расте има своју основу и из те основе израстају делови, а сваки део има своје време посебне преваге све док сви делови не узму учешће у обликовању функционишуће целине“ (в. Хол и Линдзи, 1983: 102). Другим речима, Ериксон сугерише да је сваки део личности систематски повезан са свим осталима, да сви они зависе од одговарајућег развоја сваког дела по одговарајућем редоследу, као и да сваки

део постоји у неком облику пре него што природно дође „његово“ одлучујуће и критично време (уп. Ериксон, 2008: 68).

У контексту холистичке психолошке перспективе, то начело би се могло применити и на разумевање функција, типова и развоја дечје игре у раном детињству.

Литература

Берк, Л. Е. (2008). *Психологија цјеложивотног развоја*. Јастребарско: Слап.

Блекбурн, С. (1999). *Оксфордски филозофски речник*. Нови Сад: „Светови“.

Ериксон, Е. Х. (2008). *Идентитет и животни циклус*. Београд: Завод за уџбенике.

Хол, К. С. и Линдзи, Г. (1983). *Теорије личности*. Београд: Нолит.

Huizinga, J. (1970). *Homo ludens*. Zagreb: Matica hrvatska.

Кајоа, Р. (1965). *Игре и људи*. Београд: Нолит.

Lindgren, H. C. (1969). *Psychology of personal development*. New York, NY: Van Nostrand Reinhold Company.

Панић, В. (1998). Игра, у: *Речник психологије уметничког стваралаштва*, 149-150. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић, Б. В. (2002). *Буквар теорије личности*. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.

Ребер, А. С. и Ребер, Е. С. (2010). *Речник психологије*. Београд: Службени гласник.

Santrock, J. W. (2007). *Children* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality* development (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Lengage Learning.

Strickland, B. (Ed.) (2001). Play, in: *The GALE encyclopedia of psychology* (2nd ed.), 503-504. Farmington Hills, MI: Gale Group.

Виготски, Л. С. (2005). *Дечја машта и стваралаштво: психолошки оглед*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Златановић, Љ. (2015). Природа и психолошки значај креативности предшколске деце: импликације за васпитну праксу. *Наше стварање* (14): зборник радова са Десетог Симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“ (стр. 183-194). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Златановић, Љ. (2016). Вредност игре у креативном развоју деце. IV национални научни скуп са међународним учешћем Балкан Арт Форум 2016, *Уметност и култура данас: игра као антропилошки, естетички и педагошки приступ*. Факултет уметности Универзитета у Нишу, Ниш, 07-08.10.2016. Књига апстраката: 56-57.

Златановић, Љ. (2017). *Теорија као метафора самопоимања*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

Ljubiša Zlatanović

FUNCTIONS AND TYPES OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD: A HOLISTIC PERSPECTIVE

Abstract: The article begins with the general statements about the man as a being of play, then about the meaning of the term „play", as well as about the key role of play in children's overall development. In the second part of the article, the focus of attention is on the question of functions, forms and developmental sequence of plays during the early childhood. It is emphasized that in play are mirrored all the main aspects of child development – motor, cognitive, emotional and socio-moral aspects. Consequently, the intensive early changes and developments of these aspects of personality and behavior could be observed clearly in various forms of children's play. In the article it is strongly suggested that play is, in essence, a multifunctional activity and that the various types of children's play are not mutually exclusive, but may combine different aspects and categories of play. Thus, through various forms and experiences, a children's play increasec peer interaction and affiliation, releases from inner tensions and frustrations (play as a catharsis), and increases the need for exploration and creative expression. In a word, it pervades and advances a child overall development. That is a reason why particular types and functions of children's play should be always considered from a holistic perspective – i.e., only as parts or components of one broader whole, and it is a child development. This also implies that they should be understood from the viewpoint of holistic development – a view of the developmental process that, first and foremost, emphasizes the complex and intertwined interrelationship of different aspects of psychosocial development of individuals.

Keywords: play, early childhood, psychosocial development, holistic perspective.

Мира Јовановић
Љиљана Станков
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 373.211.14:371.13

РЕФЛЕКСИЈЕ О ПРОФЕСИОНАЛНОМ ИДЕНТИТЕТУ ВАСПИТАЧА У САВРЕМЕНИМ УСЛОВИМА

Резиме: У раду се разматрају рефлексије професионалног идентитета и нове улоге васпитача у савременој предшколској установи. Проучавању се пришло из фокуса квалитативне истраживачке парадигме, а феномен истраживања је посматран у његовом природном окружењу, предшколској установи. Укупан узорак у студији случаја чинило је 20 васпитача, са територије Београда. Истраживање приказано у овом раду усредсређено је на следеће тематске целине: професионално усавршавање - иницијално образовање васпитача, искуства на почетку рада у предшколској установи, менторски рад, спремност за иновирање сопствених знања и вештина, отвореност према новим информационим технологијама; методички рад - отвореност према новим методама рада и спремност за њихово интегрисање у праксу; учешће у тимском раду, сарадња са породицом и локалном средином, изазови у васпитно-образовном процесу и начини њиховог превазилажења и процена положаја васпитача.

Кључне речи: рефлексија, професионални идентитет, васпитач, савремена предшколска установа.

Увод

Развој професионалног идентитета васпитача се може разматрати као део напредовања у оквиру интенционалних активности и спремност васпитача практичара за заједнички колегијални дискурс којим се у процесу рефлексивне праксе ствара отвореност за алтернативне стратегије и поступке. Једна од темељних компетенција за рефлексивну праксу, односно компетенција рефлексивног приступа подразумева висок ниво аутономије у доношењу професионалних одлука, способност интерактивног процењивања праксе и колективног дискурса.

Професионални идентитет укључује спосособност рефлексије и евалуације праксе, активни ангажман васпитача у њеном креирању, колегијалне интервенције и способност ангажованог дискурса (Schon, 1999., Senge, 2003., Allen, 2005., Hargreaves, 2005., Bergen 2006., Šagud, 2013., Bleach, 2014).

По мишљењу (Curtis i Carter, 2008) савремени васпитач треба да буде спреман да модификује наставни план и програм и његово комплементарно развијање и грађење у конкретном контексту у коме се реализује, те на преузимање и прихватање изазова и одговорности за "динамичан процес учења и поучавања, те спремност да пажљивим посматрањем и саморефлексијом градимо курикулум".

Професионални развој васпитача се не може изоловано посматрати као неповезан део теоријског и практичног неформалног образовања. Васпитно-образовну праксу није могуће развијати и унапређивати без рефлексивних и истраживачких компетенција васпитача.

Истраживања у којима активно партиципирају практичари представљају прогресивни, континуирани и никад завршени процес професионалног развоја васпитача, у којем су интегрисана знања и способности које су резултат формалног образовања кроз академско напредовање, као и компетенције изграђене и развијане током континуираног развоја и истраживања конкретне васпитно-образовне праксе (Šagud, 2011: 266).

Методологија истраживања, резултати и дискусија

Истраживање посвећено професионалном идентитету васпитача, из перспективе самих васпитача, одвијало се током зимског семестра 2015/16. године, у оквиру наставног предмета Предшколско дете у природној и друштвеној средини на специјалистичким студијама у Високој школи струковних студија за васпитаче у Шапцу. Подаци су добијени на основу полуструктурисаног интервјуа и семинарских радова на тему Реализација активности упознавања околине – изазови за васпитача. Узорак истраживања чини 20 васпитача, који раде у предшколским установама на територији града Београда, у градској и приградској средини, у државним и приватним дечјим вртићима, према различитим моделима васпитно-образовног рада. Све интервјуисане особе су женског пола, а у односу на дужину радног искуства, распон је од 1 до 31 године.

Иницијално образовање васпитача и професионално усавршавање

У погледу иницијалног образовања, запажају се разлике у одговорима, између оних чије се школовање одвијало у педагошкој академији и на основним струковним студијама. У питању је првенствено трајање школовања. Иницијално образовање у трајању од шест година омогућавало је да се у дужем периоду стиче практично искуство у непосредном раду са децом, што је младим васпитачима на почетку професионалне каријере пружало већу сигурност. Успешно прилагођавање новој радној средини и испољавање својих личних и професионалних потенцијала умногоме зависи, првенствено, од ментора, а затим од спремности осталих, искуснијих колега васпитача и стручних сарадника, да пруже подршку васпитачу који је дошао у њихову средину.

Запажамо да су учеснице наводиле да су у сличном положају не само васпитач-почетник већ и васпитач са одређеним искуством који прелази у други дечји вртић чак и када је у оквиру исте предшколске установе. Разлике нису само у погледу социјалне средине (градска и приградска средина) већ и у погледу модела рада, просторно-организационих услова, опремљености дидактичко-игровним средствима, величини васпитних група. Однос осталих васпитача, степен спремности да помогну у вођењу документације, реализацији активности, организовању радионица, пруже подршку за реализацију идеја, а посебно могућност учешћа у тимском раду, умногоме утичу на квалитет прилагођавања. Привикавање на нове услове, сараднике, децу и родитеље, испитанице су тумачиле као позитиван изазов, као предност која им се пружа у стицању нових искустава и изграђивању свог професионалног идентитета.

Све учеснице су, без обзира на дужину радног искуства, јединствене у оцени да је континуирано професионално усавршавање неопходно, имајући у виду захтеве који се постављају у васпитно-образовном раду, што је првенствено био разлог уписивања специјалистичких студија.

Спремност за иновирање сопствених знања и вештина

Отвореност васпитача за увођење нових метода и техника рада, захтева и веће ангажовање, упорност, континуирано праћење стручне литературе, тимски рад са осталим васпитачима у дечјем вртићу и стручним сарадницима, при чему сам процес иновирања пролази кроз неколико фаза. Промене у васпитној пракси, као што је рад са децом базиран на техникама критичког мишљења, увођење елемената Монтесори програма у праксу по Моделу А, захтева другачије структурисану средину за учење, што изазива и промене у понашању деце. Искуство учесница у нашем истраживању показује да организовани рад и стрпљење васпитача резултирају тиме, да оно што је у почетку деловало као тешко и компликовано постаје лако, јер је адекватно захтевима конкретне васпитне групе, пошто васпитач програмира рад за „своју“ децу, са родитељима и колегиницама.

Отвореност према новим информационим технологијама

Настојање васпитача да у свом раду примењују дигиталну технологију среће се са препрекама - не постоји одговарајуће усмерење од стране надлежних државних органа на који начин би она могла да буде присутна у раду, а да се истовремено избегну могуће злоупотребе, потребно је прилагођавање званичних правних докумената, недостаје размена примера добре праксе, као и подршка васпитачима који у овој области желе да унапређују своју праксу. Нека од питања која себи поставља васпитач, спреман да закорачи у ову област, односе се на начине проналажења одговарајућих информација, начине повезивања са колегама васпитачима у Србији, Европи и свету, који имају одговарајуће искуство, припрему мултимедијалног образовног материјала, степен укључивања деце не само

као конзумената већ као стваралаца, начине коришћења ресурса локалне и шире друштвене заједнице, а затим могућности укључивања родитеља који познају дигиталну технологију, могућности васпитача за развијање сопствених дигиталних компетенција.

Запажања једне од учесница у нашем истраживању у складу су са резултатима ранијег истраживања у овој области (Вучковић, 2010. према: Павловић Бренеселовић 2012: 322), када је установљено да рачунар никада не користи у усмереним активностима 64% васпитача, а 33% га користи само као помоћно, демонстрационо средство у стицању знања. Ни један васпитач није навео употребу информационих технологија у документовању заједно са децом, нити да им користи у стручном усавршавању. У поменутом истраживању се указује на недовољну обученост васпитача, јер се у иницијалном образовању, програмима стручног усавршавања и основама програма, „не ствара могућност за развијање компетенција васпитача за смислено, одговарајуће и креативно коришћење дигиталних средстава у раду са децом“ (исто). Искуство учеснице нашег истраживања - укључивање васпитача у пројекте у оквиру eTwinning портала, заједно са децом из своје васпитне групе и њиховим родитељима, представља један од ретких примера позитивне праксе у овој области.

Сарадња са породицом и локалном средином

Све учеснице истраживања истичу важност грађења партнерских односа са родитељима које је успешније тамо где је присутан тимски рад и упорност васпитача, и када је у питању укључивање родитеља у процес планирања и реализовања активности, а посебно када се испољавају предрасуде (у односу на прихватање ромске деце у групи и њихових родитеља, у односу на инклузивно васпитање). Искуство из приватних дечјих вртића указује да постоје родитељи који пренаглашавају своју улогу сарадника, настојећи да своје жеље у погледу дечјих постигнућа истакну као императив, иако, по оцени васпитача, оне нису у складу са педагошким захтевима.

По мишљењу наших саговорница, веома је важно да васпитачи својим деловањем истовремено у правцу родитеља и деце, успостављају равнотежу између жељеног и могућег, имајући у виду интерес детета. Резултати истраживања (Нишевић, Цолић, Бркић, 2011) о томе које су најчешће препреке у раду васпитача, на узорку од 217 васпитачица, показују да су то рад и комуникација са родитељима - укупно 756 проблема, а затим рад са колегама - укупно 644 проблема. Један од позитивних примера грађења партнерског односа са породицом, у нашем истраживању, почиње информисањем о томе шта би родитељи желели да њихова деца науче у наредном периоду и на који начин би могли да се укључе у тај процес, а затим, на основу ових смерница, планирају се заједничке активности (опремање простора дидактичким-игровним материјалом, учешће у реализацији активности).

Изазови у васпитно-образовном процесу и начини њиховог превазилажења

Наводећи изазове са којима се срећу у свом раду, у нашем истраживању се издваја неколико, који су заједнички свим учесницама. Почев од средине у којој се вртић налази – градска или приградска (сеоска), при чему васпитач треба да се прилагоди условима, ономе што су деца навикла, што им је познато, а да настоји да им пружи и развија оно што им није понуђено, односно искористи предности и компензира недостатке.

Бројност деце у васпитним групама, у државним установама, захтева да се реорганизује постојећи простор и искористе сви потенцијали у конкретним условима. Један од могућих начина превазилажења је да се, у сарадњи са родитељима, нађе нова намена појединим просторијама у вртићу, да би се у њих се сместили и опремили центри интересовања за боравак и рад деце.

Педагошка документација може да представља додатно оптерећење које смањује могућност рада са децом и време које би требало посветити дечјим потребама. Међутим, мењањем начина планирања и програмирања рада, при чему се уважава мишљење сваког члана колектива и усклађено делује, јесте пут који саговорнице наводе као пут превазилажења овог изазова. Једно од ранијих истраживања о сагледавању педагошке документације из перспективе васпитача (Павловић Бренеселовић, Крњаја, Матовић, 2012), када је узорком обухваћено 300 васпитача из скоро свих региона Србије, из укупно 55 општина, указује да између васпитача који раде по моделу А и Б Основа програма не постоје статистички значајне разлике у односу према документовању, јер се готово две трећине васпитача слаже (у потпуности или делимично) да се документовање своди на испуњавање формалних захтева, на преписивање и непотребно администрирање, као и да представља оптерећење и додатну обавезу, док га само петина васпитача одређује као процес развијања програма кроз заједничко учешће деце и одраслих у прикупљању и тумачењу података преиспитивањем и изградњом заједничког значења (исто:356).

Закључак

Могли бисмо да закључимо да се, у нашем узорку, као најважнији услов за унапређење квалитета васпитно-образовног рада, истичу личне карактерне особине васпитача – упорност и истрајност, а да би се оне испољиле, потребна је позитивна клима у радном окружењу и спремност сарадника да подрже нове идеје.

Рад треба да допринесе бољем упознавању значаја рефлексије професионалног идентитета васпитача. Представља допринос научном фонду знања и ширењу свести о значају рефлексивне праксе васпитача у савременој предшколској установи. Овај рад је директно усмерен на васпитаче који студирају специјалистичке студије на смеру Образовање струковних васпитача - специјалиста за методику реализације припремног предшколског програма.

Литература

Curtis, D., Carter, M. (2008): *Learning Together with Young Children*. Yorkton: Court Redleaf Press.
Nišević, S., Colić, V. i Brkić, N. (2011): Najčešće navođene prepreke u radu vaspitača, *Nastava i vaspitanje,* 60/4: 664-672.
Pavlović Breneselović, D. (Ne)postojeći digitalni prostor u predškolskom vaspitanju Srbije, *Tehnika i informatika u obrazovanju* Zbornik radova. Knjiga 1, Čačak: Tehnički fakultet, 2012, str. 319-325.
Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж и Матовић, Н. (2012): Педагошка документација: перспектива васпитача, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 44/2:349-367.
Šagud , M. (2011): Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj, *Pedagogijska istraživanja,* 8 (2), 259 – 269.

Mira Jovanović
Ljiljana Stankov

REFLECTIONS ON PROFESSIONAL IDENTITY OF PRESCHOOL TEACHERS IN CONTEMPORARY CONDITIONS

Summary: This paper discusses the reflection of professional identity and a new role of preschool teachers in contemporary preschool. The study came from the focus of qualitative research paradigms and this phenomenon is observed in its natural environment, in preschools. The survey sample consisted of 20 educators who worked in Belgrade. The research presented in this paper is focused on the following topics: professional development - initial training of preschool teachers, the experience at the beginning of the teaching career, mentoring, willingness to innovate their own knowledge and skills, openness to new information technologies; methodical work - openness to new working methods and a willingness to integrate them into their practice; participation in teamwork, cooperation with families and the local community, the challenges in the educational process and ways of overcoming them and assessment of the situation of teachers.

Keywords: reflection, professional identity, educator, modern nursery.

Љиљана Станков
Мира Јовановић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 371.135:373.211.24:[159.954-053.4

УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПОДСТИЦАЊУ КРЕАТИВНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: У раду су разматрани значај и улога васпитача у подстицању креативности деце предшколског узраста. Васпитач има значајну улогу да својим професионалним компетенцијама, искуством, изграђеним ставовима и моралним вредностима усмери децу у стицању њиховог личног искуства у непосредној стварности. Предшколско детињство представља најбурнији период развоја свих потенцијала детета, посебно стваралаштва, које има велики значај за целокупну личност детета. Васпитачи имају могућност да користећи различите методе, на креативне начине анимирају и мотивишу децу да своје доживљаје изразе што слободније и на тај начин подстичу њихову креативност. Рад приказује резултате истраживања о томе на који начин и у оквиру којих области и садржаја васпитачи уочавају могућности за подстицање стваралаштва деце предшколског узраста. Полазну основу за теоријска разматрања ове теме чини холистички приступ васпитању и образовању деце предшколског узраста.

Кључне речи: васпитач, подстицај, креативност, дете, предшколски узраст.

Увод

Развој креативности представља један од фундаменталних захтева у раду са децом предшколског узраста, односно представља основ концепције савременог система васпитања и образовања. У контексту савремених расправа актуелна је дилема да ли предшколске установе негују дечије стваралаштво.

Систем предшколског васпитања као друштвено организованог васпитно образовног процеса, својим плановима и програмима, материјално-техничким ресурсима и стручним кадром, ствара одређене веће или мање могућности за развој креативности код деце. Посебно је значајна улога васпитача да подстиче све облике самосталних активности детета, његову слободу да бира и самоиницијативу, стваралаштво и независност у свим њеним аспектима. Целокупна концепција система институционалног предшколског васпитања указује на потребу перманентних утицаја на развој креативности деце и на потребу комплексног изучавања овог проблема.

Креативност деце предшколског узраста

Виготски се посебно бавио проблемом развоја имагинације, њеног уочавања, подстицања и неговања код деце. Истиче да креативност није дар изабраних, већ да сви људи имају тај дар у већем или мањем степену, да креативна активност зависи од богатства и разноврсности претходног, индивидуалног искуства и да се јавља у свим областима културног живота (Виготски, 2005). Стваралачка делатност маште директно зависи од богатства и разноврсности ранијег искуства човека (детета), зато што то искуство представља материјал из којег се стварају нови производи фантазије.

За развој стваралаштва од изузетног значаја су способности (флуентност, оригиналност, флексибилност, елаборација), које Гилфорд идентификује као *дивергентне* и сматра их неопходним за стваралачку продукцију, која се односи на произвођење различитих и нових информација у односу на постојеће податке (Guilford, 1967). Гање (Gagne, 1994) одређује креативност као врсту потенцијала који се манифестује код талентоване деце, али је у извесној мери присутан код свих. Она се испољава као значајан аспект постигнућа талентованог појединца у одређеним активностима или областима, кроз способности као што су: интелектуалне, креативне, социоемотивне и сензомоторне.

Квашчев (1976) дефинише креативност као процес, а њене продукте као отелотворење идеја. У својој дефиницији он даје синтезу различитих дефиниција појма креативност, оријентисаних на процес стварања и истиче да је креативност процес којим особа постаје свесна неког проблема, тешкоће или недостатка у знању, за које не може да нађе научено или познато решење.

У савременим истраживањима когнитивних способности Гарднер се фокусира на креативно понашање које је, по његовом мишљењу, специфично за поједине врсте интелектуалних способности (просторно-визуелне, језичке, музичке и друге) и њихов развој. По мишљењу Шефер (2005) Гарднерова теорија о вишеструким способностима је добро применљива у васпитно-образовном раду са децом

Копас-Вукашиновић дефинише креативност као самоостваривање појединца. Деца се оспособљавају за промене које их очекују, за активну улогу у средини у којој расту и развијају се. Овај општељудски потенцијал неће се развијати сам по себи, већ га је неопходно подстицати и култивисати, у односу на могућности и потребе сваког појединца

Сматра се да је за развој дечје креативности потребно обезбедити услове који подразумевају развојну и подстицајну средину за сву децу, у којој ће дете имати висок степен слободе и самосталности у одлучивању, изражавању и стварању. Васпитач треба да обезбеди деци богата, разноврсна, више пута понављана и плодна чулна искуства, доводећи их у додир и организујући посматрање појава, предмета и њихових својстава, одређујући редослед посматрања и његовим усмеравањем на оно што је битно, подстицањем деце да описују оно што виде, тумаче га и из тога извлаче уопштења и закључке (Каменов, 1995).

Методологија истраживања, резултати и дискусија

Проблем којим смо се бавили у истраживању односи се на могућности за подстицање стваралаштва деце предшколског узраста, из перспективе васпитача. Задаци истраживања су били усмерени на структуирање средине у којој се одвија васпитно-образовни рад, опремљеност средствима и материјалима за рад и начинима богаћења средине, улогу деце у избору садржаја, планирању и програмирању рада у циљу подстицања дечјег стваралаштва. Узорак је чинило 30 васпитача, студената специјалистичких студија у Високој школи струковних студија за васпитаче у Шапцу, 2016/17. године. Васпитаче раде у предшколским установама на територијама Београда, Ваљева, Лознице, Панчева и Пећинаца. Васпитне групе обухватају децу од јасленог узраста до припремног предшколског, а ради се у оквирима оба Модела препоручена у Општим основама предшколског програма А и Б, са увођењем елемената Монтесори система и НТЦ програма, такође, у оба модела. Примењена је дескриптивна метода, техника анкетирања, а анкетни упитник је садржао питања отвореног типа.

Полазећи од тога колика је важност средине за учење, желели смо да сазнамо како васпитачи процењују физички простор у коме са децом проводе највећи део времена, у којој мери је прилагођен захтевима васпитне групе, какав је у погледу опремљености и доступности материјала. Одговори су приказани у табелама.

Простор радне собе	***f***	**%**
Веома пространо	2	6,67
Пространо	18	60,00
Мали простор	10	33,33

Табела 1. Физички услови – простор

Мали простор у радној соби не мора увек да буде ограничавајући фактор у раду, када васпитачи искористе друге могућности које им објекат вртића пружа (пространи хол који је опремљен одговарајућим средствима – великим геометријским телима направљеним од меких материјала, безбедних за децу, постаје место у којем радо бораве, крећу се, истражују, откривају и уче).

Опремљеност	***f***	**%**
Добро опремљен простор	19	63,33
Задовољава	5	16,67
Недовољна опремљеност	6	20,00

Табела 2.
Опремљеност дидактичко-игровним средствима и материјалима

Доступност	***f***	**%**
Лако доступна	26	86.67
Ограничена доступност	4	13,33

Табела 3. Дидактичко-игровна средства

Настојали смо да сазнамо на који начин се одлучује о томе да се у простор радне собе уносе промене (нови прибор за рад, дидактичко-игровна средства, материјали које деца користе). Иницијатива полази од васпитача и то на основу праћења дечјих интересовања током активности, у договору са колегиницом/ колегом из васпитне групе и главним васпитачем и у сарадњи са родитељима. Израда нових средстава је углавном заједнички рад који укључује васпитаче, децу и родитеље. Центри интересовања и кутићи се мењају, допуњују новим средствима и материјалима или формирају нови, у складу са темама и садржајима који се обрађују. Деца позитивно прихватају промене, нарочито када у томе учествују, а у зависности од њихових реакција та средства остају или се мењају. У васпитним групама у којима је васпитно-образовни рад по Моделу А, деца бележе на паноу - мапи простора, уз помоћ ознака (емотикона), у којим центрима желе да се играју, које игре су им се свиделе, а које не; „фотографишу“ (цртају) средства и материјале које воле да користе по центрима.

Одговори на питања о начинима повезивања садржаја из различитих области и које врсте активности/ радионица код деце изазивају највише интересовања, били су условљени узрастом деце, па су на тај начин и груписани.

Јаслени узраст - траже имитације, игре коцкама, игре скривалица, ликовне и музичке активности (кад чују музику почињу да играју).

Млађа и средња васпитна група - највише воле игре у којима се повезују звук и слика, игре у центру маште и улога, па се овај центар стално дограђује.

Старија васпитна група - највише уживају у музичким активностима, често повезују музику (класичну или песме намењене деци) и ликовне активности; развој говора и ликовне активности; упознавање околине - развој говора – физичке активности; упознавање околине – математика – физичке активности. Све активности које омогућавају покрет деца радо понављају. У оквиру интегрисаног приступа планирању то су најчешће: ликовне и музичке активности, покретне игре, драмске игре, истраживачке активности, конструкторске игре.

Мешовита васпитна група - највише их занима практични рад, деца воле покрет тако да им се омогућава да буду што више физички активна; упознавање околине је присутно у свим областима и повезано је са развојем говора, ликовним изражавањем, коришћењем рециклажног материјала; деца најчешће спонтано почињу да се играју игре маште и улога из свакодневног живота.

Припремна предшколска група - у већини случајева ликовне активности су увек присутне и то различите технике деца углавном воле да

раде у групама, да буду у покрету; драмске активности, експерименти и истраживање, математичке активности, рад са рециклажним материјалима.

Праћење и ослушкивање дечјих интересовања и жеља најчешће је навођено као одговор на питање о томе како се развијају идеје о садржајима активности/ радионица (43,33%). Један од примера је пројекат *Лутка истражује, посматра и предлаже* (Предшколска установа „Врачар“ у Београду). Интервју са децом је примењен да би се установило шта им се свидело у активностима, игре које воле, шта би желели да сазнају (приликом интервјуисања деце коришћена је лутка, која је са децом „водила разговор“).

Установљено да деца највише воле драмске игре, а да најмање воле да бораве у трпезарији, купатилу, холовима, па је циљ новог пројекта *Дечји вртић као позорница*, да им се приближи тај простор кроз драмске игре. Остали начини развијања идеја су размена мишљења и искустава са колегама из васпитне групе и са осталим васпитачима (26,67%), а затим је то коришћење литературе и електронских извора (16,67%) и похађање семинара (13,33%).

Закључак

У раду се наглашава значај улоге васпитача у подстицању креативности деце предшколског узраста. Резултати истраживања указују да дечје склоности и интересовања углавном чине полазиште за планирање и програмирање, при чему је значајна подршка колега васпитача и родитеља.

Када је у питању аутономија деце у избору садржаја, игара и активности, у јасленим групама је најмање изражена, васпитачи су у ситуацији да бирају садржаје и предлажу игре и активности мада постоје разлике у зависности од личности васпитача и флексибилности у погледу планирања и реализације васпитног рада.

Аутономија деце је највише изражена у предшколским припремним групама. Вештине васпитача за тимски рад, познавање узрасних могућности, потреба и креативних интересовања деце, као и склоности самих васпитача да се баве подстицањем креативности у одређеним областима су од изузетне важности.

Литература

Gagne, F. (1994): *Gagne diferentiated model giftedness and talent*, IV Conference of ECHA, Nijmegen (Netherlands).

Gilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill Book.

Каменов, Е. (1995): Програм за развој дечије креативности, *Зборник 1*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача, стр. 53–59

Квашчев, Р. (1967): *Психологија стваралашатва*, Београд: Издавачко информативни центар студената.

Копас-Вукашиновић, Е. (2005): Осујећење креативности у ликовном изразу првака, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 37, бр. 2, стр. 82–98.

Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
Виготски, Л. С. (2005): *Дечја машта и стваралаштво*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ljiljana Stankov
Mira Jovanović

THE ROLE OF PRESCHOOL TEACHERS IN ENCOURAGING THE CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: This paper discusses the importance and role of preschool teachers in encouraging the creativity of preschool children. Preschool teacher has an important role and using his/her professional competence, experience, established attitudes and moral values directs children to acquire their personal experiences in the immediate reality. Preschool childhood represents the most turbulent period of development of all potentials of the child, especially creativity, which is of great importance for the whole personality of the child. Preschool teachers have the option by using different methods, in creative ways to animate and motivate children to express their experiences as freely as possible and thus stimulate their creativity. The paper presents the research results concerning the ways, areas and contents within which preschool teachers perceive opportunities for stimulating creativity of preschool children. The starting point for the theoretical consideration of this topic represents a holistic approach to education of preschool children.

Keywords: preschool teacher, encouragement, creativity, child, preschool age.

Ивана Иконић
Висока школа струковних студија за менаџмент и пословне комуникације
Сремски Карловци

УДК 050.488:091]:373.5ВЕНАЦ-СЛОГЕ
(497.11 Београд)“1896/1897“
371.385.6(497.11)“18“

ВЕНАЦ-СЛОГЕ, РУКОМ ПИСАНИ ЛИСТ БЕОГРАДСКИХ ГИМНАЗИЈАЛАЦА ИЗ 1896. И 1897. ГОДИНЕ

Резиме: Венац-слоге, лист ђака IV. раз. II гл. беог. гим. За забаву у слободним часовима је рукописни лист који је излазио у Београду 1896. и 1897. године. Сачувано је првих шест бројева. Право на пробу пера имали су искључиво ђаци IV разреда Друге београдске гимназије. Лист је у свему испоштовао концепт штампаних књижевних листова с краја XIX века. У самом поднаслову рукописа истакнута је намена гласила, а то је *забава у слободним часовима*. Жанровски лист је био слојевит. Рубрике су доносиле оригиналне прилоге у стиху и прози, као и препеве с француског и немачког језика. За разлику од других сличних сачуваних раритета, *Венац-слоге* је имао скромну графичку опрему. Без обзира на то колико је публицистичког и књижевног дара уредништво овог листа имало, *Венац-слоге* је део српске периодичне баштине, оно је значајан документ и сведочанство о идејама и темама које су забављале генерацију београдских гимназијалаца с краја XIX века.

Кључне речи: *Венац-слоге*, ђачки књижевни лист, рукописна периодика, 1896–1897.

Венац-слоге лист ђака IV. раз. II гл. беог. гим. За забаву у слободним часовима је рукописни књижевни лист и представља још једну карику у књижевноисторијском развитку српске дечије и омладинске штампе која датира од средине XIX века (Кисић, 1986). Сем успутних библиографских помена, стручна и шира јавност није се подробније бавила овим уникатом ђачке рукописне периодике. Лист је већ у поднаслову дефинисао очекиване сараднике и читаоце, чиме је постигао и својеврсну ексклузивност: *лист ђака IV. раз. II гл. беог. гим.*[18] и истакао основну намену *за забаву у слободним часовима*. Током две године излажења у српској престоници (Београду), од 15. децембра 1896. до 1. марта 1897. године, изашло је шест бројева овог

[18] Поменута II гл. беог. гим. је данашња Филолошка гимназија у Београду, која је указом кнеза Милана Обреновића 1870. године почела свој рад под именом Друга београдска гимназија, у којој су учили или радили многи српски великани. У време излажења *Венца-слоге* функцију директора обављао је Димитрије Довијанић. http://filoloska.edu.rs/filoloska/znameniti_prof_djaci (посећено 24. јануара 2017.)

ђачког раритета, који се данас чувају у Народној библиотеци Србије[19], а доступни су читаоцима и онлајн[20].

Венац-слоге је у свему следио и опонашао образац и форму штампаних књижевних листова с краја XIX века. На насловној страници налазило се заглавље (листа), које је запремало готово половину простора. У њему су уз име листа били и следећи подаци: место и датум излажења[21], ознака редног броја и година излажења, за издавача је именован Одбор, а обавезно се наводило и име уредника. У првом броју уредничко перо држао је А. К. Стој. (Алекса К. Стојковић), а од другог до последњег броја то је био В. М. Петров. (Вас. М. Петровић). У заглављу се уз име листа налазио и мото: „Сваки мало – сви много", а у 4. броју је допуњен речима „Само Слога Србина Спасава". *Венац-слоге* је писан крупним ћириличким писаним словима, црне боје.

Рукопис је био прегледан и лако читљив. Текст је исписиван једностубачно или двостубачно на страницама које су биле нумерисане. Читав лист је рађен у црно-белој техници, колорита није било ни у илустрованом делу заглавља, ни када је од 4. броја име листа исписивано калиграфски у виђети. Лист није поседовао друге графичке прилоге, нити карикатуралне илустрације које су у време српског реализма биле одомаћене на страницама српске штампе, посебно оне хумористичко-сатиричке, какав је био *Велики народни типар: Шаљиво-стоки илустровани листић за узданицу Србинову* (Аранитовић, Манојловић, 2007). Рубрике у листу жанровски су биле разнолике: народна песма и прича (заправо песма и прича на народну), ауторски прилози у стиху и прози, загонетке, енигматски колажи, преводи поетских и прозних радова са немачког и француског. Прилози су потписивани пуним именом и презименом или иницијалима имена, очевог/мајчиног имена и презимена уз десну маргину. Уз леву маргину испод текста рубрике бележен је датум (дан, месец, година или месец и година или само година), или и место и датум.

---

[19] О збирци рукописне периодике коју поседује Народна библиотека Србије погледати радове Бранке Булатовић и Наташе Јовановић (Булатовић, 2003, 259–275; Јовановић, 2015, 21–32).

[20] *Венац-слоге, лист ђака IV. раз. II гл. беог. гим.* преузет је из репозиторијума Дигиталне Народне библиотеке Србије, колекције Рукописна периодика – Руком писана.
http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/rukopisna_periodika/rukom_pisana/venac_sloge#page/0/mode/1up (посећено 24. јануара 2017).

[21] Уз нумерацију стоје следећи датуми: бр. 1 од 15. децембра 1896. год., бр. 2 од 20. децембра 1896. год., бр. 3 од 15. јануара 1897. год., бр. 4 од 1. фебруара 1897. год., бр. 5 од 15. фебруара 1897. год., бр. 6 од 1. марта 1897. год.

Прилоге у ђачком листу потписивали су следећи аутори: Алекса К. Стојковић (4), Јеремија М. Павловић (3), Милан Поповић (3), Петар М. Михајловић (4), Светолик Аврамовић (3), Вас. М. Петровић (4), Чедомир Андрејевић (1), Стојан С. Симић (1), Мил. А. Јовановић (2) и Јарослав Антонијевић (1). На последњој страници сваког броја, у самом дну, стајао је кратак „Садржај", у којем су насловом побројани прилози, наведена имена и презимена (пуна или скраћена) аутора, да би потом уследила кратка напомена читаоцима, која се исписивала од 2. броја, да лист излази сваког 1. и 15. у месецу и да читалац за лист треба да издвоји „0,05 п. д." Већ од 1. броја се инсистирало на посебној циљној групи којој се лист обраћао и која је имала право да испуњава његове рубрике књижевним садржајем, да би од 2. броја ограничење било допуњено: „сарадници могу бити само ђаци IV раз. а доброг успеха у наукама" ([„Сарадници"], *Венац-слоге*, бр. 2, 16).

Рубрике су се најчешће завршавале у актуелном броју, али било је и неколико примера у којима су излазиле у наставцима. Такав је случај са текстовима: „Двори цара вилинског. Народна приповетка" аутора Милана Поповића у бр. 1 и 2; „Милош и Иван" у бр. 3 и 4 аутора Јеремије Павловића и последњи, за нас веома значајан, „Бој на Штубику. 1807 год." из бр. 5 и 6 који је потписао П. Михајловић. Ова прича је за историју листа значајна, јер у 6. броју на страници 46 након текста стоји ознака „(наставиће се)". Та одредница јасно указује на чињеницу да је планирано даље излажење листа, показује да у датом моменту није постојала никаква назнака да ће се лист угасити, што нас упућује на помисао да је *Венац-слоге* можда и даље излазио, али да ти примерци, нажалост, нису одолели зубу времена.

Интерактивност листа остваривала се кроз рубрике које су захтевале решавање различитих задатака постављених читалачкој публици. То су били „Коњички скокови" у бр. 2 и 3, „Аритмогриф" у бр. 3, „Задатак у крсту" у бр. 4, „Загонетке" у бр. 5. Читаоци су слали своје одговоре уређивачком одбору, а он је објављивао имена најбржих који су тачно одговорили. Графичке мозгалице донеле су нов квалитет листу и учиниле смену текстуалних рубрика динамичнијом. На стр. 24 у 3. броју *Венца-слоге* нашла се рубрика „Аритмогриф", загонетка у бројевима (сваком слову одговара одређени број), једина такве врсте у овом листу. Њу је саставио В. М. Петровић. Испод текста стајала је и следећа напомена: „Ко реши нек се јави. Писаће имена оних који се први јаве." Ову рубрику доносимо[22] у целости:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. = Име и презиме једног српског песника.

[22] Сви у раду цитирани делови текстова из листа *Венац-слоге* идентични су оригиналу. Наше приређивачке интервенције не односе се на правописно осавремењавање текста, нити на било какве корекције које би се по језичко-стилским особеностима или интерпункцији удаљиле од ауторског текста.

13. 10. 2. = Нешто што велике реке имају.
5. 6 = Упитна заменица.
2. 6. 9. 3 = Име једне птице.
9. 3. 2 = Нешто што свако воли.
13. 6. 9. 3. = Нешто без чега човек не може да живи.
13. 10. 4. 6 = Једно пиће.
4. 3. 9. 6 = Име једног врло јаког метала.
13. 14. 9. 3 = Женско име.
2. 3. 5 = Име животиње у води.
2. 3. 4. 5. 6 = Мушко име.
2. 3. 9. 6. 13. 3. 4 = Мушко име. („Аритмогриф.”, *Венац-слоге*, бр. 3, 24).

У оквиру рубрике „Решили су” у 4. броју, на стр. 31 стоји да су „Аритмогриф” решили следећи школарци: Радослав Маринковић из IV разреда и Димитрије Ћирковић из III. Решење „Аритмогрифа” је било Бранко Радичевић.

Одбор листа имао је однеговану свест и о потреби да се отклоне штампарске грешке из претходног броја. Тако је у 4. броју на стр. 32 пре „Садржаја” стајала следећа „Исправка”: „У 3. броју на страни 22 с десне стране озго испод прве китице стоји: ’Августа 1896 год.’ а треба да стоји поред имена са леве стране.” („Исправка”, *Венац-слоге*, бр. 4, 32). У 6. броју на стр. 48, одмах испод „Решења” стајала је напомена: „У прошлом броју на страни 35 – испао је стих који се понавља: ’Младом краљу од Србије’.” ([„У прошлом броју”], *Венац слоге,* бр. 6, 48). У 5. броју, на последњој 40. страници листа, исписана је „Захвалност” коју је потписао Одбор. Доносимо и овај текст у целини: „Издавајући одбор ’Венца-Слоге’ захваљује г. Вељи Пазарцу уч. VII р. II б. гим што је предузео да црта главу за ’Венац Слоге’” („Захвалност”, *Венац слоге*, бр. 5, 40).

Венац-слоге је већ својим насловом и мотом из заглавља најавио прагматичан садржај књижевних рубрика (Иванић, 2008, 322), које ће се неговати у листу, а то је национално, културно, политичко и идеолошко јединство српског народа. Исто тако и сами наслови прилога указују на главни лајт мотив листа: „Српчету” (бр. 2), „Свето-савска прослава у основној школи код саборне цркве” (бр. 4), „Још има Срба.....” (бр. 6). У новом заглављу израђеном за 4. број, на листовима који чине моћни *Венац-слоге*, стоје исписана имена крајева у којима треба да влада српска слога, а то су: Србија, Босна, Ст. Србија, Банат, Срем, Бачка, Херцеговина, Маћедонија, Црна Гора. У првом броју, лист отвара програмска песма Алексе К. Стојковића под насловом „Поздрав”. Цитираћемо део песме као илустрацију смерница по којима се лист управљао:

Ево листа – братству води.
Ево речи – разговора,
Ево братског договора...
Примите га!... Жеља вели;

Задовољство он нам дели;
Кад без посла – забава је;
У тишини, поука је,
Међу браћом братски збор,
Међу свима договор....
Са њим сваки нек' се дружи,
На углед нам свима служи;
Весел' те се, браћо, мила,
Ћачка „вила" шири крила!
Кликће, пева љубимцима
Гред' мо с њеним усклицима:
Појмо, вимо венац слоге,
Трујмо клицу од неслоге! („Поздрав", *Венац-слоге*, бр. 1, 1–3).

И у 2. броју Стојковић доноси песму „Српчету" упућену српској омладини као каталог животних порука и препорука. Завршетак песме подстиче патриотска осећања:

Српче, мило, Отаџбину љуби!
Да се српско име не изгуби;
Отаџбина нек' се тобом дичи,
Србе, – брале, к'о што ти приличи... („Српчету", *Венац-слоге*, бр. 2, 9–10).

Обавеза према Косову коју сваки Србин осећа од памтивека проблематизована је у следећем броју, у песми „Тамо..... (по туђој мисли.)" аутора Светолика Аврамовића, ученика IV разреда. Песма је датирана 10. децембром 1896. године у Београду и последњи стих је уједно и порука песме: „**Косово тражи спас."** („Тамо..... (по туђој мисли.)", *Венац-слоге*, бр. 2, 13). Песма „Поздрав читаоцима" Петра Михајловића, ученика IV разреда отвара 3. број *Венца-слоге* и подсећа на ропски полажај у којем српски народ живи од Косова.

Родољубље као императив доноси песма Алексе К Стојковића „Молитва" која отвара 5. број. Испевана је „младом краљу од Србије!" (тј. Александру Обреновићу) у част. Песма је датирана 4. фебруаром 1897. и написана је у Београду. Песник призива читав каталог српских јунака од Душана, Марка, Милоша, Лазара, Карађорђа до Михајла да помогну српском народу у борби за слободу и да слога донесе славу младом краљу.

Један једини пут, у истом, 5. броју, појавила се рубрика „Загонетке", које су српском читалаштву биле права посластица. Као илустрацију доносимо је у целини:

Шта ми ти је шта?

1. Црвен пас из кошаре вири.
2. Дрљаво маче пред Богом плаче.
3. Пуна тепсија сјајних костију.
4. Свака кућа бам бије. Забележио: Јеремија Павловић.

5. Отуд брег одовуд брег а у среди Алај-бег.
6. Куса ђума кућу чува.
7. Четир прута из неба висе све покисну они не покисоше.
   Забележио: Јаролав Антонијевић
8. Седмолика цватила седам зрна родило седмо зрно сребрно.
   Забележио: В. М. Петровић („Загонетке”, *Венац слоге*, бр. 5, 40).

У наредном 6. броју, у оквиру „Решења”, дате су одгонетке:1 – језик, 2 – кандило, 3 – небо и звезде, 4 – сито, 5 – дете и колевка, 6 – катанац, 7 – кравље сисе, 8 – шест недеља поста пред Ускрс и Ускршња („Решења”,*Венац слоге*, бр. 6, 48).

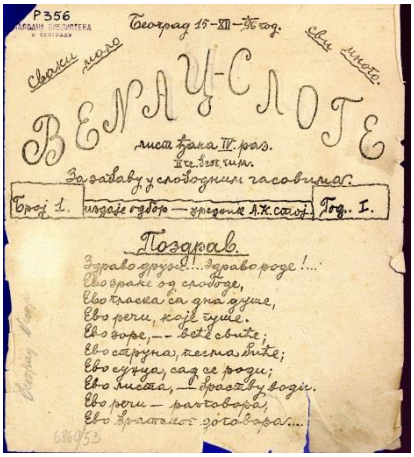
Прозни радови, такође, нису изостајали из овог листа. Приметно је да су се они тематски удаљили од патриотских тема које су биле доминантне у објављеним стихованим прилозима. Тако је у бр. 2 објављена прича „*Не мучи животиње!*” коју је са немачког превео Милан Поповић, уч. IV разреда. У њој су читаоци могли да читају о далеком Мисиру и како због камиле човек може да настрада. И „Присуство духа” у истом броју са француског је превео Милан Поповић. У њему читаоцима преноси анегдоту о старој позоришној карти која је спасла живот руским официрима.

У 3. броју је прича „Милош и Иван” о непријатељству и мржњи између ових суседа, које се на крају преокрене у пријатељство. Наставак прича је изашао у наредном броју, а потписао ју је Јеремија Павловић и датирао у Београду, 1896. год. Прича „Бој на Штубику. 1807 год.” враћа се догађајима из Првог српског устанка. Испричана је у првом лицу као сећање патнаестогодишњег дечака на дедино ратовање против Турака, а уз помоћ Руса код села Штубик. То је најдужи прилог у листу. Излазио је у бр. 5 и 6 са тенденцијом да се настави. Потписао ју је Петар Михајловић.

Венац-слоге је рукописни лист београдских гимназијалаца са јасним књижевним амбицијама. Без обзира на његову незнатну књижевну вредност, лист је својим идејама и порукама далеко превазилазио ученичке пробе пера у књижевности. Лист је значајан документ на основу којег се могу открити размишљања, идеје и преокупације омладине пре пуних 120 година.

Данас *Венац-слоге* може да буде подстрек за покретање ђачког књижевног листа у оквиру школских ваннаставних активности (литерарна, новинарска секција), за ученике виших разреда основне школе.

Таква активност би могла да има позитиван утицај на развој ученичке креативности, посебно естетских (књижевно-уметничких), емотивних и друштвених аспеката личности (тимски рад), да продуби моћ критичког мишљења и подстакне интелектуално ангажовање у решавању проблема током уређивања листа.



Слика 1.

Извор:

Венац-слоге, лист ђака IV. раз. II гл. беог. гим. За забаву у слободним часовима http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/rukopisna_periodika/rukom_pisana/venac_sloge#page/0/mode/1up (посећено 24. јануара 2017).

Литература

Аранитовић, Д. и Манојловић Р. Р. (прир.). (2007). *Велики народни типар: шаљиво-стоки илустровани листић за узданицу Србинову: 1893–1895.* Фототипско и транскрибовано изд. Пљевља: Завичајни музеј.

Булатовић, Б. (2003). „Рукописни листови у Народној библиотеци Србије". *Књижевна историја,* 35 (120–121), 259–275.

Иванић, Д. (2008). *Књижевна периодика српског реализма*. Београд: Институт за књижевност и уметност, Нови Сад: Матица српска, 322.

Јовановић, Н. (2015). „Збирка рукописне периодике у фонду Народне библиотеке Србије (1874–1995)". У: *Колекција периодике у српским библиотекама. Зборник радова* (стр. 21–32). Ужице: Заједница матичних библиотека Србије, Народна библиотека Ужице.

Кисић, М. (1986). *Библиографија српске дечје и омладинске штампе 1846–1945.* Београд: Народна библиотека Србије, Горњи Милановац: Дечје новине.

Ivana Ikonić

VENAC-SLOGE, A HANDWRITTEN MAGAZINE OF BELGRADE HIGH SCHOOL PUPILS FROM 1896 AND 1897

Summary: Venac-sloge, the magazine of 4th year pupils of the Second Belgrade High School, was a manuscript paper issued in Belgrade in 1896 and 1897. Only six numbers are preserved. This literary magazine, although handwritten, was completely in line with the concept of printed literary magazines at the turn of the 19th century. In the magazine's subtitle, the purpose of the paper was emphasized, and that was *fun during free time.* It had a multilayered genre. The contributions were original texts in verse and prose, as well as reinterpretations. Differing from other similar rarities, *Venac-sloge* had modest graphic equipment. Regardless of the journalistic and literary gift exhibited by the editorial of the magazine, *Venac-sloge* is part of the Serbian periodical heritage and a significant document and testimony of the ideas and topics which entertained a generation of Belgrade high school pupils.

Key words: *Venac-sloge*, pupil's literary magazine, manuscript periodicals, 1896–1897.

Предраг Јашовић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 371.671:003-028.31(=163.41)(091)

УВОД У ПИСМО И ТОЛЕРАНЦИЈА У БУКВАРИМА С КРАЈА XIX И ПОЧЕТКА XX ВЕКА

Резиме: Руководећи се садржином трију буквара, што из XIX века, што са почетка XX (*Први српски буквар* 1827, *Нови буквар* 1893 и *Српски буквар* 1920) у раду указујемо како се приступало при обради писма и увођењу првих школских генерација у писменост. Показујемо у којој мери је била развијена свест о различитости код самих аутора који су писали букваре, па и учитеља који су радили према тим уџбеницима. Сагледавањем ових трију буквара, који обухватају временски континиум од готово једног века, можемо видети како се мењао приступ аутора буквара, како према садржини буквара тако и њиховом односу према описмењавању и суштини просвете, те како се вршила секуларизација образовања и формирање свести о другоме.

Кључне речи: буквар, писмо, други, описмењавање, образовање.

Савремено српско писмо, језик и описмењавање које је, по степену остварености елементарног описмењавања, на завидном нивоу, свој развој, пре свега, дугују филологији XIX века. Готово све што се догодило у језику, примењеним реформама и на плану писмености и описмењавања, догодило се у првим деценијама XIX века, а цео век је био у знаку развоја и потврђивања савременог народног језика.

У српском језику прво је морало доћи до реформе писма како би сам језик наставио са својим развојем по угледу на језике развијенијих култура. Реформу писма су заговарали још Гаврил Стефановић Венцловић[23] (Павић 1996:46) и Доситеј Обрадовић[24] (Јашовић, 2016:103-107), а у њено спровођење према јасно дефинисаним лингвистичким нормама кренуо је Сава Мркаљ. Он је ово образложио у ретко читаној књизи *Сало дебелога ера либо азбукопротрес* (Будим, 1810), где је дао своје виђење писма српског

[23] Од шест гласова за које се углавном истиче да их је Вук увео у српску азбуку, Венцловић је употребљавао три ***џ***, ***ћ*** и ***ђ***, а љ и њ је често умекашавао апострофима ***л'*** и ***н'***. Значајно је да је слово ***ђ*** постојало много пре Вука (Младеновић 1963:159-162), које је Вук прихватио према сугестији Лукијана Мушицког.

[24] Доситеј користи ***ћ***, избацио је јери ***ы***, и употребљава ***j*** као графичку варијанту слова ***i***.

језика према гласовима који су се чули у српском језику. Владо Ђукановић налази да су се у његовој азбуци налазило тридесет слова према тридесет гласова, које је Вук, нешто касније, 1814. године у *Писменици* модификовао (Ђукановић, 2013:29).

Ко је уистину реформатор српске ћирилице, или, треба ли говорити о реформаторима српске ћирилице, и у којој мери је заиста извршена реформа писма са реформом језика, што јесте учињено (Ђукановић, 2013:26), није циљ истраживања и анализе овог рада. Тек истакли смо ову чињеницу на самом почетку како бисмо показали да се у зори формирања свих норматива српског језика и модерних тежњи у описмењавању збивало једно врење, преплитање и превирање утицаја мноштва заслужних књижевних, рекли бисмо и културних посленика од Гаврила Стефановића Венцловића, Павла Ритера Витезовића, Захарија Орфелина, Лукијана Мушицког, Саве Мркаља, Вука Стефановића Караџића све до Александра Белића и Павла Ивића, а ништа мање ова питања нису актуелна ни данас. Сва дешавања и реформе нису резултат појединца, већ мноштва и континуитета, свако свођење на појединачно и појединца, јесте неакадемска симплификација феномена, јер је читав XIX век, кроз читав XX век све до, ево друге деценије XXI века непрекидна борба за потврдом идентитета српског језика, док је сам језик, као и суштина писмености и описмењавања, у настајању и развијању.

Као што је познато, нема утемељења језика и писмености без *буквара*[25], јер узалудно је постојање нормативне граматике која није у функцији описмењавања и писмености. Буквар је прва ученичка књига намењена описмењавању и овладавању матерњим језиком на граматичким основама нормираног језика. Значај буквара као елементарног средства за описмењавање је сагледао још Инок Сава, који је објавио први српски буквар 1597. године у Венецији.

Данас за први буквар у савременом српском језику и системском описмењавању узима се буквар Вука Стефановића Караџића из 1827. године који је публикован у Бечу, а сам аутор га је назвао *Први српски буквар* што је остао до данас. Иако је после наслова, испред *Предговора* буквар насловио *Оглед српског буквара*, саме намере се нису задржале само на „огледу". Имајући у виду тираж од 500 примерака, у колико је буквар штампан, то говори, посебно за оно време, да је буквар рађен са врло озбиљним претензијама, које неће бити остварене још дуго.

Поред тога што је на првим странама буквара Караџић ставио азбуку са полугласом, па има 31 слово, он је напоредо ставио и латиницу и

[25] Буквар (почетница) – (према старословенском буква - слово), прва школска књига, уџбеник који се користи у елементарној настави за почетно учење писмености, савлађивања читања и писања, а која одговара педагошко-дидактичким и психолошким захтевима" (*Педагошки лексикон*, 1996:57). У *Педагошком речнику* из 1967. године налазимо (енгл. primer, ABC book; фр. abécédaire, syllabaire, livre élémentaire; нем. Fibel; рус. букварь), прва школска књига за почетно учење писмености. (*Педагошки речник*, 1967:88).

транскрипцију српских гласова у другим језицима (мађарском, пољском, немачком, италијанском, француском и енглеском). То је учинио више да би самом српском писму дао легитимитет истичући га истовремено по сличности и различитости.

Буквар има 19 одељака. Текстуални материјал за учење слова је поделио 11 одељака. Први одељак садржи изговоре од два гласа, где су оба самогласна или је само први самогласан; други одељак садржи изговоре и речи од два гласа где је први сугласник; трећи одељак садржи речи од четири гласа где су два сугласна, а два самогласна; четврти одељак садржи речи од три гласа где је сугласник у средини; пети одељак садржи речи од три гласа где је самогласник у средини; шести садржи речи из другог и четвртог одељка; седми одељак садржи речи од три, четири и пет слогова, а комбинација слогова представља комбинацију организације сугласника и самогласника из другог и четвртог одељка и тако иде све до краја.

У дванаестом одељку даје народне пословице, које су све писане малим словом. Аутор се није руководио елементарним правописним правилима, пошто то није дозвољавала методологија излагања, јер ће у тринаестом одељку говорити о великим и малим словима и дати њихову таблицу; у четрнаестом описује старословенску ћирилицу и компаративно је сагледава са новим словима која користи у свом *Буквару*. У петнаестом одељку набраја речи које се скраћено пишу, и како се читају. То су, пре свега, речи везане за библијске текстове, молитвенике и псалтире, као и за обредни и проповедни вокабулар. Сматрамо да су циљано дате, како *Буквар* не би од стране црквеног клера био одбијен из прве руке. Из истих разлога у шеснаестом и седамнаестом одељку штампа *Вјерујy* и *Оче наш*, док ће у осамнаестом дати бројеве словне, строслoвенске/ црквене, арапске и римске цифре, а у деветнаестом таблицу множења.

За наш рад је од значаја Вуков предговор *Буквару*, где он на самом почетку истиче сврсисходност писма и посла који је предузео:

„Што гођ људи на овоме свијету измислили, ништа се не може успоредити са писмом. Пријатељу или знацу своме, који надалеко преко бијелог свијета, послати писмо своје на комаду артије; читати, што су други писали прије двије иљаде година, и написати, да могу други послије неколико иљада година, читати; што је наука, која им људски готово превазилази, и могло би се рећи, да је онај, који је први њу измислио, био више, Бог, него човек. Писмо је отворило пут уму људскоме, да се приближи к Богу, по могућству своме. Оно је измишљено од прилике, прије четири иљаде година; и послије свога тешкога и чуднога постања тако је ласно постало, да данас на свијету нема никаква заната лакшега од њега; и тако се по свијету размножило, да данас у Европи има народа, у којима нема човека, да не зна читати и писати. Срби су овај дар Божији примили тек са законом ришћана неким прије иљаду година; и прем да се у нашим народним пјесмама врло често књиге пишу и уче, опет су у нашему још врло ријетки, који знаду читати и писати!“ (Караџић, 1827:3).

Иако Вук замера што „је још сва Српска књига у читању часловца и псалтира“ (Караџић, 1827: 1), ипак за Караџића писмо и процес описмењавања нису имали чист секуларни значај, већ су били у непосредној вези са религијом. Иако је то због актуелног стања у тадашњој Србији, вероватно, тако и морало бити, то је у знатној мери онемогућавало реформу писма и описмењавања, као што ју је у случају Саве Мркаља скроз спречило (Грдинић, 2010:66-67).

Поред тога што се Вук у свом предговору више пута позива на бога истичући његову творачку снагу, тако и недвосмислено, као текст за вежбање читања скраћеница, које је дао у петнаестој глави *Буквара*, као примере где нуди *Симболе православне вере* (Сѵмволъ православныѧ вѣры) и *Оче наш* (Молитва Господнѧ), показују да у Вуковом систему поимања језика, па и описмењавања, сам процес описмењавања није секуларизован. То се у великој мери рефлектовало и на букваре других аутора током читавог XIX века, а пренело се и на наредни век.

Поред тога, у Вуковом *Предговору* наилазимо и на конструкте стереотипа, за које, можемо рећи да и данас трају. Тако кад пише о значају описмењавања и нашег заостатка истиче: „Тако су пред нама измакли Енглези и Французи, и млоги други народи Европејски; тако су иза нас заостали многи дивљаци по Африци и по Америци, који и данас живе голи по шумама и једу љуцко месо“ (Караџић, 1827:2). Ово нам се чини типичним стереотипом о преимућству културе европских народа над културом осталих народа. Поред тога што то представља романтичарску националну понесеност која је доминирала епохом, она је већ створила платформу за један страшан стереотип о надраси и мање значајним људским расама, који ће, на жалост, трајати до данашњих дана.

Поред стеротипа у *Предговору*, наилазимо и на стереотип у садржини самог букавара. У дванаестом одељку где се вежба читање на примеру народних пословица налазимо пословицу: *не враћај зло за зло, ни псовку за псовку; цигани се псују*. Не само да овај пример није правописно примерен, јер се једна нација пише малим словом, посебно што се користи погрдан назив те нације и сама нација се декларише као некултурна у целини, што је још један страшан, готово несавладив стереотип до данашњих дана.

Стева Чутурило је вероватно најпознатији аутор уџбеника, пре свих буквара са краја XIX и почетка XX века, с обзиром на то да је доста обрађиван[26], али ни изблиза у мери у којој је задужио српску просвету, ми смо се одлучили да овом приликом говоримо о мање познатом буквару под насловом *Нови буквар* Уроша Благојевића, који је доживео преко двадесет и

[26] Поред низа новинских чланака истичемо радове Вељка Брборића *Буквари Стеве Чутурила на почеку XX века*, Маје Николове *Стево Чутурило, Буквар основне школе у Краљевини Србији Крф, 1916* и Наташе Протић *Буквари у периоду између два светска рата*. Сви радови су публиковани у зборнику *Буквари и букварска настава код Срба* у издању Педагошког музеја у Београду 2010. године.

четири издања. Овај буквар, у односу на друге, по садржини и приступу описмењавању, јесте нов.

Нови буквар садржи четрдесет и осам страница. На првој страници су исцртане линије за вежбање руке и исцртавање облика столице, радног стола и куће. На трећој страни је фотографија Петра II Карађорђевића, краља Југославије. Од пете стране до тридесет и треће су дата слова за учење. Прва слова су описана по неком илустарцијом, с том разликом што су уводна слова *о* и *а* дата описом само у слици за *о* – око, за *а* – ашов. Дакле, само су ови самогласници на почетку буквара дати у слици са по једном графијом за мало штампано и писано слово и једно слово у масном, истичућем, назовимо *насловним словом*. Већ наредни самогласник *и* је дат у комбаинацији слике *и* самогласника *а* и *о* (ао, аи, иа). Од седме стране, од слова *с*, слово се даје у комбинацији слога, слике и речи и све тако до деветнаесте стране односно до слова *ж*, кад се искључује учење слова и читање срицањем, већ се прелази на читање целих речи.

То је место, методички поступак који овај буквар чини новим, модерним. Овладавање писмом у букварској настави је пажљиво испланирано постепеним увођењем ђака у азбуку и читање од простијег ка сложенијем. Од деветнаесте до тридесет и треће стране слова су дата у слици, графији штампаној и писаној, речи и мањим реченичним целинама. На тридесет и четвртој страни су дате једносложне речи од четири гласа (*сноп, врат, крај, краљ, брат*), вероватно да би се избегло срицање и ученици увежбали везаном шчитавању гласова. Наредна страна обухвата табелу писаних великих и малих слова у великим и малим линијама и писању штампаних слова. Тридесет и шеста страна обухвата лична имена исписана писаним словима према правописном правилу. Од тридесет и седме стране почињу текстови, најчешће у везаном говору (краће песме) или невезаном говору писане краћим реченицама (*Очима гледамо. Ушима слушамо* итд.), до краја текстови постају све сложенији.

Чини се истицања вредно да се на четрдесет и седмој, претпоследњој страници, налази *Молитва* где је црквенословенски текст записан у гласовној транскрипцији савременим ћириличним писмом (*Отче наш, иже јеси на небјесах,/ Да сватитсја имја твоје* итд.). Да ли је овде Урош Благојевић хтео да укаже на билингвинално постојање српског језика којим се проповеда у цркви, или је хтео да истакне и значај црквенословенског језика као живе категорије, остаје отворено питање. Тек ова чињеница показује да се писмо, описмењавање и језик нису још увек у потпуности секуларизовали. У прилог томе говори и песма *Уста*:

Имам уста да говорим њима,
Оцу, мајци, сестрицама свима,
Што год мислим казат` могу,
А што не знам питат` могу,
Могу певат`, смејати се могу,

И још *могу молити се Богу*.[27]

И у песми *Доручак*, дечак се моли богу да сва деца имају доручак:

Молим ти се, Боже мој
Нек је добро свима,
Нека свако од деце
Свој доручак има!

У песми *Очи* налазимо стих: *Очи моје, Богу хвалу дајте*, где се дете непосредно обраћа богу, где је више него очигледна дечја захвалност великом и узвишеном Богу. На тридесет и деветој страници налазимо *Ђачку молитву*:

Помози нам, Боже, с неба,
Научити све што треба,
Да би с нама срећни били
Родитељи наши мили.

Дакле, на основу изложеног можемо закључити да ни Урош Благојевић није сам процес описмењавања ћирилицом одвојио од религије. Процес описмењавања није био секуларизован ни у његовом буквару. Зато је слово *ц*, нимало случајно, у слици представљено црквом, али је слово *џ* представљено у слици џамијом, дакле верским објектима двеју различитих, па и супротстављених вера. Међутим, чињеница да је црква на слици једнобродна и да њен улаз подупиру четири стуба, који носе свод изломљеног лука са широким степеништем испред дужином целог улаза, не даје директну асоцијацију на православну цркву, јер може бити и римокатоличка катедрала, те тако омогућава домишљање, да је овде, у овом буквару реч о универзалном истицању појма бога. То би било сасвим извесно и исправно тумачење да није молитве *Оче наш* на црквенословенском на самом крају буквара којом се недвосмислено потврђује да је овде реч о ћириличном буквару писаном са јасним православним религијским аспирацијама, где се ћирилична азбука изједначава са верским опредељењем.

Трећи буквар је написао Милорад А. Вујанац. Овај буквар је у многим сегментима савременији од Благојевићевог. Насловио га је *Српски буквар*. Тако је непосредно извршена национализација писма којим су се ђаци описмењавали, тако да није била неопходна додана религијска инструација садржине. Међутим, није ни она изостала. Мада у слици налазимо џамију за опис слова *џ*, а за опис слова *ц* у слици је изостала црква, чињеница да на четрдесет другој страници налазимо две молитве (*Молитва*[28] и *Даничина молитва*), од којих је само за Даничину сасвим извесно да ју је спевао Змај. Буквар се завршава молитвом, као захвалношћу богу (*Хвала Богу*) недвосмислено потврђује да и Вујанац прилази описмењавању традиционалистички са стереотипним предмишљењем/ предрасудом да описмењавање није само ствар секуларног образовања.

[27] Подвлачење извршио П. Ј.

[28] Ова се у претходном буквару јавља као *Ђачка молитва*.

Да закључимо. Ћирилица се од свог настанка везала за Србе, али не и за српски језик у целини, па је била обележје, како националне припадности, тако и верског опредељења. То што је ћирилица сматрана, пре свега, писмом којим се изражава религиозно опредељење, а не историјски след догађаја и природна цивилизацијска и културолошка тековина словенсих народа, допринело је да се ћирилица данас од стране појединих словенских народа друге вере сатанизује као писмо које је одраз српског бића, а при томе се не узима у обзир да ћирилицом пишу Македонци, Бугари и Руси. Сатанизација ћирилице код појединих словенских народ екс Југославије је чист апсурд, јер су писма њихових матерњих, назовимо, језика, као и описмењавање заснивали управо на писму ћирилице.

Са друге стране посматрано, иако се у буквари ма већ од краја XIX века истицала верска толеранција, која је углавном диктирана контекстуалним политичким дешавањима, где је доминирала братска тежња јединству свих словенских народа, сама садржина буквара није била унифицирана. То што су буквари у Србији од свог настака били инструирани хришћанском религијом, српске заједнице друге вере је вероватно одбијало. Неговање романтичарског стереотипа, где су други увек гори, где су други свему криви и где други ништа не ваљају и у буквари ма, верујемо да је допринело да они други, које је требало описменити применом тих буквара, осећају отклон од таквих садржина и да су морали заузимати одбрамбени став. То је један од разлога што данас у нашој грађанској заједници, где је већинско српско православно становништво, имамо чланове заједнице који, не само да нису писмени, већ папиролошки и не постоје.

Наравно, овај озбиљан недостатак је превазиђен у модерним буквари ма, већ од половине XX века, али данас имамо обрнуто пропорционалну ситуацију о примени стереотипа, како религиозних тако и националистичких. Наиме, супротно превазилажењу стереотипа већинског народа у Србији, данас мањински народи у својим буквари ма, као елементарним књигама већ у буквар ској настави развијају стереотипе, чак конструишу нове стереотипе прекрајајући историју и језичку ситуацију у реалности.

Тако имамо једну обрнуто пропорционалну ситуацију у првим деценијама новог миленијума: колико се просветни систем већинског народа тежи да у сарадњи са васпитачима, учитељима и наставницима превазиђе стереотипе, мањинске заједнице са истим тим кадром у оквиру свог просветног националног система, продубљују старе и изграђују нове стереотипе.

Тако се чини да не само да нас прошлост ничему није научила, већ смо грешке умножили.

Извори

Караџић, Вук Стефановић (1827): *Први Српски буквар*, Беч: Штампарија Јерменскога манастира.
Благојевић, Урош (1893): *Нови буквар*, Београд: Књижара Велимира Валожића.
Благојевић, Урош (1914): *Нови буквар*, Београд: Књижарница Рад. Д. Ђуковића.
Вујанац, Милорад А. (1920): *Српски уквар*, Београд: Књижарница Геце Кона.

Литература

Педагошки речник (1967), Том 1, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије.
Педагошки лексикон (1996), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Павић, Милорад (1996): „Предговор“, у: Гаврил Стефановић Венцловић: *Црни биво у срцу*, Београд: Просвета, стр. 7-80.
Грдинић, Никола (2010): „Дело Саве Мркаља и питање односа према прошлости“, *Сава Мркаљ – поводом двестогодишњице... Азбукопротреса*, Нови Сад: Градска библиотека Новог Сада, стр. 61-93.
Предраг, Јашовић (2016): *Увод у дситејологију*, Београд: Bookland.
Ђукановић, Владо (2013): „Сава Мркаљ – непризнати реформатор српске азбуке“, у: *Сало дебелога ера либо азбукопротрес*, Будим: Писменама Кралевскога Свеучил: Венгерскога (1810) [фототипско издање], стр. 25-33.
Младеновић, Александар (1963): „Слово Ђ пре Вука“, *Зборник за филологију и лингвистику*, МС, Нови Сад, VI, стр. 159-162.

Predrag Jašović

INTRODUCTION TO THE LETTER AND TOLERANCE IN THE PRIMER BY THE LATE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURY

Summary: Guided by the contents of the three primers, which the nineteenth century, which from the beginning of XX (*First Serbian Primer* 1827, *New Serbian Primer* 1893, *Primer* 1920) point out that the work was reached when processing letters and the introduction of the first generation in school literacy. We show the extent to which it was developed awareness of the diversity of the authors by primers, even teachers who have worked towards these textbooks. By studying these three primer, which include weather continuum of nearly a century, we can see how changing the consciousness of the author primer that, according to the contents and their relation to literacy and substance of education, how to stifle secularization of education and awareness of each other.

Keywords: Primer, letter, others, literacy, education.

Весна Љ. Минић
Учитељски факултет
Лепосавић

УДК 373.2:27-472-053.4

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ВЕРСКОГ ВАСПИТАЊА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА[29]

*Резиме:*Ако посматрамо верско васпитање као скуп културних система, система веровања и погледа на свет који се односе на човека и његово одношење према Богу, онда је оно веома важно питање које завређује пажњу ширег круга педагога. Религија има потребу да објасни порекло и смисао живота човека и универзума, те је као таква, друштвена појава која подлеже одређеним законима настајања, развоја и нестајања. Формално образовање у нашем школском систему сваком појединцу пружа знања о вери, другим религијама, обичајима, традицији, културним обрасцима и др. Верско васпитање треба да започне још у предшколском добу, када децу ваља упознати са елементима вере и њеним симболима, и оно треба да буде саставни део њиховог васпитно-образовног процеса.

Кључне речи: верско васпитање, религија, деца, предшколска установа.

Увод

Општи циљ верског васпитања односи се на стицање основних знања о вери, црквеним обичајима и правилима цркве. Путем њега деца предшколског узраста требају да науче и разумеју основне појмове везане за литургију и заједницу која се уз помоћ ње остварује, да схвате појам љубави и односа према другим људима. У упутствима о начинима остваривања верског васпитања истиче се да је *катихизација* (веронаука, изучавање истинске вере) литургијска делатност. То значи да је она заједничко дело вероучитеља и његових ученика. У том односу до изражаја треба да дођу дечија креативност, њихове способности и посебни таленти који се у пријатној атмосфери могу реализовати у црквеним и верским заједницама. У зависности од циља који се жели остварити, бирају се и наставни садржаји и облици рада, као и наставане методе и средства, који на адекватан начин приближавају верске садржаје деци раног узраста. Деца се овим путем могу увести у црквени живот, али на њих доста утичу и други фактори. То су, пре свега породица и околина у којој дете живи, средина и друштво у којој се креће, утицај масмедија и др.

[29]Рад је резултат рада на пројекту бр. III47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и европских интеграција“ који финансира Министарство образовања, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Појам и значај верског васпитања

Свака религија има нешто што је чини другачијом, своје карактеристике и теорије којима се човек у складу са својим опредељењем прилагођава. Сваки појединац религију одређује онако како је осећа у себи. Веровање је карактеристично за религијску свест, па су речи *вера* и *религија* у свакодневном говору синоними. Религија је персонално условљена јер представља израз најдубље људске интиме и људског уверења. Она, према уопштеним дефиницијама представља скуп културних система, система веровања и погледа на свет који се односе на човека и његов однос према Богу и свету који га окружује. Религија има потребу да објасни порекло и смисао живота човека и универзума. То је, дакле, њена суштина, а појам *религија* настао је од латинског глагола *religiere* - повезати. Повезује се, дакле човек са природом, са другим бићима, али пре свега са Богом као неким ко представља заштитника. Овај термин први пут је употребио Лактанације, хришћански филозоф у IV веку. Да бисмо боље разумели тематику верског васпитања потребно је појмовно одредити не само религију, већ и остале елементе важне за његово разумевање.

Религијска култура представља појаву која се научном методом може анализирати, одредити и научити. Она подразумева «управо веровање, вредновање и понашање у складу са специфичним, посебним (религиозним) опредељењем; религиозним васпитањем негују се верска осећања и уче правила живота верника, што није исто у свим религијама; религиозна култура - њен циљ је да теоријски заснује васпитање на одређеној религији.» (Кубурић, 2004, 44). *Веронаука* не постоји ради гомилања података и информација или у служби теоретског знања «знања о вери, него као мистагогија, увођење у праксу живота и отварање могућности да ученик и лично усвоји искуство Цркве кроз слободно учешће у њеном животу, првенствено у њеној литургији. Уочљив је нагласак на литургију (служба Божја) и ту је кључ разумевања приступа православне цркве улози и значају верске наставе.» (Дачић, 2002, 21). Појмови *заједнице и љубави* према истом аутору такође су неопходни у схватању православног приступа као литургијског. Дакле, веронаука зато и постоји да би људи ушли у литургијску заједницу. «Настава веронауке је само један сегмент интегралног, литургијског, васпитно-образовног система. Она мора да буде тако конципирана да у школском, васпитно-образовном систему, којим је ограничена, буде у органској вези са конкретним црквеним (литургијским) животом» (Лукић, Вуковић, 2001, 15).

Развој верског васпитања у нашој земљи текао је у складу са друштвеним збивањима и кретањима. Битан моменат представља 2002. година, када се веронаука уводи као изборни предмет (поред грађанског васпитања) и од тада се пажња усмерава на изучавању вере и њених симбола, као и садржаје који се обрађују са децом, вероучитеље и сл. Интересовање за веронауку у предшколском периоду је најбоља гаранција да ће се јавити и позитиван однос према њеном учењу касније.

Оно може да има корене у породици, али значајну улогу има и вероучитељ. Он то чини повезујући сазнања из веронауке са свакодневним животом, пре свега у цркви, а затим у породици, вршњачким групама, ваншколским активностима и др. Према Каменову (2012, 148) то се најбоље постиже «указивањем ученицима на примере из живота, литературе као и свих других уметности које узимају за тему живот у Христу, житије светитеља, примере понашања на које се треба угледати.» У реализацији садржаја верског васпитања код деце раног узраста, полази се од њиховог *упијајући духа*, односно од интересовања за све што се догађа у окружењу, а посебно за верска збивања и појаве, што се изражава кроз разне игре и стваралаштво. Од најмлађих дана деца постављају питања везана за веру, Бога као творца свега постојећег, натприродним бићима, правди и неправди и др. Да би се на ова питања деци одговорило у складу са њиховим узрастом, дакле у складу са способностима да разумеју овакве појаве морају да се обезбеде повољни услови, подстицајна средина и присуство вероучитеља, заинтересованог за напредовање деце.

Врсте, облици, методе и средства која се примењују у раду са децом предшколског узраста

Текстове које примењује вероучитељ у раду са децом раног узраста односе се на: *Теоријско-спознајне текстове* који су релевантни због тога што презентују кључне појмове теологије и њихове дефиниције, излажу систематизоване, дидактички обликоване чињенице, представе и генерализације одређеним програмом. Ова категорија текстова је пожељна, али може и изостати или бити сведена на минимум када су у питању садржаји за најмлађе. Илустрације ради, појам анђела се може објаснити кроз текстове, који се могу срести у Витошевићевим наводима:

«*Ја сам Мали Анђео, Твој анђео чувар, Време је да се упознамо, Знам како се зовеш и знам колико имаш година, Мој једини задатак јесте да те волим и да бринем о теби, тј. за тебе да се молим и да те чувам, Питаш се од чега да те чувам... Од мрака, лоших патуљака, лоших мисли и поступака*.»

Инструментално-практични текстови су усмерени на квалитетније стицање знања путем појачаног емоционалног доживљајног и васпитног деловања на децу, а неретко им је својствена и естетска вредност, посебно у случајевим књижевно-уметничких и публицистичких текстова у којима су пројектовани садржаји за наставу веронауке. Илустративно, према истом аутору, текстови овог типа су: «*Сви смо ми велика породица, Све нас и децу, и маме и тате и деке и баке створио је небески Отац, читавог света творац-Господ Бог, Да бисмо били срећни потребно је да се молимо и Богу за љубав да се молимо*.»; *Инструктивни текстови* су усмерени на стицање навика самосталног рада путем инструкција, савета, демонстрација и стимулуса. Као пример инструктивних текстова наводи се прича *Молитва*, која упућује на то да је у молитви лепо сетити се људи које носимо у срцу.

Облици рада који се могу примењивати са децом раног узраста у верској настави односе се на: *фронтални, групни, индивидуални и рад у*

паровима. На њихов избор утичу бројни чиниоци: узраст, претходна знања и искуства, личне особине деце, циљеви који се желе постићи, методичка оспособљеност вероучитеља и др. Методе у настави веронауке могу бити: *монолошка, дијалошка, диспутна и текстуална*. Нпр. циљ диспута је да се деца науче размишљању и просуђивању о постављеним питањима о томе «шта се добија светом тајном крштења, симбола белог голуба и сл.» (Каменов, 2006, 91). Применом поменутих метода би требало постићи што више «практичног деловања: грађења, цртања, сликања, драмског приказивања, експериментисања, истраживања, решавања проблема. *Директне или непосредне методе* (монолог, дијалог, дискусија, текстуална метода, илустративна), обухватају непосредно причање и показивање, док *индиректне или посредне методе* (посете и екскурзије) подразумевају утицање на децу путем специјално припремљене средине, или одласком у одабране објекте у природној и друштвеној средини.

Наставна средства која примењује вероучитељ у верском васпитању имају посебну дидактичку вредност. Међу њима значајна су*: вербална наставна средства* (реч, говор), и *текстуална* (писани текстови, писане речи, упоредни или развојни запис, писмо, легенде, плакати, наставни лист, чланци, књиге). У *визуелна средства* која су намењена искључиво посматрању се убрајају: културно-историјски објекти, објекти уметничког стваралаштва, модели, макете, фотографије, филмови, сликовнице, албуми, слике, иконе, цртежи, свештеничке и ђаконске одежде, шеме, планови, карте, графикони, табеле и симболи. *Аудитивна средства* су намењена слушању, а то су музички инструменти, као и радио-емисије верског садржаја. Најефикаснији резултати добијају се применом *аудио-визуелних средстава* где се укључује гледање и слушање. Ту спадају: дијафилмови, цртани филмови, телевизијске емисије, звучне слике, компјутерски мултимедијални програми на компакт дисковима и др. Наставни објекти у којима се реализује верско васпитање су: школска учионица и храм.

Закључак

Верско васпитање је саставни део општег образовања и васпитања деце раног узраста. Оно је важно јер ствара слику о свету, упознаје га са вером и њеним симболима, културом, традицијом, учи да поштује туђу веру и њихова обележја и др. Са верским васпитањем треба почети рано, још у породици, наставити га у предшколским установама и школи. Интересовање за веру и религију зависи од бројних чинилаца, пре свега, породичног и друштвеног окружења, а онда и од предшколске установе и вероучитеља који на адекватан и ненаметљив начин деци треба да презентује садржаје верског васпитања.

Он ће, путем одређених текстова, облика и метода рада децу раног узраста увести у садржаје вере и настојати да створе слику која одговара ономе што наша вера и пропагира, а то је љубав и заједништво.

Литература

Дачић, С. (2002). *Верска настава у школи.* Београд: Центар за емпиријска истраживања.
Каменов, Е. (2006). *Образовање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Каменов, Е. (2012). *Методика наставе веронауке.* Београд: Издавачка фондација.
Кубурић, З. (2004). *Методика верске наставе.* Београд: Чигоја штампа.
Лукић, С., Вуковић, В. (2001). *Настава православне веронауке.* Београд: Змај.

Vesna Lj. Minić

THE ROLE AND IMPORTANCE OF RELIGIOUS EDUCATION WITH PRESCHOOL CHILDREN

Summary: If we observe religious education as a set of cultural value systems, belief systems and world views that relate to the man and his relationship to God, then this is a very important issue that deserves the attention of a wider circle of teachers. Religion has a need to explain the origin and purpose of human life and the universe, and as such, it is a social phenomenon that is a subject to certain laws of formation, development and disappearance. Formal education in our school system provides each individual with knowledge about faith, other religions, customs, traditions, cultural pattern, etc. Religious education should start at preschool age, when children should be introduced with elements of religion and its symbols, and it should be an integral part of their educational process.

Key words: religious education, religion, children, preschool.

Мара Кнежевић
Педагошки факултет
Сомбор

УДК 373.2.036:[371.3::82-342

БАСНА КАО ПОДСТИЦАЈ КРЕАТИВНОСТИ И РАЗВИЈАЊА СТВАРАЛАШТВА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Басна као књижевно дело погодна је за све узрасте деце. У корелацији са свим активностима код деце предшколског узраста: *Развоја говора, Ликовног васпитања, Музичког васпитања, Света око нас*. Басна пружа широке могућности спознавања света природе. Погодна је за *сценско извођење* које утиче на осамостаљивање деце у раду, стицање самопоуздања, развијање говора, развој мишљења, на сналажење у разним животним ситуацијама. Од способности васпитача да деци приближи књижевно дело зависи како ће деца разумети дело, колико ће их подстаћи на размишљање и препознавање поуке коју басна пружа, као и колико ће образовно-васпитно утицати на формирање њихове личности. Примена корелације различитих активности и коришћење савремених радно-игровних средстава омогућиће васпитачу успешну реализацију басне и помоћи деци да схвате односе међу људима, да разликују добро и зло, мудрост и лукавство. Успешно обрађена басна усмериће децу да примене усвојена знања у контактима са људима и да се лакше суоче са сличним животним ситуацијама, а њене етичке вредности утицаће на формирање моралних ставова личности.

Кључне речи: басна, корелација, креативност, поука.

Басна као књижевна врста

Басна је књижевна врста у којој су носиоци радње животиње или биљке. То су кратке, алегоричне форме са поучном тенденцијом. У античкој књижевности творац многих басана је Езоп, код Француза Ла Фонтен, код Немаца Лесинг, код Руса Крилов, а код Срба Доситеј Обрадовић, који је преводио басне и давао им своја позната „наравоученија“, односно поуке које из њих проистичу.

Када говоримо о басни и о њеној књижевној припадности, говоримо о малој епској форми, краткој причи са наглашеном поуком. Најчешће се изражава у алегорији, иронији и сарказму. Особине животиња у баснама: лисица - лукава, зец - плашљив, пас - веран, вук - крволочан, послужила су творцима басне каосредство за алегорично-сатирично приказивање људских особина.

„Басна је управо једна од значајних облика сатиричне књижевности“ (Росандић, 1976: 143). То је прича у којој учествују животиње, са јасном поруком упућеном људима.

„Басна је врста алегоричне поучне приче у стиху или прози у којој се животиње понашају као људи, а радња служи за исказивање одређеног моралног начела“ (Милатовић, 1997:138).

По форми, басна може бити писана у прози или у стиховима. „Овај књижевни жанр одувек је стваран у дијалошкој форми, са анималистичким ликовима и прикривеном поруком, што јој је омогућило присуство и у књижевности за најмлађе“ (Милинковић, 2010:42).

Кратка форма басне не омета њене естетске вредности. Она је интересантна како за децу, тако и за одрасле. Дечју пажњу привлаче форма и динамика радње у којој животиње говоре и опонашају људе, те се деца већ у предшколском узрасту сусрећу са басном, као књижевном врстом.

У српској књижевности најпознатији баснописац је Доситеј Обрадовић, који је имао нарочиту наклоност према Езоповим баснама. Доситејеве басне звуче реалније, а додавањем наравоученија, величао је добро и пријатељство, а кудио охолост и лаж.

По композиционом склопу, басна је кратка прича сачињена из два дела: први је основна фабула, а други порука која је упућена читаоцу. Поука изречена на крају басне намеће се читаоцу као закључак.

„Басна је прича у којој су главни јунаци животиње, али са очигледном тенденцијом да се у поступцима животиња открију и прикажу карактери људи“ (Станисављевић, 1985:199). Када се говори о ликовима у басни, на једној страни су глупи, неспретни, препредени, лукави, зли, а њима се супротстављају добри, паметни, сналажљиви, поштени, наивни, вредни.

При тумачењу басне није битан догађај већ карактерне црте ликова који у том догађају учествују. Главни ликови у басни представљају црте људског карактера. Алегорично значење басне скреће пажњу и наводи на размишљање. „Басна је одувек имала алегоричну садржину и дидактичке поуке, што ће јој на известан начин омогућити и трајно присуство у књижевности за децу. Кратком формом и динамиком радње у којој животиње говоре и опонашају људе, одувек је привлачила пажњу најмлађих читалаца“ (Милинковић, 2010: 81).

Дакле, у басни је присутна изразита наглашеност алегоријског смисла, јер све што се у басни збило има друго значење. Дете ће лако то уочити, кроз особине које поседују животиње.

Децу у свет басни треба уводити поступно. У разумевању интерпретације басне користе се различите стилске фигуре: метафора, персонификација, симбол, антитеза, алегорија. У Езоповој басни *Лисица и грожђе* приметно је присуство алегорије, која се огледа у томе да лисица не успева да оствари свој циљ,па себе теши како је грожђе кисело.

Поука у басни може бити уткана у саму причу, или исказана на крају текста уз могућност да се врши поређење са народном пословицом.

Басна у дечјем вртићу

Басне се могу користити у свим узрастима. Могућности коришћења басне зависе од узраста деце, плана рада и постављених циљева и задатака.

„Деца садржај басне доживљавају као један вид игре или животне реалности у којој често препознају себе“ (Милинковић, 2012:42). Књижевни историчари сматрају да је басна лектира свих узраста и читалачких афинитета, само се може тумачити и интерпретирати на разне начине. Примена њених естетичких, мисаоних и дидактичких порука зависи од узраста којем се презентује.

Басну можемо, у зависности од садржаја, обрађивати у свим годишњим добима. Велика је могућност корелација басне у свим активностима у вртићу, што зависи од садржаја басне и креативности васпитача.

Обрада басне утиче на развој говора детета. Она поучава дете да разликује добро од лошег, лепо од ружног, тужно од смешног. Етичке и естетичке вредности које садржи басна имају незаменљиву улогу у развоју младе личности. Басна утиче на формирање моралних ставова, што јеу васпитању деце од непроцењиве важности. На конкретним примерима понашања животиња, деца уче шта је добро, а шта лоше у конкретним ситуацијама. „Ништа није способније од басне ускладити децу к' читању, принудити к' вниманију (пажњи) и привикнути њих размишљенију и расуђенију“ (Обрадовић, Д. 1952:13).

Методе упознавања басне у дечјем вртићу

У оквиру плана и програма рада из *Методике развоја говора* у предшколским установама обрађују се садржаји који припадају области упознавања деце са књижевношћу. Ови садржаји обухватају упознавање деце са књижевношћу. Задатак васпитача је да негује љубав и интересовање детета за књижевност.

Садржаји који се реализују из књижевности су: приче, песме, бајке, басне, загонетке, пословице и др. Методе се примењују полазећи од начела васпитно-образовног рада, уважавајући дечје потребе и могућности, као и одређене васпитно-образовне циљеве. У зависности од садржаја басне и узраста деце, басне се могу презентовати применом разноврсних метода, које одабира васпитач.

Ако се определи за монолошку методу у уводном делу активности, васпитач мора да својим приповедањем што више приближи књижевно дело деци, да се поистовети са њим и да у машти деце изазове слике и ефекте о књижевном делуо којем говори. Васпитач мора говорити јасно, уверљиво, природно, емотивно, отвореног и топлог погледа.

Дијалошка метода пружа могућност да се деца укључе у разговор, да васпитач добије повратну информацију о степену заинтересованости и наученост деце. На тај начин код деце се развија машта која је основа за развијање трајних знања и доживљавање књижевног дела.

Метода показивања (демонстративна) подразумева демонстрирање слика, басни, сликовница, укључивање радно-игровних средстава. Ова метода је веома заступљена у раду са децом предшколског узраста. При бирању и комбиновању васпитно-образовних поступака треба узимати у обзир циљеве и задатке који се њима остварују, одабране садржаје и тематику, узрасне карактеристике и индивидуалне могућности деце, као и материјалне услове за њихову примену.

Приликом припреме за обраду басне, васпитач одређује циљ и задатке, методе и облике рада, припрема радно-игровна средства, организује место и време извођења активности. Приликом избора басне за децу предшколског узраста важно је да садржај басне одговара узрасту деце, да је дете разуме и да схвати поуку.

Припремање васпитача

Васпитач се мора припремити за обраду басне. Неопходно је да дело доживљајно пренесе на децу. Текст мора прочитати више пута да би се добро припремио за интерпретацију, да се сaживи са делом тако да га више прича, а не да га чита гледајући у текст. Неопходно је да васпитач напише припрему за извођење активности и да планира радно-игровна средства која ће користити. Након одабира басне, анализе, одређивања циљева и задатака, радно-игровних средстава, васпитач бира облике рада и методе које ће користити.

Обрада басне у вртићу

Различити су поступци којима се васпитач служи да би успешно васпитавао и образовао децу. Деца се најбоље припремају за активност ако се са њима воде претходни разговори о ономе о чему ће се читати или причати. У предшколским установама организују се активности које су посвећене искључиво интерпретацији књижевног дела. То су усмерене активности из *Развоја говора*, које се од часова у школи разликују заснованошћу на игри, спонтаности и стваралаштву.

Једна од омиљених басни за децу је басна *Лав и миш.* Карактеристике ликова у њој деца откривају помоћу њихових поступака и говора. Анализа басне се може извести помоћу питања и задатака. Постављају се питања: Зашто су лав и миш главни ликови? Какав је лав био према мишу? (Васпитач понови реченицу из текста). По чему се види да је лав био добар према мишу? Како је миш помогао лаву? Шта бисмо могли све да кажемо за лава, какав је он? Које особине има миш? Ко би волео да буде лав? Ко би волео да буде миш? Зашто? Да ли си ти некада некоме помогао? Како? Шта си сазнао о лаву? Шта си сазнао о мишу? Шта си научио слушајући басну *Лав и миш*? Деца ће успети да схвате поуку, да и мали и немоћни могу у неким ситуацијама помоћи великим и снажним.

Корелација са *Ликовном културом*: деца цртају лава и миша, а потом слике по дешавању радње. Припрема деце за драматизацију басне на основу њихових цртежа и склоности. Извођење драмске игре уз помоћ костима,

маски и сцене. Басна је погодназа драматизацију: кратак текст имали број ликова. Улоге се деле по избору деце.

Обраду басне *Цврчак и мрав* васпитач може урадити коришћењем цртаног филма. Постоје цртани филмови који су рађени по књижевно-уметничком тексту, као што је случај у примеру басне „Цврчак и мрав“. Цртаним филмовима се представљају кретања и акције, развијају мишљења и закључивања и утиче на целокупну личност детета. Цртани филм је инспирација за драмске игре. Овај начин обраде басне занимљив је деци.
Најава цртаног филма *Цврчак и мрав*. Након одгледаног филма, деца одговарају на питања.Да ли ти се филм допада? Зашто? Да ли је занимљив? Ко су главни ликови? Како се понашају? Које су њихове особине? Ко ради? Ко пева? Шта се догодило касније? Шта је поука? (Ко ради, не боји се глади). Шта вас је басна научила? (Без рада се не може живети. Рад доноси успех).

Басна као подстицај драмског стваралаштва

Приликом драматизације басне може се импровизовати дијалог. Треба обратити пажњу на поделу улога и дати деци избор, потом припремити костиме, сцену, музику и распоред публике. Деци треба текст говорити, гласно и јасно. Представљање басне драмским изразом подстиче децу на креативност, стваралаштво и исказивање својих склоности и особености. Глумом у активности подстиче се активност деце, стицање сигурности и самопоуздања, развијање маште, игре, покрета, мимике, говора, креативности. Драмским изразом постиже се трајније усвајање садржаја.

Закључак

Обрада басне заснива се на читању, слушању и доживљавању текста. Добро организована захтева активност васпитача и стваралачки рад деце.

Суштина је у томе да дете самостално истражује, долази до закључака, а васпитач је ту да их подстиче питањима. Могућност басне као књижевног жанра за подстицање стваралаштва и креативности код деце предшколског узраста су разноврсне и бројне. Басна подстиче децу на литерарно, ликовно и драмско стваралаштво. Улога васпитача је да након обраде басне наведе децу да буду стваоци. Од интерпретирања басне и креативности васпитача као и подстицања дечје радозналости, зависиће креативност и стваралаштво деце у вртићу.

Занимљиво је да након слушања басне деца покушавају да ликовно изразе оно што су замислила и доживела. Инспирисано басном, сликајући, дете се у већој мери усредсређује на садржај него када га само чује. Тако ликовне активности доприносе обогаћивању активности, чији је смисао да приближе деци литературу.

Међу разноврсним облицима дечјег стваралаштва подстакнутих басном, као књижевним текстом, посебно су значајни облици драмског стваралаштва у којем се преплићу говор, покрет, слика и музика. Њих препознајемо у играма улога, спонтаним импровизацијама које деца изводе сама или уз помоћ лутака, све до представа луткарског позоришта.

Литература

Бојовић, Д. (2009): *Моћ маште, моћ покрета*, Београд: Библиотека Психолошки уџбеници.
Дотлић, Љ., Каменов, Е. (1996): *Књижевност у дечјем вртићу*, Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета.
Езоп (1958): *Басне.* Београд: Народна књига.
Каменов, Е. (1997)**:** *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом,* Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.
Латковић, В. (1957): *Народна књижевност*, Београд: „Рад".
Матић, Р. (1977): *Методика развоја говора деце предшколског узраста,* Београд: Педагошка академија за образовање васпитача.
Милинковић, М. (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу.* Нови Сад: Змајеве дечје игре.
Милинковић, М. (2012): *Књижевност за децу и младе – поетика*, Ужице: Учитељски факултет.
Росић, Т. (2008): *Методика развоја говора – изабрани текстови*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
Станисављевић, В. (1985): *Наша народна књижевност,* Горњи Милановац: Дечје новине.

Mara Knežević

FABLE AS THE BOOST OF CREATIVITY AND DEVELOPMENT OF INVENTIVENESS IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Fable as a literary work is suitable for all ages of children. In correlation with all activities in preschool age children: development of speech, art education, music education, the world around us. Fables provides a wide range of possibilities for getting to know the world of nature. They are suitable for stage performances that affect the independence of children in work, gaining confidence, developing speech, developing the thinking, and managing various life situations. The ability of teachers to bring children closer to the literary work depends on how children will understand the work, how much they will encourage them to think and recognize the lesson that the fables provide, as well as how much education will influence the formation of their personality. Applying the correlation of different activities and using modern work-and-play means will enable the teacher to successfully realize the fable and help children to understand the relationships among people, to distinguish between good and evil, wisdom and cunning. Successfully designed fables will direct children to apply acquired knowledge in contact with people and to deal more easily with similar life situations, and its ethical values will influence the formation of moral attitudes of personality.

Keywords: fables, correlation, creativity, lessons.

Јованка Денкова
Филолошки факултет
Универзитет „Гоце Делчев“
Штип (Македонија)

УДК 821.163.3-93-94.09 Петревски Г.
821.163.41-93-31.09 Ѓуричковић М.

ДНЕВНИЧКАТА АДОЛЕСЦЕНТСКА ПРОЗА ВО МАКЕДОНСКАТА И СРПСКАТА КНИЖЕВНОСТ ЗА МЛАДИ, ПРЕКУ ТВОРЕШТВОТО НА ГОРЈАН ПЕТРЕВСКИ И МИЛУТИН ЃУРИЧКОВИЌ

Резиме: У овом раду осврћемо се на питање дневничке адолесцентске прозе. Најпре, полазимо од теоријских претпоставки о дневнику, као референцијалном књижевном жанру, а онда те теоријске претпоставке налазимо у романима из македонске и српске омладинске књижевности. Ради се о романима „Ехото на старата тага“ Горјана Петреског и „Ја те волим, а ти како хоћеш“ Милутина Ђуричковића. Истраживање ће, такође, размотрити различите приступе и виђења адолесценције, као важног доба у животу младих људи, када се они налазе на вратима између детињства и доба одраслих, суочени са бројним неизвесностима, љубавима, првим интересовањима о сексу, дрогама, интернету. У раду ће се обратити пажња на ове проблеме младих и како се они одражавају на њихове животе, као и како они граде њихове личности.

Кључне речи: дневник, адолесценција, књижевност за младе.

Во Дигиталниот речник на македонскиот јазик, зборот дневник е објаснет како „книга во која се запишува што се работи секој ден или се забележуваат настани и впечатоци од текот на денот“.[30] Инаку, зборот „дневник“ потекнува од латинскиот збор "diarium" (од "dies", со значење day-ден). На скоро идентичен начин дава објаснување и Миливој Солар, дека дневнникот (лат. Diarium) е хронолошки распоред опис на настани, доживувања и психички состојби на авторот во некој период од неговиот живот, каде излагањето е во прво лице, фабулата се распоредува според датуми, а најчесто се назначува и местото на запишување, зависно од важноста на запишаните податоци и нивното вкупно значење, дневникот може да биде сфатен и како уметничко дело (Solar, 2011: 86-87).

[30] Дигитален речник на македонскиот јазик, www.makedonski.info/show/дневник/м, преземено на 11.01.2014.

Во Оксфордскиот речник[31], зборот „дневник“ е преведен како "книга во која се врши дневно бележење на настаните и искуствата". Во светската литература дневникот се смета за оригинален жанр во однос на неговата структура, јазик и стил. За разлика од т.н. "традиционални жанрови" (проза, балада, песна, драма, итн), книжевната дневник е поретко. Интересот кон овој жанр се претпоставува дека може да се објасни заради срдечната и оригинална природа на овие дела (Galstyan, 2013: 206-212).

Всушност, дневникот е една од најпрепознатливите книжевни форми. Еден тип на автобиографски пишување, тоа, во суштина е, уредно водење евиденција на активностите и рефлексии на авторот на дневникот е, наводно, само за употреба на авторот, иако некои дневници на крај се објавуваат. Можеби поради тоа што се смета за не-фикција, дневникот долго време беше исклучен од сериозните литературни дискусии. Всушност, тој од неодамна почна да се препознава како форма на "пишување за животот" или "само-опишување", како книжевен жанр, кој исто така ја вклучува автобиографијата, биографијата, мемоарите, конверзацијата и патописите. Но, за разлика од овие други форми, дневникот се смета за поинтимен и понепосреден, кој често служи како основа за поосвежителни дела.[32]

Во овој труд ќе се разгледуваат два адолесцентски романи, од двајца современи автори – **Горјан Петревски** и **Милутин Ѓуричковиќ**. Во тој контекст, уште еднаш се навраќаме на терминот "адолесцент". Овој термин се користи кога се однесува на целата оваа популација во целина. Адолесценцијата е дефинирана како втората деценија од животот (Стајнберг, 2002) и е термин кој опфаќа многу други термини од кои 32 се користат од страна на други истражувачи, чија работа се дискутира тука, и кои с овој термин ја опфаќаат возраста која се движи од 9-25 години. Адолесценцијата, од гледна точка на развојот, е "период на транзиција: биолошки, психолошки, социјални и економски" (Стајнберг, 2002 година, стр 3.). Таа е природен дел од растењето. Бидејќи младиот човек работи преку своите транзиции, тие развиваат врски со своите колеги група што доведува и до позитивни и до негативни реперкусии.[33]

Според првичната содржинска поделба на романот „Ехото на старата тага“ од Горјан Петревски, тој спаѓа во интимни дневници, во чија структура успешно се инкорпорирани два паралелни дневника на двајца тинејџери. Склопени во една целина, тие ни го формираат горенаведениот роман, во кој самиот наратор ја има улогата на (пре) пишувач на двата доверливи интимни дневници во сопственост на Огнен Клисурски и Огнена Пламенска.

[31] Oxford dictionaries, http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/diary, 11.01.2014

[32] A real companion and friend, The diary of William Lion Mackenzie King, https://www.collectionscanada.gc.ca/king/023011-1010.01-e.html, пристапено на 12.01.2017

[33] Diary Weblogs as Genre, Lois Scheidt, https://www.researchgate.net/publication/253830259, пристапено на 13.01.2017

Според формалната поделба овде станува збор за дневник според односот автор – читател, со други зборови целта на авторот му е дневникот да биде издаден, па затоа пишува за читателите, наведувајќи евиденција само за себе:

„Овојпат ја имам (не)славната улога на (пре)пишувач, а како дојде до тоа во оваа (не)извесна ситуација, подобро и да не објаснувам. Зошто, да се стекне, а да не се изневери довербата и да ти се дадат пред очи два ривалски дневника на (пре)пишување, не е едноставно. А јас ги (пре)пишувам само најубавите страници, не знаејќи дека, на крајот, кога истражувањата на Огнен Клисурски и Огнена Пламенска ќе се врзат, ќе се добие (не)обична приказна за (не)љубовта и за (не)мразењето, за (не)зависта и (не)ривалството“ (Петревски, 2011: 5-6).

Galstyan, зборувајќи за временските рамки кај дневниците, истакнува дека, тие се прилично широки: структурниот принцип на овој жанр му овозможува на авторот "да патува" во блиското минато и да објави детали од неговиот/нејзиниот живот (Galstyan, 2013: 206-212). Кај момчето Огнен, забележуваме дека започнува да води дневник со цел да ја импресионира неговата ривалка, саканата Огнена, која е постојано присутна најпрво во неговиот живот, во неговото секојдневие, честопати во неговите мисли и секогаш во неговото срце. Како припадник на посилниот пол, забележуваме дека момчето во име на љубовта се одлучува и дневник да води, односно да го запишува секој негов детаљ, секое негово чувство и сите негови случувања на лист хартија со негов ракопис, сè со цел да ѝ докаже на неговата сакана дека тој е посебен, тој ќе биде првиот и таа тоа ќе го забележи, или би требало да го забележи, што е типична наивна детска постапка.

Додека, пак, од искажаното лично мислење на Огнена, припадничка на понежниот пол, забележуваме сосема поинаков став, похрабар, поамбициозен и видно порационален. Огнена, ни дава податоци за времетраењето на пишувањето на нејзиниот дневник, која започнала да пишува на временски рок од три години. Притоа, додава, дека понекогаш ѝ станува досадно да го запишува својот живот на лист хартија, но сепак не се откажува, иако ова задача се преповторувала три години, што не е мал временски период. Сепак, забележуваме дека се работи за амбициозна тинејџерка, која ни ја истакнува и нејзината карактерна особина, инаетливоста, а возвишувајќи ја уникатноста, бидејќи со водењето на нејзиниот дневник, таа истовремено води битка и со компјутерската епоха, не само со Огнен.

Млада, паметна, заљубена, упорна, инаетлива и уникатна девојка:

ОГНЕН:

среда, 1 септември

„Ќе водам дневник... И ќе бидам првиот од седмо-б што тоа го прави. Уште една победа над Огнена. Кога ќе дознае ќе се онесвести“(Петревски, 2011: 7).

ОГНЕНА:

петок, 3 септември

„Не ми е првпат да се бавтам со вакви цимолкања. Три години водам дневник. Дури е и здодевно, но не се откажувам. А знам дека е застарено во ова компјутерско време да се исполнуваат вакви страници. И нека биде... За инает на оваа славна епоха на компјутерите, ќе издржам и ќе бидам поинаква од другите“ (Петревски, 2011: 9-10).

За разлика од Петревски, адолесцентскиот роман на Ѓуричковиќ „Ја те волим, а ти како хоћеш“[34], навидум не е конципиран како дневник, зашто тој отстапува од класичниот метод на евидентирање на настаните, со наведување на датими и сл. Но, и покрај тоа, според организацијата на главите, каде наизменично се редат двата главни ликови/наратори, овој роман слободно може да се подведе под категоријата *дневник*. Тие, скоро на секојдневна основа, ги изнесуваат најновите секојдневни случувања, кои се однесуваат не само на нивната љубовна врска, туку и во поширок семеен и општествен контекст. Така, оваа квалитетна адолесцентска проза, не може да остане надвор од сè она што е составен дел од животот на младите, или со кои негативни појави се среќаваат.

Романот започнува со невештото приоѓање на Ѓоле кон Тања, што ќе предизвика негово посрамотување пред врсниците и таа "навреда", ќе му биде мотив да ја освои и да ѝ се одмазди на Тања на емотивен план: „Не могу да верујем! Треба ми још мало времена да се вратим у нормалу. Испалила ме једна обична кмезава барбика или боље рећи клинка, која се, практично, јуче испилила испод маминог скута (Ђуричковић, 2016: 9); „Иако се не хвалим својим успесима, сломићу јој срчику на ситне комаде. Њена судбина је већ позната и запечаћена, све остало је ствар тренутка. Ја да гутам кнедле пред оноликим ортацима због ње? Нема шансе! Погрешног је нагазила на жуљ. Наишла је на сувише тврд орах (Ђуричковић, 2016: 10).

И двата главни ликови, Тања и Ѓоле, четврта, завршна година во гимназија, седумнаесетгодишници и се меѓу најпопуларните во училиштето. И самите се свесни за тоа, за што сведочат следните наративни извадоци:

„Зинуо је од чуда кад ме је угледао у тесној одећи, са голим стомаком и хеланкама. За то нисам ја крива већ мајка природа. Као да никад није видео лепе женске груди“; „Сви кажу да сам фенси, нарочито Весна, која ми препоручује да мало дотерам линију тако што ћу избегавати слаткише, или ћу морати да упишем фитнес, или да идем у теретану“ (Ђуричковић, 2016: 104); портретот на Тања, даден преку очите на Ѓоле: Права, правцијата дамица. Откида до бола. Гази као генерал, изгледа као принцеза, живи као графица (Ђуричковић, 2016: 9); портретот на Ѓоле: „Овај клипан се издваја од других по боји зелених очију и лепом осмеху. Има стила и шарма, продоран је и

[34] Милутин Ђуричковић, *Ја те волим, а ти како хоћеш*, Bookland, Београд, 2016.

отворен, само му нешто недостаје (Ђуричковиќ, 2016: 21). Сепак, нејзиниот резервиран и по малку игнорантски однос кон него, на почетокот кај Ѓоле создава неверица дека таа би можела да го забележи, а не пак - да се вљуби во него. По првичните несигурни чекори, нивната врска се реализира и запловува во помирни води, сè до самиот крај, кога се принудени да се разделат.

Разликата на овие два напоредни дневници не се состои само од содржината и времетраењето. Имено, разликата е евидентна и во именувањето на нивните дневници. Така, дневникот на Огнен - Господинот Доверлив, стои наспроти дневникот на Огнена - Тајнопис. Од именувањето забележуваме дека Огнен комплетно и искрено му се доверува на својот најдобар и најдоверлив пријател, кој воедно е и припадник на посилниот пол, Господинот Доверлив. Додека, Огнена, која е горделива и амбициозна тинејџерка, иако својата тајна му ја открива само на нејзиниот Тајнопис, таа и со него не е секогаш искрена, честопати и од него си ги сокрива чувствата, или знаците на заљубеност. Овде вистински се вклопува тврдењето на Galstyan, дека, дневниците се лични мемоари кои се однесуваат на еден краток временски период. Отворената исповед, непредвидливата содржина, интимниот тон, искрениот излив на чувства и отворената добродушност доминираат во дневниците, како и во писмата. Дневниците има внатрешна кохезија, еден вид тајна хармонија, видлива само откако ќе заврши дневникот (Galstyan, 2013: 206-212).

Во романот на Ѓуричковиќ, дневникот кој го водат ликовите, не е именуван и таму нема посочување на датите и деновите. Разликата меѓу овие два романи е и во возраста на нивните главни протагонисти. Кај Петревски, ликовите се седмооделенци, а кај Ѓуричковиќ, тие се средношколци, поточно матуранти. Оттука, се и разликите во начинот на размислување и однесување. Кај Петревски, Огнен и Огнена се во еден постојан меѓусебен натпревар да ги истакнат своите добри особини, додека пак кај ликовите на Ѓуричковиќ, Ѓоле и Тања, ривалството е присутно само на почетокот, и таа фаза се надминува кога стапуваат во врска, додека пак, кај Петревски, ликовите стапуваат во врска на самиот крај на романот.

На овој начин доаѓаме до уште еден важен момент и во двата романи, а тоа е ривалитетот меѓу младите во двата романи и стравот да се открие наклоноста кон другиот, сметајќи го тоа како слабост: „Во мај, минатата учебна година, Огнена излезе на насловна во „Наш свет“. Не ѝ завидував. А и прв ја видов поминувајќи покрај книжарницата во центарот на градот. Тукушто дошол новиот број, веќе го поставиле на излогот. Корицата чудесна – Огнена, мојата несреќна љубов. Во џебот имав толку пари колку да се купат три броја. Ми отиде сиот буџет.

Но, сакав да си ја скријам слабоста и на никого не кажав“ (Петревски, 2011: 8); „Минатата година собрав неколку признанија и, на моја среќа, расцутев на насловна на „Наш свет“. Станав популарна. Речиси сите се

пријавија да го земат бројот. Само Огнен не се заинтересира. Тој му го отстапи на Анастас кој никогаш и не чита“ (Петревски, 2011:11).

Колку што се спротивни нивните чувства, се чини дека авторот сака да ги приближи на повеќе нивоа. Прво, кај Петревски, во однос на именувањето на дневниците кои ги водат (Доверлив-Тајнопис), потоа, во однос на имињата, нивни и на нивните најблиски (Огнен-Огнена, Леон-Леона, Зарин-Зарина). Отстапување во овој поглед има единствено кај најблиските пријатели: Давид - пријател на Огнена, и Анѓела-другарка на Огнен.

Приближувањето оди и во поглед на емотивното зближување меѓу највозрасните, дедото Зарин и бабата Зарина, како и меѓу браќата и сестрите-Леон и Леона, а на крај, и меѓу најдобрите другари – Давид и Анѓела. Ваквото именување отсуствува кај Ѓуричковиќ.

Приближувањето е и кај најблиските пријатели. И во двата случаи, најдобрите пријатели се оние на кои младите адолесценти им ги доверуваат своите мисли, симпатии, недоумици, бараат мислење и сл. И додека кај Петревски, пријателствата се машко-женско/ женско-машко (Огнен - Анѓела/ Огнена - Давид), кај Ѓуричковиќ релацијата е:

машко-машко и женско женско (Ѓоле - Лука/ Тања - Весна).

Токму Весна е таа која ѝ дава совети на Тања како да се однесува со момчињата:

1. Не трчи за дечком, ако већ имаш градски превоз.
2. Не зевај стално у њега, помислиће да си смртно заљубљена.
3. По сваку цену држи до себе и свог женског достојанства.
4. Не претеруј са употребом шминке и којекаквим парфемима.
5. Води рачуна о ноктима и штиклама.
6. Буди оно што јеси, а не оно што би он желео да будеш...

(Ђуричковић, 2016: 36).

Во романите се зафатени и семејните односи. Кај Петревски, се случува едно доближување на постарите и помладите членови на двете семејства: Огнен - Огнена, дедо Зарин-баба Зарина (дедо и баба), Леон - Леона (брат и сестра). Кај Ѓуричковиќ ваквото приближување изостанува. Таму, по извесен период во врска, Ѓоле го посетува домот на Тања и нивната врска запловува во посериозни води, со стапување во интимен однос.

Меѓутоа. Семејните неприлики во семејството на Тања, проблемите меѓу родителите кои се закануваат да доведат до развод, ќе го принуди семејството да се исели во Америка. Така, завршува една љубов:

„Остали смо пријатељи и то ме радује. Љубав је та која увек побеђује и нагони нас да идемо напред кроз лавиринте и тајне живота, које се тек отварају и налазе пред нама“ (Ђуричковић, 2016: 143).

Заклучок

Во овој труд преку разгледување на одликите на дневничката проза, се задржавме на два адолесцентски, љубовни романи, во кои се опишуваат две љубови. И додека едната е во зародиш, другата е краткотрајна во својата реализација.

Но, сепак овој роман нè учи на тоа дека искрената љубов е онаа најнежната, најчистата што се чува како песок во дланка, која што се создава од две чисти срца со многу верба, посветеност и истрајност.

Овој роман е роман кој би требало да го прочита секој адолесцент, а може и постарата генерација. Добар е и интересен за адолесцентите, бидејќи тие минуваат низ еден ваков период, па на некој начин ќе им е полесно да се потпрат на ликовите од овој роман. Ќе се соживуваат со самите ликови ќе се пронаоѓаат во разни ситуации. За постарата генерација е уште подобар овој роман, бидејќи ќе се вратат на првата љубов која не ги остава навечер да заспијат од среќа што ја пронашле личноста која што претставува сè на светот за нив.

Ќе се присетат како е да се биде средношколец, ќе се потсетат на разни ситуации во кои се наоѓале токму во тој дел од нивниот живот, заедно ќе ги доживуваат одново своите адолесценски години и љубови.

Литература

Solar, M. (2011): *Književni leksikon*, Zagreb: Matica Hrvatska.

Ђуричковић, М. (2016): *Ја те волим, а ти како хоћеш*, Београд: Bookland.

Петревски, Г. (2011): *Ехото на старата тага*, Скопје: Детска радост.

Веб-извори

Ashot V. Galstyan, Several Linguostylistic issues of Literary Diary**,** International Conference for Innovative Education, At London, UK, 22-23 April 2013, Vol.2, p.206-212, https://www.researchgate.net/profile/Ashot_Galstyan3/publication/256546698_SEVERAL_LINGUOSTYLISTIC_ISSUES_OF_LITERARY_DIARY/links/02e7e5235b35974cb9000000.pdf, пристапено на 12.01.2017

Lois Scheidt, Diary Weblogs as Genre, , https://www.researchgate.net/publication/253830259,

Oxford dictionaries, http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/diary, 11.01.2014

Дигитален речник на македонскиот јазик, www.makedonski.info/show/дневник/м, *преземено на 11.01.2014*, пристапено на 13.01.2017.

Jovanka Denkova

DAILY ADOLESCENT PROSE IN THE MACEDONIAN AND SERBIAN LITERATURE FOR YOUNG PEOPLE, THROUGH THE CREATION BY GORJAN PETRESKI AND MILUTIN DJURICKOVIC

Abstract: This paper examines the issue of diary adolescent prose. First, we refer to theoretical settings of diary as a referential literary genre, then, we identifiin these theoretically settings in two novels by Macedonian and Serbian adolescent literature. We will be working on the examples of the novels "The echoes of old sorrow" (Ehoto na starata taga) by Gorjan Petreski and "I love you and you as you wish" (Ja te volim, a ti kako hoćeš) by Milutin Gurichkovich. The paper will also look into the different approaches of authors to adolescence as an important period in the life of young people, when they found the door between childhood and adulthood, faced with numerous uncertainties, love, the first interest about sex, drugs, Internet, etc. The paper will address to these problems of young people and how they reflect on their lives, as well as build their personalities.

Keywords: diary, adolescence, youth literature.

Радован Станојевић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац
УДК 75.023.2-035.676.332.2.066.3

САСТАВ И КАРАКТЕРИСТИКЕ ТЕХНИКА ЕМУЛЗИОНЕ ТЕМПЕРЕ

Резиме: У раду говоримо о развоју сликарске технике темпера и њеним различитим облицима и врстама које се јављају као резултат сликарско-технолошког истраживања. Историја развоја емулзионе темпере одражава и историју развоја штафелајне сликарске технологије. Везиво савремене технике темпера чини емулзија, чији састав примарно одређује карактер и врсту темперне боје. Емулзиони систем везива темперне боје граде водена и уљана компонента, хидрофилно и хидрофобно везиво. Врста, положај, улога и однос градивних материја у емулзионом систему су променљиви, што технолошки омогућава трансформације и разноврсне облике емулзија. Састав емулзије и сразмера водене и уљане компоненте прилагођени су сликарским потребама, а манифестују се кроз сликарске ефекте које могу бити налик воденом или уљаном медијуму (акварелу, гвашу или уљаним бојама). Кроз историју одређени облици (врсте) емулзија потврдили су своју постојаност и квалитет и њих препознајемо као најзаступљеније, традиционалне технике емулзионе темпере. Свака од техника према свом специфичном саставу и карактеристикама условљава и посебне методе и технике сликања.

Кључне речи: емулзиона темпера, емулзија, емулгатор, колоиди, везиво, дисперзионо средство, дисперзоид, пигменти, технике емулзионе темпере, јајчана темпера, казеинска темпера, гумасте темпере, скробова темпера, воштана темпера, технике сликања, подлоге.

Увод

Назив сликарске технике темпера потиче од латинске речи *temperare*, што значи мешати. Термин се првобитно односио не на тачно одређену рецептуру већ је упућивао на технолошки поступак који подразумева употребу (мешање) различитих водених везивних средстава у припреми боја. Туински сматра да је проблем утврдити порекло и развој темпере, зато што је дефиниција медијума темпере мењана више пута. До 15. века сва средстава којом су мешани пигменти сматрани су темперним везивима. Термин *мешати* временом је замењен термином *везати*, који адекватније описује технолошки процес припреме боје и улогу средстава (материјала) која се користе у њему. Према саставу темперно везиво је нешто између уљаног везива и везива гваша. Оно у себи садржи систем масних везива карактеристичних за уљану технику, као и систем водотопивих везива

карактеристичних за гваш технику. У зависности од размера у количини ове две компоненте у самом везиву зависиће и карактеристика темперне боје. Већом количином масних компоненти у везиву темпера добија карактеристике уљане боје и дубинске светлости обојеног премаза, док већа количина водотопивог везива темпери даје карактеристике гваш технике и површинске светлости сликане површине.

Сумерекер сматра да је састав природног јајчаног везива које се користило у средњевековном сликарству послужио као основ за састав будућих темперних везивних средстава - емулзија. Сложена структура жуманца омогућава његово мешање не само са водом него и са уљем, што га битно разликује од осталих природних везивних средстава која се користе у сликарству. Испитивањем је утврђено да садржај жуманца у основи чине беланчевине, уље и вода. Састав жуманца који чини уљана и водена компонента послужио је као модел новог система темперних вишеделних везивних средстава - емулзија.

Данас под називом *темпера* подразумевамо технику разноврсног вишеделног везивног средства. Везиво емулзионе темпере чине две основне компоненте (течности), које се међусобно не мешају већ је једна течност распршена унутар друге у виду ситних бројних капи (честица). Мешањем такве две течности (уље и вода) настаје замућена смеша, која је по свом својству нешто између уљаног и воденог везива. Течности које се међусобно не мешају задржавају унутар смеше хемијску независност. Механичким путем могуће је распршити уљану компоненту у води или водену компоненту у уљу.

Напетост која настаје на површинама уљаних капи у води или водених капи у уљу је велика што је основни узрок нестабилности добијене смеше. Последица настале напетости је међусобно одбијање две течности, при чему се честице (капи) распршене течности издвајају, групишу и спајају на површини течности у којој су распршене. Крајњи исход процеса дестабилизације смеше је потпуно раздвајање њене две компоненте, уља и воде. Одређене материје имају својство да утичу на смањење површинске напетости међу течностима и на тај начин спречавају њихово раздвајање. Оне делују тако што након отапања у основној (количински већој) компоненти, танким једномолекуларном слојем обмотају распршене делове друге (количински мање) компоненте, што доводи до значајног смањења површинске напетости међу њима, чиме се спречава физичко раздвајање.

Смеша две хемијски нерастворљиве течности која настаје распршивањем једне течности унутар друге назива се *емулзија*, а материја која која добијену смешу чини стабилном и спречава раздвајање две компоненте назива се *емулгатор*. Сложену структуру молекула емулгатора чине два дела, хидрофилни и липофилни део. Такав састав молекула емулгатора омогућава да услед отапања у основној компоненти емулзије, молекули емулгатора образују мономолекуларни слој на њеној површини.

Они се једним својим делом, липофилним или хидрофилним, везују за основну компоненту емулзије. Хидрофилним ако је основна компонента вода, а липофилним ако је основна компонента уље. Други део молекула емулгатора се повезује са компонентом која је распршена у основној компоненти емулзије. На пример, ако је основна компонента емулзије вода емулгатор који се отапа у води својим хидрофилним делом се повезује за водени део емулзије, образујући на површини водене масе један слој збијених молекула. Механичким распршивањем (диспергованьем) уљане компоненте у основну водену компоненту долази до образовања ситних честица (капљица) уља унутар водене компоненте. Присутни молекули емулгатора се својим (слободним) липофилним делом повезују са честицама, диспергованим капљицама уља у води и на тај начин образују мономолекуларни гранични слој који истовремено раздваја и повезује две компоненте емулзије, уље и воду. Овај феномен се назива оријентисана апсорција емулгаторових молекула. Површинска напетост која се јављала у односу две компоненте емулзије (уља и воде) молекули емулгатора смањују до те мере да она престаје да узрокује њихово раздвајање и нестабилност смеше.

Типичну структуру емулгатора који делује на претходно описани начин има сапун. Осим сапуна, својство емулгатора имају и колоиди, материје које на другачији начин спречавају издвајање уља из воде и стабилизују одговарајуће стање у емулзији. У колоиде спадају казаеин, туткало, желатин, скроб. Колоиди се у води отапају тако што образују молекуларне скупове. Молекуларни скупови у воденој средини уз себе везују негативне јоне анорганских или органских соли или база и тако постају негативно наелектрисани. Услед истог негативног наелектрисања долази до међусобног одбијања скупова молекула колоида у води што физички спречава покретљивост честица распршеног уља, а тиме и њихово издвајање из воде.

Назив *емулзија* потиче од латинске речи „emulgere“ што значи измусти, а односи се на млеко које представља, као и јаје, природну емулзију. Сумерекер каже да свака емулзија у свом саставу има две компоненте које се називају *фазе.* Фазе се деле према свом положају и функцији у емулзионом систему на унутрашњу или распршену фазу и спољашњу или оматајућу фазу, коју представља основна, количински већа компонента емулзије. Материја која чини унутарњу, распршену фазу је дисперзоид, а материја која чини оматајућу, спољашњу фазу је дисперзионо средство. Врста дисперзионог средства и дисперзоида и њихов однос у емулзији одређује врсту и карактер темпере. Пре свега, од спољашње оматајуће фазе и врсте дисперзионог средства (количински веће компоненте) зависи врста темпере. Разликујемо немасне емулзионе темпере, масне емулзионе темпере и уљану темперу. Код немасне емулзионе темпере дисперзионо средство је вода, а уље дисперзоид, док је код масне емулзионе темпере и уљане темпере у емулзији доминантна уљана компонента. Емулгатор се отапа у спољашњој, оматајућој фази, која је уједно и носилац честица пигмента.

Количински однос компоненти унутар емулзије је променљив и зависи од индивидуалних потреба сликара. У најширој подели емулзионих темпера разликујемо оне које су по карактеристикама ближе или гвашу или уљаним бојама, а што је последица сразмера количина уља и воде у емулзији.

Према структури емулзионог система, положају, функцији уља и воде у њему, разликујемо две врсте емулзија и емулзионих темпера и то су: УВ – емулзија уљано-водена емулзија са водом као дисперзионим средством и уљем као дисперзоидом и ВУ–емулзија водено-уљана емулзија у којој је вода дисперзоид, а уље дисперзионо средство. УВ-емулзиона темпера је више налик гвашу због доминантне водене компоненте у саставу емулзије. Премаз УВ – емулзионе темпере даје површинско светло типично за све водене технике. ВУ – емулзиона техника ближа је техници уљаних боја због доминантне уљане компоненте у њеном саставу. ВУ – емулзионе темпере дају премаз дубинског сјаја типичног за уљану боју. Осим УВ и ВУ емулзија које су најзаступљеније у сликарству откривено је много других облика емулзија и емулгатора који имају примену у различитим гранама индустрије.

Начин разређивања емулзионе темпере зависи само од оматајуће, спољашње фазе и врсте дисперзионог средства. Ако је дисперзионо средство вода емулзиона темпера се разређује водом, уколико је дисперзионо средство уље, а дисперзоид вода, темпера се разређује додатном количином емулзије или уљем. У зависности од врсте дисперзионог средства у емулзији (уље или вода) одређује се и врста емулгатора. Услов је да емулгатор буде отопив у основној компоненти емулзије (дисперзионом средству). Концентрација емулгатора у емулзији мора бити оптимална, што је и услов стабилности емулзије. У зависности од врсте емулгатора удео у емулзији се креће од 3 – 20%.

Индустријски произведене емулзије поред три основна састојка воде, уља и емулгатора садрже и стабилизаторе чија је основна улога да одрже емулзију стабилном у дужем временском периоду и у условима температурних осцилација. Као стабилизатори се користе материје које бубре у води и које на тај начин повећавају густину оматајуће фазе, вискозитет дисперзионог средства, чиме се додатно отежава покретљивост распршених честица (дисперзоида), а тиме и њихово одвајање из емулзије. Материје које се користе као стабилизатори у индустријској производњи емулзионе темпере су бентоит и соја протеин. Поред стабилизатора важну улогу имају и конзерванси који спречавају распадање емулзије услед деловања микроорганизама. Камфор, тимол, хлортимол, пентахлортимол користе се као заштитна средства (конзерванси) у саставу емулзија.

Историјат развоја технике темпера

Историју развоја и порекло технике темпера је тешко утврдити због тога јер је, како то Ж. Туински каже, дефиниција медијума технике темпера мењана више пута током историје. Сумерекер у књизи „Технике емулзионе темпере“ спомиње у једном делу текста „ранију једноделну темперу“ и „савремену емулзиону темперу“, указујући на тај начин на технолошке

разлике у саставу технике темпера, али без наглашавања да је реч о различитим сликарским техникама. Исти назив технике „темпера“ односи се на на различите технолошке саставе и рецептуре. „Једноделна темпера“ подразумева једнокомпонентно везиво и ранији облик темпере, која је претходила и из које се развила сложена вишеделна емулзиона темпера.

Сложени вишеделни емулзиони системи настали су према структури природне јајчане емулзије. Јаје је природна емулзија коју су сликари користили као везиво у припреми темперних боја. У исто време, јајчано везиво је једноделно, с обзиром на то да је јаје његов једини састојак, али и сложена емулзија због сложене структуре јајета као природне емулзије.

Хозо у својој књизи „Методе сликања и материјали“ наводи да се темпера користила у старом Египту и у старој Грчкој. Frank Preusser је истраживао зидне полихромне слике пронађене у старогрчком граду Деметријасу. „Истраживања су вршена помоћу УВ – флуоресцентне фотографије, рефлексне фотографије и ИР – рефлектографије (евидентира и подсликавање и цртеж на основу јачег контраста), помоћу разбојења исечака, разбојења честице материје, екстракције разним отапалима, микрокемије, диференцијалне анализе“ (M. K. Hozo, *Metode slikanja i materijali*, str. 114). Зидне слике у Деметријасу настале су 200 година пре нове ере. Закључак Franka Preussera до кога је дошао на основу истраживања је да слике у Деметријасу припадају класичном темперном сликарству. Као везиво је идентификовано сушиво уље и протеин (вероватно јаје), што припада традиционалној техници темпере. Слике су изведене лазурним и пастуозним премазима боје, а пигменти који су коришћени су: египатска плава, оловно бела, малахит, massicot (жуто – црвена), окер, земље, биљне црвене, биљна црна (угљенисано дрво), цинобер, чађ од спаљених смола. До овог открића Franka Preussera сматрало се да се јајчана емулзија користила први пут у ранохришћанској и византијској уметности.

Средњевековна темпера је назив који се односи на полумасно сликарско везиво припремљено од јајчаног жуманца и сушивих уља. Позната је од VI века нове ере. У Италији у XIV веку користи се жумањкова темпера на дасци (Дучо, Ђото, Фра Анђелико, Верокио, Ботичели). Италијанска темпера позната је под називом Ченинијева темпера. Немачка и Енглеска темпера не разликују се битно по саставу од византијске и италијанске темпере. Њихова емулзија се припрема од жуманца, туткала, гуме и меда, а смоквино млеко и винско сирће се користе као конзерванси. У ренесанси открићем уљаних боја темпера се користи све више као комбинована техника и техника подсликавања.

Врсте емулзионих темпера

- Јајчана темпера,
- Казеинска темпера,
- Гумасте темпере,
- Скробова темпера,
- Воштана темпера.

Јајчана темпера (емулзија)

Иво Фресл у својој књизи „Сликарска технологија“ каже да је приређивање јајчане емулзије старо колико и сликарство, што наводи на закључак да је јајчана емулзија прво сликарско везиво. Ченини говори о емулзији (темпери) целог јајета и емулзији (темпери) жуманца. Јаје спада у природне емулзије, јер у свом саставу садржи воду, уље и супстанце које делују као емулгатори (виталин и лецитин). Добре карактеристике јајчане емулзије су да добро прихвата пигмент и даје еластичан бојени премаз. Боја у јајчаној емулзији добија живи тон, а површина полусјај. С обзиром на дугу историју употребе, постоји много рецепата и начина њене припреме. Сматра се да је емулзија од чистог жуманца (жумањкова емулзија) сликарски квалитетнија од емулзије целог јајета. Разлог томе су одређене, по сликарске потребе, лоше карактеристике беланца. И у савремено доба јајчана темпера је најзаступљенија врста емулзионих темпера.

Казеинска темпера (емулзија)

Поред јаја и кравље млеко спада у природне емулзије. Кравље млеко садржи воду, масноћу, млечни шећер, беланчевину – казеин и малу количину анорганских соли. Казеин је врста беланчевине са мало фосфора који као колоид (емулгатор) у млеку емулгира распршену масноћу. Казеин спада у тзв. неповратне (иреверзибилне) колоиде, који након сушења дају неводотопив премаз везива. Он емулгира са ланеним фирнизом, растворима смола, балзамима, воском. Пигменти који се користе у казеинској емулзији морају бити постојани у алкалној средини. Осушени премаз казеинске темпере је нетопив у води и веома чврст, због чега се препоручује и чврста подлога како би се избегло пуцање (ломљење) премаза.

Воштана темпера (емулзија)

Пчелињи восак спада у хемијски неактивну стабилну материју која временом не мења свој изглед и структуру. Најчешће се за припрему воштане темпере осим воска користе и додатни емулгатори: туткало, смоле, балзами, гума, казеин. Тек у комбинацији са додатним емулгатором настаје стабилна емулзија. Сликана површина воштане темпере се након сушења полира меком крпом при чему добија мат сјај.

Скробна темпера (емулзија)

Скробна емулзија се припрема најчешће од кромпировог брашна, али се у исте сврхе може користити ражено, пшенично, пиринчано, кестеново и кукурузно брашно. Кувањем брашна на одређеној температури добија се скробни лепак у који се потом емулгира ланени фирнајз. Скробна емулзија је слабије везивне снаге од осталих емулзија. Осушени премаз скробне темпере је крт, тако да захтева чврсту подлогу. Карактеристичан је и мат изглед сликане површине, сличан гвашу.

Гумасте темпере (емулзија)

Најквалитетније природне гуме које се користе у припреми емулзионе темпере су кордофан, сенегал и гумиарабика. Поред поменутих арапских гума могу се користити и домаће природне гуме трешње, вишње, шљиве,

брескве. Природне гуме су смоласте (смолама сличне) излучевине одређених врста дрвећа које су топиве у води. Припрема темпера од гума технолошки је једноставна и препоручљива, као увод у поступке припрема осталих емулзионих темпера. Природне гуме су добри емулгатори, али је осушен премаз темпере од гума водотопив.

Припрема темпера боје

Технологија и техника припреме темпера боје подразумева ручну израду као најпоузданији начин добијања квалитетног, солидног сликарског материјала којим се може извести „чврста и здрава темпера слика“ (С. Сумерекер). Боја се припрема рибањем пигмента на каменој или стакленој плочи уз постепено додавање емулзије. Рибање се врши каменим или стакленим трљачем и челичном шпахтлом. Камене плоче које су коришћене припрему боје израђиване су од црвеног порфира, белог мрамора, као и од литографског камена. У савремено доба камене плоче замењене су стакленим. Свеједно да ли се ради о каменој или стакленој плочи она мора имати једну потпуно равну страну одређене храпавости на којој се пигменти трљају и мешају са везивом. Облик и величина плоче су битни у тој мери да не отежавају поступак припреме боје. Могуће је да после дуже употребе дође до углачавања храпаве стране, при чему је неопходно поново брусити и охрапавити. Пожељно је да трљачи пигмента имају тежину, а облик и величина прилагођени су руци. Подница трљача, доњи део који лежи на плочи, је округлог облика, мора бити потпуно равна и охрапављена као и сама плоча. Челична шпахтла служи за мешање пигмента са емулзијом.

Припрема темпера боје састоји се из два дела. У првом делу пигмент и емулзија се мешају челичном шпахтлом, док се не добије тестаста маса, да би се у другом делу трљачем та уједначено груба тестаста маса рибањем произвела у уједначено пастозну масу погодну за сликање. Најбоље је припремљену боју одмах користити и утрошити. Чување боје у дужем периоду могуће је у стакленим, порцуланским или пластичним бочицама са затварачем, који дихтује и онемогућава улазак ваздуха у бочицу. Превентивно се и површина боје у бочици прелива мањом количином воде како би се потпуно избегла могућност сушења боје.

Технике сликања емулзионом темпером

Постоји више различитих врста темпера боја које се разликују по саставу и врсти емулзије, што условљава и одређује и различите начине и методе (технике) сликања. Подела темпере на немасну и масну емулзију изводи се између осталог и на основу карактера сликане површине која може бити мат или сјајна. Према врсти емулзије која се користи у темпери разликујемо технике: јајчане темпере, воштане темпере, скробне темпере, казеинске темпере итд.

Техника немасне емулзије

Техника немасне емулзије је техника слична сликању гваш бојама или акварелу. Слика се изводи лазурним (као код акварела) или покривајућим намазима боје. Техника немасне емулзије подразумева употребу емулзија

које садрже малу количину уља, као што је: скробна, туткална, јајчана или гумаста емулзија. Сликана површина изведена техником немасне емулзије је без сјаја услед површинског преламања светлости. Карактеристика ове технике је и да покривни обојени премаз након сушења добија светлији тон. Боја у техници немасне емулзије разређује се водом.

Техника масне емулзије

Техника масне емулзије је слична уљаној техници. Сликана површина изведена овом техником је сјајна, као и код технике уљаних боја. Боја се не разређује водом већ додатном количином разређене емулзије која се већ користи као везиво. У техникама масних емулзија као везиво служе масне јајчане и казеинске емулзије, појединачно или у комбинацији. У овој техници могући су пастуознији премази боје.

Уљана темпера

Уљана темпера се разликује од водене темпере по томе што је дисперзионо средство спољашња, оматајућа фаза у емулзији уљане темпере уље, док је дисперзоид, унутрашња фаза, вода. Уљана темпера је веома слична уљаним бојама. Разређује се уљаним разређивачем (терпентином). Уљана темпера се може добити и тако што се уљаној боји дода емулгатор (туткало, гума, казеин). Сликана површина у техници уљане темпере, као и у уљаној техници је сјајна и има дубинско преламање светлости.

Боја

Емулзија у припреми темпера боје условљава одређени избор пигмената. Пигменти по својим карактеристикама морају одговарати емулзионом везиву и пре свега морају бити постојани у њему. Најзаступљенији пигменти у припреми емулзионе темпере су: цинкова бела, литопон, титанова бела, светли окер, црвени окер, сиенска земља, печена сиена, природна умбра, зелена земља, ализарин црвена, хелиогенска плава, коштано црна (елефантинум), ханса жута, хромхидроксид зелена, кадмијумова наранџаста и црвена (селениди), манган плава, кобалт љубичаста, и манган љубичаста. Карактеристично је да неки пигменти у емулзији добијају други тон.

Подлоге

Најранија подлога штафелајне темперне слике је *даска.* Током историје до данас различите врсте дрвета користиле су се у њеној изради: топола, храст, липа, буква, махагони кестен, орах, кедровина, тиковина. Од периода ренесансе темпера чешће има улогу боје за подсликавање у комбинацији са уљаним бојама, а тврду подлогу даске замењују еластичне подлоге платна, папира, картона, лепенке.

На подлогу се наноси препаратура, чија је улога да веже темпера боју за подлогу. Исте препаратуре користе се и код чврстих и код еластичних подлога. Везиво од ког се припрема препаратура мора бити посније од везива које се користи у припреми боје што је и услов упојности подлоге и добре везе са бојеним премазом.

Савремена препаратура за технику темпере садржи један део вештачке креде и три дела 7% раствора туткала. Од поменутих састојака припрема се смеша одређене густине која се у 5 – 6 тањих слојева наноси на подлогу. Данас традиционалне препаратуре замењује акрилна препаратура.

Литература

Brkić, N. (1991): *Tehnologija slikarstva vajarstva i ikonografija,* Univerzitet umetnosti: Beograd.
Kraigher – Hozo, M. (1991): *Metode slikanja i materijali*, Svijetlost: Sarajevo.
Turinski, Ž. (1983): *Slikarska tehnologija*, Univerzitet umetnosti: Beograd.
Summerecker, S. (1975): *Tehnike emulzione tempere*, Univerzitet umetnosti: Beograd.
Fressl, I. (1966): *Slikarska tehnologija*, Zagreb.

Radovan Stanojević

COMPOSITION AND TECHNICAL CHARACTERISTICS OF EMULSION TEMPERA

Abstract: In this paper I am discussing the development of tempera technique and its various forms and types that appear as a result of painting technology research. The history of emulsion tempere development reflects the history of the development of bar-painter painting technology. Binder of modern technique Tempera makes an emulsion whose composition primarily determines the character and type of temperate color. The emulsion system of the binder of a color scheme builds a water and oil component, a hydrophilic and a hydrophobic binder. The type, position, role and relationship of the materials in the emulsion system are variable, which enables technological transformations and various forms of emulsions.The composition of the emulsion and the proportions of the aquatic and oil components are adapted to the painter's needs, and are manifested through painting effects that may resemble an aqueous or oily medium (watercolor, gouache or oil paints). Throughout history, certain forms (types) emulsions have confirmed their persistence and quality and we recognize them as the most common, traditional emulsion tempere techniques. Each technique according to its specific composition and characteristics conditioned also special methods and techniques of imaging.

Key words: Emulsion tempera, emulsion, emulsifier, colloids, binder, dispersion agent, dispersoid, pigments, emulsion tempere techniques, egg tempera, casein tempera, rubber tempers, starch tempera, wax tempera, imaging techniques, substrates.

Ружица Јовановић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 82-1-93:[373.23.036:792

УМЕТНИЧКА ПОЕЗИЈА ЗА ДЕЦУ У ВИДУ ДРАМСКЕ ИГРЕ – КРЕАТИВНОСТ И ВРЕДНОСТ ВИШЕ

Резиме: Повезивање важне уметности за раздобље детињства – уметничке поезије намењене том узрасту, са драмском игром, где други део синтагме представља саму срж детињства, вишеструко је корисно за дете и његов образовни напредак и усвајање уметничких дела као надградње сваког животног доба. Поезија представљена као драмска игра дозвољава ангажовање свих дечјих талената и способности, које истовремено развија и подстиче. Могућим поређењем пасивног усвајања поезије и тог истог процеса кроз извођење на сцени даје предност драматизацији што је лако проверљиво. Поезија представљена на поменут начин ствара читав низ унапређења дечје креативности, маштовитости, као и разноврсних активност које ангажује сву децу, без обзира на предиспозиције и посебности сваког детета појединачно.

Кључне речи: поезија за децу, драматизација, подстицање креативности.

„Дете, заправо, најчешће не бира шта ће му се читати и стварно је лишено шансе да непосредним избором буду задовољени његови литерални укуси и преференција за одређене књижевне садржаје.“ (Дотлић: 37) Како би васпитач начинио прави избор он мора имати одређено литерарно искуство. Постоје три начина интерпретирања књижевног текста: читање, препричавање и постављање питања везана за дело. Васпитач док чита текст уједно га и тумачи. Питањима додатно појашњава текст и поруку коју оно носи. Међутим, важније од поруке и разумевања самог текста је да дете осети лепоту, хармонију, мелодију, ритам и емоцију написаног дела. Није свако књижевно дело за сваки узраст деце. Треба обратити пажњу на дужину текста, на његово језичко-стилско обликовање, разлике у придавању значења одређеним речима, садржај појмова и њивов број. На основу тога постоје четири критеријума за избор књижевног дела.

Књижевно-уметнички критеријум говори о васпитном значају књижевног дела за децу и естетској вредности истог. Развојни критеријум може се остварити уколико је дело естетски вредно. Овај критеријум полази од аспекта детета, а не са аспекта књижевности.

„Књига за децу треба да буде лепа и добра играчка, што значи да позива на учествовање, на сусрет, размену, трагање и игру мисаоним елементима, идејама, могућностима. Њени садржаји могу да одступају од свакодневнице, све у њој може да буде померено и обратно.“ (Дотлић: 46).

Хумор и емоције не смеју се изоставити. Узрасни критеријум говори да свака прича може пронаћи узраст деце за коју је најприкладнија. Па на пример, прича која је неприкладна за трогодишњака може одговарати на пример шестогодишњем детету. „Прича за млађу децу треба да буде релативно кратка и једноставна, без детаља и вишезначности који могу да збуне. Њима оговарају кратке приче које се односе на дашњицу, на оно шта је деци познато и блиско и што се може повезати са њиховим личним искуствима“ (Дотлић: 51). Њих у причама највише привуче динамика, збивања, једноставни ликови, појаве и предмети који су им блиски.

Дете не приступа критички књижевном делу, јер књижевно дело доживљава као стварност. У центар збивања ставља себе, тако што се индентификује са ликом из дела. Оно тада проживљава исте мисли, осећања и акције тог лика. „Књига многобројним подацима шири хоризонт детета, буди његова интересовања, омогућава му да неслућено прошири границе свога света. На тај начин дете не само да на страницама књига задовољава радозналост јачег интензитета. А радозналост је почетак и услов сваког знања...“ (Марјановић: 1962, 19).

Књижевност је од великог васпитног значаја за дете. Помаже му да открије и схвати свет који га окружује, остварује све жеље кроз забаву и пустоловину, боље разуме себе и друге, поправља односе са другима, добија идеје за решавање проблема, развија машту и емпатију, ослобађа се страхова итд. Сценска уметност обухвата највећи скуп тих способности. Она уводи дете у позоришну уметност и оспособљава га за све остале активности које чине сценску уметност, а то су: књижевност, сликарство, архитектура и вајарство, музика и плес. Позоришна уметност је драмска уметност која се изводи по сценарију у коме су акције детаљно испланиране. Драмске активности код деце развијају по Гарденовој теорији седам типова способности.

1. Просторно-визуелна способност омогућава уочавање визуелне интерпретације око нас, као и манипулисање ликовних порука, сналажење у простору и стварање фигура у простору. Дете овог типа препознаје се по љубави за геометрију, успешности у слагању мозаика, коцкица и по љубави према природи.

2. Језичка способност представља ширење вокабулара и развијање боље комуникације. Дете са равијеном овом способности препознаје се по речима које се налазе у његовом речику а несвакидашње су за тај узраст, воли да слуша поезију и прозу и слично.

3. Логичко-математичка способност омогућава схватање узрочно-последичних веза, разликовање величина, положаја и боја. Деца са овом

способношћу воле загонетке, лако повезују догађаје у представи и лако предвиђају крај представе.

4. Музичка способност развија музикалност код деце подстиче и развија социјалне вештине код деце.. Певањем деца развијају гласовни апарат и на тај начин побољшавају говор. Логопеди за лечење деце која имају проблем са муцањем користе певање. Деца која слушају класичну музику развијају боље памћење и концентрацију у односу на другу децу. Деца прво разликују висину тонова, затим дужину њихових трајања, боје и јачине извођења. За дете свака нова музичка активност представља ново искуство, а кроз искусто се унапређује способност закључивања.

5. Телесно-кинестатичка способност омогућава детету бољу физичку спретност тј. добру моторику, окретност, осећај за простор. Дете ове способности ретко седи мирно, воли спорт, плесне игре и зражава се целим телом.

6. Интерперсонална способност пордазумева разумевање туђих емоција. Овај тип детета воли групне игре, има доста другова, воли да је вођа. Он ће са великом жељом узети главну улогу глумца у представи или чак улогу режисера.

7. Интраперсонална способност је супротна од интерперсоналне способности. Ова деца су окренута својим емоцијама, баве се индивидуалним активностима, воли да размишља и има свој хоби. Њих не занима вођство, као ни поделе улога за представу. Међутим, треба их подстаћи како би показали своје унутрашње богатство. Омогућава развитак стваралачких способности је драмска игра.

Драмске игре су организоване креативне игре. Средства изражавања су: реч, покрет и звук. У оквиру предшколске установе, раде се на три ступња: замислити, доживети, изразити. Игре развијају машту, правилно изражавање, богаћење речника, спретност, зрелост…

Поезија адаптирана у сценарио
намењен драмском извођењу

Примери праксе адаптирања поезије у сценарио позоришне представе, приказаћемо на поезији Јована Јовановића Змаја и Добрице Ерића, самои у најкраћим цртама помињући делове њихових, веома познатих песнбичких биографија.

Змаја најпре памтимо по дечјим песмама из раног детинства. Прве дечје песме Змај је писао још од 1858. године. Он успева да уђе у зачарани круг дечје маште, да сазна њихова осећања, да им буде и друг и брижни отац. Не промичу му ни дечји несташлуци, лоше навике које му служе да децу подучи и саветује. Жели да пробуди, оплемени оно најбоље код сваког детета, како би се оно увек осетило вољено, цењено и поштовано, па чак и кад их грди. Реалност у песмама је стављена у први план док је поука у другом плану. Песме о лењој, непослушној и несташној деци имају много поетске градације у себи. Нпр. *Материна маза*, *Мали Јова*, *Мали коњаник* итд.

Пример из праксе васпитача – писање сценарија на оиснову поезије:
ЛОВАЦ: Добар дан дечице моја слатка. Да ли сте видели неког зеца? Цео дан га тражим и никако да га нађем.
ДРАШКО: Овај нисмо. Је ли тако, секо?
ТАША: Нисмо, а можда да погледате тамо. Не! Тамо га немојте тражити, јер га нећете наћи. (Упућује ловца супротно од правца куда је отишао зец).
ДРАШКО (*забринуто Таши*): Како ли је прошао поред стражар-птица?
ЛОВАЦ: Децо моја драга вас то брине. Па нема потребе, ја овде не долазим да ловим већ да цртам.
ТАША: Да цртате? Шта?
ЛОВАЦ: Зечеве.
ДРАШКО: Зар ловци не лове?
ЛОВАЦ: Да ловци лове, али ја не. Пре сам ловио. Али један дан кад сам отишао у лов, све се променило. Била је то зима, почео сам да гледам како се зечеви играју и скачу једном другом на кркаче, полеђушке како се ваљају, гуркају и ћушкају. Пуцати ми беше жао, па сам зеке нацртао.
ТАША: О па то је баш лепо.
ЛОВАЦ: Цртеж сам дао својим унуцима и данас дању га чувају.
ДРАШКО: Хоћете и нама нацртати неког зеца?
ЛОВАЦ: Хоћу али не сад. Почиње да пада ноћ, крените ви децо својој кући.

(Одломак песама *Вивак и Зека, Зека из јендека*, адаптираних за сценско извођење. Васпитач Милица Ралетић ПУ *Милица Ножица* из Ваљево).

Добрица Ерић осећа први предуслов изворне дечје песме: мора се бити безобзирно једноставан, да би се, најпречим и најсигурнијим путем, обелоданило то што је толико дубоко у нама да заправо и није више наше. То је једина естетика тзв. дечје тј. елементарне поезије. Она је једнако блиска и деци и одраслима зато што је основна мера свеколике чулности и осећајности. проток годишњих доба, а у том извештају дете, и човек, и дете у човеку, радосно препознају своја најранија чулна искуства.

Усхићен оним чудом којим нас природа прожме кад год заборавимо на себе и широко отворимо очи, Ерић незасито куша сласт бурних, муњевито ухваћених слика, завршавајући своје кратке песме тачно тамо где та сласт престаје. Као да су само лоповлуком неке од тих слика могле бити ухваћене:

„Увек сам подозриво слушао то што се код нас, понекад, говори о модерној дечјој песми и модерном детињству уопште; чини ми се да у модерној поезији модеран дух може бити ангажован само на линији луцидног и све луциднијег откривања најпримарнијих доживљаја, сензација, слика, сазвучја. Добрица Ерић учвршћује ме у том уверењу; његова "сељачка" поезија без сумње је модерна. Радост непосредног, чулног општења са природом никада и ничим неће бити превазиђена. Као и пут у космос, и путовање у природу још је на почетку“ (Петровић, 1998: 88).

Пример из праксе васпитача – писање сценарија на основу поезије:
ЗЕКА: Сунце и Месец се посвађали!

СВИЊА: Шта то причаш, зеко?
ЗЕКА: Смем да се закунем у свој реп, у све шаргарепе и слатке репе, да та причица већ седам дана кружи по Гружи.
СВИЊА: Још није стигла у моју дољу.
ЦВЕТ 1: Да ми је знати шта њима фали? Само се играју по плавом пољу.
ЦВЕТ 2: Због чега су се посвађали?
(Док они причају, девојчица 2 и дечак 2 прилазе шерпи са сламчицама, срчу из шерпе па одлазе, то се понавља неколико пута).
ЗЕКА: Е... у томе и јесте трик: чик да погодите због чега, чик!
ДЕВОЈЧИЦА 1: Ја ћу, ја знам!
ДЕЧАК 1: Ма шта ти знаш?
ДЕВОЈЧИЦА 1: Ја знам: због неке принцезе, баш!
ЗЕКА: О... не...
МАГАРАЦ: Да није због... бистрих извора?
ЦВЕТ 1: Плавих вечери и рујних зора?
ЗЕКА: Није...
ДЕЧАК 1: Због тога ко ће да бере воће?
СВИЊА: Земљу да рије, небо да брије?
ЦВЕТ 2: Росу да пије...
ЗЕКА: Ма није, није! Није, па није!
МАГАРАЦ: Него шта је?
ЦВЕТ 1: Види ти њега!
ДЕЧАК 1: Е па, брате, реци због чега?

(Одломак адаптиране и драматизована песма Добрице Ерића, *Чик да погодите због чега су се посвађала два златна брата.* Васпитач Милунка Јеринић, ПУ *Перка Вићентијевић* из Обреновца).

Повезивање поезије са драмом има велику вредност, а не представља неки посебан напор једном савремено образованом васпитачу. Едукативна вредност драме појачава остале аспекте предшколског програма. Зато је предшколска установа идеално место за креативну драматизацију која помаже деци да се ослободе у истраживању света око себе, помаже истраживању осећања и идеја кроз активности.

Скоро сви циљеви и области програма могу се достићи кроз драмске методе и складном комбинацијом са другим методама које на прво место стављају очигледност и непосредно стицање знања. Драмске игре поспешују процес учења, стицање конкретних знања из свих области, дозвољавајући детету да постане активни учесник. Интеграција програма зависи од васпитача као инструктора. Посао васпитача је да интегрише одређене информације из различитих области, пажљиво планирајући садржаје у креативно–драмским активностима.

Поезија за децу представља неисцрпан извор тема, порука и васпитно употребљивих садржаја. Адаптација исте у сценариј позоришне представе за децу, реализација текста путем драмске методе, јесте активност коју васпитачи треба да практикују истовремено, развијајући емпатију деце према

поезији за децу, као и све дечје способности којима драмски метод доприноси.

Литература

Бојовић Душица (2010). *Више од игре*. Београд: Центар за примењену психологију
Величковић Станиша (2007). *Интерпретације из књижевности* 1 - *приручник за ученике гимназија и стручних школа*; Ниш: Школска штампа.
Глушчевић Зоран (1966), *Епоха романтизма*; Београд: Нолит.
Дотлић Љубица и Каменов Емил (1996), *Књижевност у дечјем вртићу*; Нови Сад: Тампограф.
Јовановић - Змај, Ј. (1978). *Певанија / Јован Јовановић Змај*; избор и предговор Миодраг Павловић, Београд: Просвета, 126.
Каменов Емил (2007). *Опште основе предшколског програма-модел Б*; Нови Сад: Драгон.
Мисаиловић Миленко (1991). *Дете и позоришна уметност*; Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Поповић, Б. *Сценска уметност и слободно време ученика у продуженом/целодневном боравку*, Зборник радова са научног скупа *Слободно време ученика у продуженом/целодневном боравку*, Педагошки факултет, Сомбор, 2006, стр. 260–265.

Ružica Jovanović

ARTISTIC POETRY FOR CHILDREN IN FORM OF DRAMATIC – PLAYING AN ADVANCEMENT IN CREATIVENESS AND VALUE

Summary: Association of an art significant for childhood - artistic poetry intended for this age, with dramatic playing, where the latter part of the syntagm represents the very core of childhood, is multiply beneficial for the child and its educational progress and for adoption of artistic works for advancement at any age in life. Poetry represented through dramatic playing enables utilization of all talents and abilities of a child, developing and encouraging them simultaneously. In comparing a passive adoption of poetry with that same process through a performance on a stage, the preference is given to dramatization, which is easily verifiable. Poetry represented in the said manner creates an entire range of advancements in a child's creativeness, imagination, as well as various activities that include all children, regardless of each individual child's predispositions and specificities.

Key words: children's poetry, dramatization, encouragement of creativeness

Слађана Д. Анђелковић
Географски факултет
Београд
Зорица Станисављевић Петровић
Филозофски факултет
Ниш

УДК 159.947.5+159.954-053.4

РАДОЗНАЛОСТ КАО ПРЕТПОСТАВКА РАЗВОЈА КРЕАТИВНОСТИ ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА[35]

Резиме: У раду се разматра сложени однос између радозналости и креативности код деце предшколског узраста. Основни став од кога се полази је да развијање радозналости у пероду раног раста и развоја детерминише развој дечије креативности. Године раног детињства још у делима познатих педагошких класика означене су као критични периоди или периоди осетљивости у развоју личности. Природна дечија радозналост заснива се на посебној сензибилности детета да упознаје свет око себе, друге људе и догађаје. Сходно томе, радозналост се издваја као једна од главних карактеристика која прати развој детета и покреће основне дечије активности: игру, рад и учење. У том контексту радозналост се посматра као полазиште за развијање креативних потенцијала детета и уопште за развој креативности као особине и става.

Кључне речи: радозналост, деца, креативност, развој, васпитне активности.

Увод

Као једна од главних карактеристика деце предшколског узраста, издваја се природна радозналост. Сматра се да радозналост има веома значајну илогу, да иницира и покреће сазнање и активност деце на овом узрасту. Сходно томе, деца због радозналости постављају најразличитија и многобројна питања о појавама, предметима и процесима са којима се сусрећу. Радозналост је у уској вези са мотивацијом детета и може се сматрати извором дечијих интересовања. Наиме, познато је да постојање жеље да се нешто сазна и научи, односно постојање мотивације убрзава и сам процес учења.

Мотивација за учење се уочава кроз дететово интересовање за актуелне догађаје и ствари, жељу да открива и упознаје свет око себе.

[35] Рад је настао у оквиру пројеката Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији (179060) и Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција (179074), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Радознала деца имају склоност за бављење разноврсним активностима, она теже за усавршавањем свих својих вештина и способности и имају потребу за различитим облицима изражавања.

Радозналост и креативност

Радозналост детета се јавља веома рано и прати развој детета кроз различите фазе одрастања. Она се манифестује кроз стално постављање питања: како, када, зашто? Сама питања одраз су дечијег интересовања, сталне потребе да сазнаје нове ствари, богати своја искуства, савладава нове вештине неопходне за свакодневицу. Дете констано трага за одговорима, истражује, експериментише, уочава међусобне везе и односе, узрочност. Авантура истраживања у потрази за одговорима богати дечија искуства и сазнања и често је сама по себи значајнија од самих одговора.

На предшколском узрасту је врло битно неговати и подстицати природну радозналост код деце, развијати активну тежњу ка новим сазнањима, али при том омогућити деци да преузму иницијативу у процесу конструкције знања. Селимовић и Карић (2011) истичу да је радозналост потребно подстицати због тога што деца која су радознала имају тенденцију да се активностима баве дуго, лепо, конструктивно, маштовито. Деца на тај начин напредују, уживају у игри и учењу. Насупрот томе, деца код које се радозналост не развија се ређе играју, њихове активности су сиромашније, а игре мање конструктивне и маштовите (Ahn, Filipenko, 2007). Дакле, врло је битно водити рачуна и о емоционалном стању и развоју детета, будући да су управо осећања та која условљавају активности код деце.

Већи број аутора указује на повезаност између дечије радозналости и креативности (Cheung, 2010; Mayesky, 2015; Saracho, 2010). У њиховим студијама истиче се вишеструка повезаност између дечије радозналости и креативних процеса у раном образовању. Полазећи од става да је радозналост водећи предуслов за развој креативаних капацитета детета, наглашава се да дете од момента рођења показује интересовање за истраживање околине, те да у складу са тим природна радозналост детета представља „директан линк ка креативности“ (Mayesky, 2015). Слично томе, аутори са наших простора наглашавају повезаност дечије креативности и маште. У прилог томе, Миловановић и Копас-Вукашиновић (2014) истичу да се креативност у предшколском периоду испољава кроз радозналост и маштовитост у дечијој игри. До треће године дечија машта је слабо развијена, пасивна и репродуктивна, а игре се своде на манипулисање предметима. Намерна или активна, стваралачка машта јавља се око четврте године успоредо с ненамерном маштом, па се тако уз подстицаје одраслих на заједничке игре јављају и елементи планирања.

На узрасту између четврте и шесте године, јављају се игре улога са елементима стваралачке маште. Елементи стваралачке маште присутни су у цртежу, играма грађења и проналажења. Дечија машта је процес који се развија помоћу игре и различитих активности, као и ликовног и драмског изражавања. Дечија машта се испољава и успешно развија у играма, као што

су: цртање, моделовање, конструисање, налазећи при томе свој спољашњи ослонац како у реалним радњама, тако и у имагинарним ситуацијама. (Gleason, 2004; Gleason, Sebanc, Hartup, 2000). Дечијој имагинацији на старијем узрасту као ослонац служе игре улога, а не дечије играчке, тако да се машта може развијати различитим активностима и постуцима као што су: причање бајки, прича, глума, спонтане игре (Selimović, Karić, 2011).

Неке студије су указале на постојење значајних веза и односа између радозналости, маште и даровитости код деце предшколског узраста (Tucker, Haferistein, 1997). Према налазима ових студија радозналост је важан потенцијал за даљи развој детета, за стицање психофизичких, чулних, когнитивних, емоционалних и посебно искустава маште. У том контексту може се констатовати да је радозналост основа за разноврсне активности које подстичу даљи развој детета у свим аспектима. На предшколском узрасту деце, креативност подразумева способност да се уради нешто ново, супротно од онога што се назива подражавање и подразумева могућност личног остваривања, ма колико да је оно посебно скромно.

Креативност се често дефинише кроз повезивање вештине и имагинације, те креативност можемо дефинисати као комбинацију вештине и имагинације како би се вишеструке идеје реализовале и постале стварност (Baer, 1991; Moran, Sawyer, Fu, Milgram, 1984). Креативност код деце предшколског узраста представља интелектуалну активност која је у вези са дивергентним мишљењем, те као таква нарочито подстиче игру имагинације и потпомаже иновације свих врста (Dansky, 1980). У том контексту могуће је говорити и о дечјем стваралаштву, као области у којој се може манифестовати креативност деце. Стваралаштвом називамо сваки дететов рад који ствара нешто ново (Vigotski, 2005).

Стваралаштво, заправо, обухвата све активности којима се дете бави у току дана, дакле, и уметничке (ликовне, музичке), језичке, спортске, истраживачке. Врло је важно знати да, када се ради о дечјем стваралаштву, не треба тражити или очекивати резултате тог стваралаштва, већ је важан сам процес стварања. Ово је битно због тога што се сматра да фантазија, односно машта може да створи нешто што је суштински ново, чега није било у искуству човека и што не одговара неком реално постојећем предмету (Ђорђевић, 2010). Као и сва друга понашања, тако ће се и креативно понашање испољити и учврстити тамо где се награђује, односно где постоји позитиван однос одраслих особа, васпитача и родитеља према дететовом понашању и размишљању. Неопходно је подстицати децу, охрабривати их да уочавају, истражују, постављају питања, размишљају. Потребно је организовати активности у којима би деца, налик уметницима и истраживачима, могли да откривају и проналазе. За постизање тог циља, дакле, за подстицање креативности код деце могу се искористити различите игре: драмске, конструкторске, емпатијске, игре маште и улога, као и истраживачке активности које подстичу развој логичког мишљења, уједно подстичући и креативност (Максић, 2006).

Креативност на предшколском узрасту најпре означава слободу, која се може манифестовати на више начина, а пре свега у дечјем изражвању. Већина деце ће радо и лако на молбу одрасле особе направити цртеж, одрецитовати песму, или објаснити неку појаву. Деца тада користе све своје способности и вештине које поседују, не оптерећујући се да ли је квалитетно то што су урадили. Производи њиховог рада су мање или више успешни, али су, без обзира на то атуентични, што је свакако битно обележје креативности. Да би се креативност код деце могла развити, потребно је створити позитивну атмосферу прихватања личности, потреба и могућности сваког појединачног детета.

Потребно је створити однос који се заснива на међусобном поштовању, љубави, поверењу, прихватању различитости. Управо тада, у групи у којој влада позитивна атмосфера, деца ће моћи да врло самоуверно стварају, развијајући своју креативност, без страха од осуде. На сличне налазе упућује и истраживање које је имало за циљ да се испита однос између особина васпитача, њиховог ангажовања у креативним активностима о веровањима о сопственој улози у пружању подршке развоју креативних потенцијала деце раног узраста (Lee, Kemple, 2014). Узорак овог истраживања чинила су 302 васпитача. Налази истраживања показали су да васпитачи који су имали боље резултате на тесту креативности, који су отворенији имају веће ангажовање и искуства у организовању креативних активности. Резултати овог истраживања показали су да су особине васпитача битан предиктор за развој креативности у васпитној пракси.

Закључак

Основно питање овог рада јесте однос између радозналости и креативности деце предшколског узраста. У већем броју анализираних радова указује се да радозналост, као природна карактеристика која прати рано детињство је у ускоj вези са развојем креативности. Наиме, радозналост је претпоставка за развој различитих дечијих потенцијала укључујући и креативност.

Креативност и креативни прилази су заправо идеје које стварају нове везе, комбинације или сагледавања између већ познатих идеја и циљева. Посматрано у том контексту неопходно је на раним узрастима развијати дечију радозналост, као капацитет који је од изузетног значаја за учење, али и креативно понашање детета.

У складу са таквим сазнањем, предшколске институције као базичне установе за васпитање и образовање деце предшколског узраста, имају дужност и обавезу да искуство и подстичу развој креативних способности путем одабраних садржаја из природне и друштвене средине, као и кроз стварање адекватног подржавајућег социјалног контекста.

Литература

Ahn, J., & Filipenko, M. (2007). Narrative, imaginary play, art, and self: Intersecting worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34, 279 –289.

Baer, J. (1991). Generality of creativity across performance domains. *Creativity Research Journal*, 4, 23–39.

Cheung, P. H. R. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care* , 180 (3), 377-385

Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576 –579.

Vigotski, L. (2005), *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

Gleason, T. R. (2004). Imaginary companions and peer acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 204 –209.

Gleason, T. R., Sebanc, A. M., & Hartup, W. W. (2000). Imaginary companions of preschool children. *Developmental Psychology*, 36, 419 – 428

Ђорђевић, Ј. (2010): Процес глобализације и креативности. *Педагошка стварност*, 56, (7-8), 537-545.

Lee, R. Kemple, K (2014). Preservice Teachers' Personality Traits and Engagement in Creative Activities as Predictors of Their Support for Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, 26 (1). 82-94

Максић, С. (2006): *Подстицање креативности у школи*. Института за педагошка истраживања

Mayesky, M. (2015). *Creative Activities and Curriculum for Young Children*. SAD: Cengage Learning.

Миловановић, Р. и Копас- Вукашиновић, Е. (2014). У: Шевкушић,С. (2014): Перцепције креативности и креативни потенцијали будућих васпитачи и учитеља. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46(1), 181-199.

Moran, D. J., Sawyer, K. J. Fu, R. V, Milgram, M. R (1984). Predicting Imaginative Play in Preschool Children. *Gifted Child Quarterly*. 28 (2), 92-94

Saracho, O. (2010). Young Children's Creativity and Pretend Play Early Child Development and Care . 172 (5), 431-438.

Selimović, H. i E. Karić (2011): Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori*, 6(11), 145-160.

Tucker, B. Haferistein, L.N. (1997). Psychological Intensities in Young Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 66-75.

Slađana D. Anđelković
Zorica Stanisavljević Petrović

CURIOSITY AS A REQUIREMENT FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF YOUNG CHILDREN

Summary:This paper discusses a complex relationship between curiosity and creativity in preschool children. The starting hipothesis is that development of curiosity in the period of early growth and overall development determines the development of children's creativity. It was highlighted in the works of the well-established classic pedagogy writers that the period of early childhood is the critical period or the sensitivity period relevant for the development of personality. Natural children's curiosity is based on a child's particular sensibility that enables him/her to discover the world around them, other people and events. Accordingly, curiosity is distinguished as one of the main characteristics of a child's development and initiator of children's basic activities: play, work and learning. In this context, curiosity is regarded as a starting point for developing creative potentials of a child and in general for the development of creativity as expression and attitude.

Keywords: curiosity, children, creativity, development, educational activitie.

Сања Вулетић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 371.3::81'243:[373.32.035:316.72

ПОДСТИЦАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ И ТОЛЕРАНЦИЈЕ У ПОДУЧАВАЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

Резиме: Упознавање различитих култура и развијање интеркултуралне компетенције и толеранције представља водећу вредност савременог образовања и основу продуктивне интеракције. Интеркултурална компетенција обухвата како културалну самосвест, тако и вештину ефективне комуникације са људима из других култура у којој се не размењују само лексички садржаји, већ и екстралингвистички контекст у коме се тај језички садржај реализује. Она подразумева развијање толеранције и емпатије према другима, прихватање другачијег схватања и начина размишљања, те постојања различитих култура. Намера нам је да покажемо да импликације увођења елемената културе у активности на страном језику нису стога само лингвистичке, већ и педагошке, социјалне и мотивационе што доказују и начини организације радионица које представљају парадигму наставе засноване на елементима културе, а која уједно поставља толеранцију као васпитно-образовни циљ. Посебни циљеви истраживања односе се на анализу језичких садржаја и облика рада у настави на раном узрасту. Закључак је да искуствене активности на страном језику подстичу децу на будуће учење и других језика и олакшавају тај процес, док васпитачи имају прилику да непосредно учествују у формирању темеља будућег позитивног односа према другима.

Кључне речи: интеркултурална компетенција, толеранција, подучавање, страни језик, рани узраст.

Увод

Успешна комуникација не подразумева да говорници поседују само језичко знање и комуникативну компетенцију, већ обухвата и "културалну компетенцију", која води ка развијању емпатије и поштовања различитих култура, те поспешује објективност и културалну самосвест.Ова врста компетенције односи се на познавање конвенција, обичаја, веровања и система вредности и значења у другачијој култури и неизоставно чини део процеса учења страног језика. Стога је битна улога контекста и околности у којима се језик може користити тачно и прикладно.

Имајући у виду друштвене промене које су наступиле у савременом свету, лингвистичке и културалне способности постале сузначајнеи јавили су се бројни разлози за подучавање културалних вештина као дела наставе страног језика – пре свега, енглеског, који се развио у кôд комуникације у различитим сферама, док је процес глобализације отворио нове начине да се

нације приближе и да се све више људи креће из једне културалне околине у другу.

Улога учења о култури у настави страног језика представља област интересовања многих истраживача, те су бројне студије које се фокусирају на неразграничену везу између наставе циљног језика и циљне културе (Valdes,1986; Seelye, 1993; Hinkel, 1999; Kramsch, 1993). „Као опште категорије, култура и језик се узајамно подразумевају, јер нема културе без језичког израза, нити пак има језика без културног садржаја" (Бугарски, 2005: 16).

Језик је друштвена институција, која и обликује и обликована је у друштву у коме игра важну улогу, те се подразумева да наставом језика неизбежно и имплицитно подучавамо о култури.

Значај учења и наставе културе
као интегралног дела наставе језика

Учењем страног језика стиче се и широко знање о одређеној цивилизацији и култури, тако да и наставни материјал обухвата чињенице о историји, друштвеним институцијма, образовном систему, књижевности, уметности, музици, науци, медијима, спорту, начину живота, обичајима. Наставни материјал, иако прерађен и прилагођен узрасту и нивоу учења, ипак, доприноси смањењу *културног шока*, односно спречава настанак стереотипа и повећава степен толерантности према новој култури. У том смислу, језик постаје предуслов за међусобно разумевање и сарадњу, а добро познавање страног језика доприноси развијању толеранције код ученика и поштовање културног идентитета, права и вредности других људи (Кристал, 1987: 368-389).

Поред познавања чињеница о одређеној друштвеној заједници, културална компетенција подразумева и друге нивое разумевања културе – развијену културалну свест, вештине успешног бављења другим културама и ефективну комуникацију са људима из других култура. Учење интер-културалности помаже да схватимо и како сопствена култура обликује перцепције о нама самима, о свету и о односу са другима. Према томе, у језичкој учионици ученици не развијају само знање о другој култури, већ развијају разумевање свог односа према другој култури.

Наглашавајући културални садржај, наставници могу да помогну ученицима да прихвате постојеће културне разлике међу народима и да победе стереотипе. Улога наставника је да подстакне интересовања ученика за циљну културу и да помогне да учионица страног језика не представља само место на коме се учи језик, већ место где се нуде могућности различитих нивоа учења кроз интеракцију међу комуникаторима (Kramsch, 1993: 245).

Култура утиче на наставу језика на два нивоа: лингвистичком и педагошком. На лингвистичком плану утиче на семантички, прагматички и дискурсни ниво језика, док на педагошком утиче на избор језичког

материјала. Сходно томе, културни контекст језичког садржаја треба узети у обзир када се одлучује о материјалу за наставу језика.

Наставници треба да учине учење о култури саставном компонентом свог часа језика са циљем да се побољшају способности употребе енглеског језика ученика, док се истовремено подиже свест о значају интеркултуралне способности и подстиче њихово занимање за иностране културе.

Укључивање културе циљног језика у програме наставе језика доприноси развијању културално компетентног појединца. Културална компетенција може се дефинисати као „способност да се идентификују и испитају сопствене културалне претпоставке, сопствене вредности и веровања. Ради се о развијању емпатије и повезивању знања, те способности да се свет сагледа другачијим очима или барем да се призна да други можда посматрају свет кроз другачију културалну призму"[36] (Fitzgerald, 2000: 184).

Културално компетентни појединци испољавају отвореније понашање, већу флексибилност и толерантне перцепције у професионалном и друштвеном контексту, успостављају задовољавајућу интеракцију и комуникацију са особама друге културе, те усвајају интеркултуралне ставове, знања и вештина. Све то утиче на боље разумевање и поштовање различитих култура и усвајање делотворног понашања у другим културама, чиме се постиже боља интеркултурална осетљивост (Jevtić i Mikanović, 2012: 140). Идеја културалне компетенције носи са собом и низ појмова везаних за ту проблематику, као на пример, **културална свест** (*cultural awareness*) – повезана је са развојем постмодерног друштва које се интересује за културне разлике и однос према „другом“ без обзира на национално, етничко, социјално порекло. Језик је социјални инструмент и његова примарна функција је комуникацијска, а без познавања културе језика који се учи, реакција на инпут коме смо изложени може да буде неадекватна.

Знање о култури, свест и компетенција чине саставни део подучавања културе и оно чиме се бавимо зависи од циља, као и од ситуације у којој се језик и култура подучавају. Традиционално, нагласак у настави културе је на стицају културалног знања, док је у последње време на културалној свести, мада су оба аспекта битна за интеркулутралну компетенцију (Braović Plavša i Bojčić, 2015: 173).

Улога наставника у подстицању интеркултуралност

Наставник страног језика требало би и сâм да буде отворен према различитостима између домаће и стране културе језика који подучава како би подстакао ученике на размишљања о интеркултуралности. Сврха васпитања за интеркултуралност јесте развијање толеранције и сарадње између култура које се на први поглед могу учинити различитим, али које често деле и многе

[36] ... “the ability to identify and challenge one’s own cultural assumptions, one’s values and beliefs. It is also about developing empathy and connected knowledge, the ability to see the world through another’s eyes, or at the very least, to recognize that others may view the world through different cultural lenses” (Fitzgerald, 2000, p. 184).

сличности. Улога наставника/васпитача у том процесу нарочито је битна на раном узрасту, јер се тада формирају вештине које ће допринети да се деца једног дана развију у модерне, самосвесне људе с израженим сензибилитетом за међукултуралну солидарност и размену, у људе који су у стању да размишљају у контексту како европске, тако и глобалне сарадње међу представницима различитих култура.

Термин који је супротан интеркултуралној компетенцији, а као појава није редак у модерном друштву је *културолошки шок*(*cultural shock*) – превасходно емотивна реакција која произилази из немогућности да разумемо, контролишемо или предвидимо нечије понашање. Истакли бисмо два главна аспекта учења толеранције: **толеранција,** као једна од водећих вредности у **образовању** и **толеранција,** као **основа продуктивне интеркултуралне интеракције**.

У настави сваког предмета постоје потенцијали за учење толеранцији, али језичка учионица представља један од најбољих контекста за учење толеранције и међусобног разумевања. Процес развијања толеранције као вредности промовише се кроз етику и толерантно понашање путем интерактивног наставног искуства на часу и у ваннаставним активностима. Такође, подстиче се и здравим контекстом учења - кроз демократску и кооперативну атмосферу у учионици, непристрасно оцењивање, неговање етике у интеракцији наставник-ученик и ученик-ученик.

Примери језичких садржаја и активности на енглеском језику који доприносе развоју културолошке свести

Култура је део људског бића, а језик као средство комуникације међу члановима једне културе јесте очигледан и доступан израз те културе. Поставља се питање да ли је могуће развити културолошку свест на даљину – у учионици у односу на искуство које се стиче у земљи чији се језик учи? Говорник треба да познаје социјалну димензију језика којим се служи, као и обичаје земље одакле језик потиче. Култура, повезана са језиком не може да се научи кроз неколико лекција о празницима, песмама, обичајима области у којој се језик говори, јер представља шири појам тесно повезан са многим лингвистичким појмовима, који се обрађују на часовима страног језика и подразумева континуиран и целовит лингво-културални приступ настави.

Узевши у обзир чињеницу да учење страног језика започиње већ у првом разреду основне школе, а некад и раније, не чуди да културални садржаји проналазе своје место у уџбеницима, вежбанкама и осталом радном материјалу за учење енглеског језика за ниже узрасте.

Ови се садржаји најчешће обрађују у склопу појединих наставних јединица и тематски су везани за њих. Ученицима се нуде различите активности које подстичу на упоређење елемената културе земље чији језик уче.

У анализираном наставном материјалу садржаји из подручја културе и цивилизације земаља енглеског језичког подручја су углавном везани за

обележавање празника. Песме карактеристичне за земље енглеског говорног подручја најзаступљенији су културални садржаји. Тако, на пример, у приручнику *Teaching Young Learners: Action Songs, Chants & Games* аутора Antonaros and Couri (2003) налазимо пример активности у којима се обрађују садржаји повезани са обележавањем празника Св. Валентина (стр. 48-49) и Божићних празника - *The Christmas Star* (стр. 50-51). Ове активности, углавном, подразумевају и обраду пригодних песма - *Merry Christmas, Jingle Bells*и сличних (Byrne J. and A. Waugh, 1982). Песме су погодан медиј за усвајање страног језика, јер комбинују музику и текст што олакшава ученицима меморисање песмице и чини учење забавнијим.

Традиционалне енглеске игрице за децу нарочито су препоручљив и занимљив начин укључивања елемената културе у раду са децом раног узраста. Неке од ових игара, такође, подразумевају учење стихова и песмица, а играју се на игралишту и укључују физичку активност (трчање, скакање...). Многе од ових игрица су сличне и онима које се и на нашем подручју познате: *Lucy Locket (Иде маца око тебе)*,*What's the Time, Mr Wolf?*,*Frog in the Middle, Please, Mr. Crocodile*... (Ashworth and Clark, 1999).

Активности које обухватају краће приче и слике везане за обележавање Божића и Ускрса пружају могућност за поређење божићних и ускршњих обичаја земаља енглеског и матерњег говорног подручја – украшавање новогодишње јелке и остављање поклона испод ње, осликавање јаја за Ускрс, ускршња потрага за јајима (*Easter egg hunt*), итд.

Садржајима везаним за обележавање празника у земљама енглеског говорног подручја обично се додаје и још један елемент: прехрана. Ученици имају прилику да упознају типична британска јела, која се сервирају приликом божићних и ускршњих празника, као што су *Christmas pudding*, *turkey*, *Easter ham*и сл.

У склопу наставних јединица ученици се могу упознати и са чувеним британским знаменитостима као што су *Big Ben, Regent´s Park, Tower Bridge, Buckingham Palace, Trafalgar Square*и многим другим. Осим о знаменитостима деца могу учити и о осталим специфичностима британске културе, као што су аутобуси на два спрата (*double deckers*), новчана јединица *(pound*), типичан распоред просторија у кући (кухиња, дневни боравак у приземљу, спаваће собе на спрату) које отварају могућности за поређење две културе.

Уз културалне садржаје везане за британску културу и цивилизацију могу се уврстити садржаји везани за америчку културу и цивилизацију и упознавање са америчким знаменитостима (*The White House, The Statue of Liberty*и друге), али и са појмовима везаним за америчку културу и цивилизацију попут Дизниленда, филмске индустрије у Холивуду, конзумирања брзе хране попут хамбургера и чипса, најпопуларнијих спортова (Vidović, 2010: 321-322). Осим, елемената британске и америчке културе требало би поменути и културне особености осталих енглеских говорних подручја – аустралијског, канадског, новозеландског.

Корелацијом наставе страног језика са другим врстама активности у вртићу (на пример, упознавање околине) и организовањем радионичарског типа рада путем центара интересовања могуће је реализовање пројеката као што је *Пут око света*.Тако би ангажовањем у центрима интересовања деца остваривала разноврсне задатке (израда мапе/ књиге путовања кроз различите земље, припрема за путовање – израда пасоша, паковање кофера...).

У овакав тип радионица–пројеката могуће је и укључивање родитеља у сврхеприпреме радног материјала и средстава, учешћа у непосредној реализацији кроз парове родитељ-дете који ће да врше истраживања о држави коју треба да представе у оквиру своје радионице, то јест, пројекта у целини (прикупљање података, слика, илустрација, предмета, сувенира, израда презентација, израда мапе путовања и слично).

У току самих активности – радионица,деца постављају питања о дотичној држави, обичајима, знаменитостима... Васпитач (наставник који спроводи активност на енглеском језику) може да се послужи и лутком/ маскотом која ће у току презентација да упознаје децу са препознатљивим знаменитостима/ карактеристикама/ обичајима/ храном државе коју намеравају да "посете", тј. користиће лутку за презентацију вокабулара на енглеском језику (називи места, знаменитости, обичаја, јела...).

Завршна активност би обухватала израду карте света на коју би се стављале картице са именом/сликом детета на месту где се налази држава коју је „посетило", односно о којој је презентовало или израду дневника у коме деца цртају утиске са „путовања".

Радионичарски приступ обради одређених наставних садржаја омогућава употребу аутентичног материјала (филмова, телевизијских емисија, веб-сајтова, фотографија, часописа, дневних новина, менија из ресторана, брошура за путовања, осталог штампаног материјала), који помаже ученицима да боље разумеју и савладају културу и доживе аутентична културна искуства у мери у којој је то могуће у условима учења у језичкој учионици.

Закључак

Искуствене активности на страном језику подстичу децу на будуће учење и других језика и олакшавају тај процес, док васпитачи/ наставници имају прилику да непосредно учествују у формирању темеља будућег позитивног односа према другима.

Очигледно је да култура као усвојени облик понашања и облика перцепције, постаје важна у учењу страног језика. Језик је део културе, и култура је део језика: они су нераскидиво преплетени тако да се не могу раздвојити једно од другог, а да се не изгуби значај било језика или културе (Brown, 2000: 117).

Сегмент наставе страног језика с циљем васпитања и образовања за интеркултуралност представља целоживотан процес који започиње већ у раном узрасту. Осим усвајања језичких садржаја потребно је посветити пажњу и усвајању културалних садржаја везаних за страни језик које деца уче

у предшколском добу. Културални садржаји у уџбеницима, радним свескама и осталом наставном материјалу најчешће обухватају учење традиционалних песмица везаних за културу и цивилизацију земаља енглеског говорног подручја, обележавање празника, упознавање са културним знаменитостима и посебностима тих земаља и варијантама енглеског стандардног језика: британском и америчком. Међутим, учење о култури требало би да омогући ученицима да прошире знања и о начину живота, вредностима, ставовима, веровањима, те како се ове категорије манифестују или су уграђене у језичке категорије и облике. Специфичније, ученици би требало да буду свесни и говорних чинова, конотације, етикеције, прикладног и неприкладног понашања, као и да стекну могућност да се сами опробају као чланови циљане културе (кроз аутентичне ситуације).

С обзиром на изазове различитости, све већа пажња у оквиру васпитно-образовног рада, па и наставе страних језика посвећује се стицању интеркултуралних вештина и међукултуралној комуникацији. Развијање толеранције као једног од квалитета кроз свакодневне интерактивну наставну праксу промовише толерантно поступање, емпатију и сарадњу у атмосфери поверења и поштовања.

Литература

Antonaros S. L. and L. Couri (2003). *Teaching Young Learners: Action Songs, Chants&Games.* Newbury: Express Publishing.

Ashworth J. and J. Clark (1999). *Games with rhymesand Chants*. Longman: Harlow.

Byrne J. and A. Waugh (1982). *Jingle Bellsand Other Songs*. Oxford: Oxford University Press.

Бугарски, Р. (2005). *Језик и култура*.Београд: Библиотека 20. век. Чигоја штампа.

Brown D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching, 4th edition*. London: Longman, Pearson Education Ltd.

Braović Plavša M. i I. Bojčić (2015). What kind of culture do we teach? *Folia Linguistica et Litteraria, Journal of Language and Literary Studies.*Filozofski fakultet Nikšić.171-180.

Valdes, J.M. (Ed.) (1986). *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vidović, E. (2010): „Interkulturalizam u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole.“ Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstvene konferencije *Obrazovanje za interkulturalizam*. Učiteljski fakultet, Osijek. 315-326.

Jevtić B. i B. Mikanović (2012). Interkulturalnost u očima nastavnika – problemi i perspektive. *Pedagogija i kultura* (ur. Posavec K. i M. Sablić). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 139-150.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kristal D. (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.

Seelye, H. N. (1993). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. 3rd edition.Lincolnwood IL, National Textbook Company.

Hinkel, E. Ed. (1999). *Culture in Second Language Teachingand Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Fitzgerald, M. H. (2000). Establishing cultural competency for mental health professionals. In: V. Skultans, and J. Cox (Eds.). *Anthropological approaches to psychological medicine: Crossing Bridges* (pp. 184-201).

Sanja Vuletić

ENCOURAGING INTERCULTURALITY AND TOLERANCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE EARLY AGE

Summary: Getting to know different cultures and developing intercultural competence and tolerance represent a leading value of modern education and the basis of productive interaction. Intercultural competence encompasses both cultural awareness, and effective communication skills with people from other cultures in which we exchange not only the lexical content, but also extralinguistic context in which the linguistic content is realized. It involves the development of tolerance and empathy toward others, acceptance of different views and ways of thinking, and the existence of different cultures. We intend to show that the implications of introducing elements of culture in foreign language activities are therefore not only linguistic, but also educational, social and motivational as evidenced by the organization of workshops that represent a paradigm of teaching based on the elements of culture, which also sets tolerance as its upbringing and educational goal. The specific objectives of the research relates to the analysis of linguistic content and methods of work in teaching at an early age. The conclusion is that experiential activities in a foreign language encourage children to future learning of other languages and facilitate this process, while teachers have the opportunity to directly participate in forming the basis for a future positive attitude towards others.

Keywords: intercultural competence, tolerance, teaching, foreign language, early age.

Игор Петровић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 028:82-34]::81'232-053.4

THE IMPACT OF L1 AND L2 READING AND STORYTELLING ON YOUNG LEARNERS' LANGUAGE DEVELOPMENT

Summary: It is not that easy to make right choice when it comes to reading to preschool children, because the stories and characters need to be interesting, but at the same time, they should be adjusted to children's current vocabulary and developmental experience. A successful teacher should choose adequate stories, but it is also crucial for him/her to be a good performer, because the delivery is essential when it comes to reading to preschool children. Storytelling is the original form of teaching and has the potential of developing emotional intelligence and helping the child gain insight into human behaviour. Reading and storytelling also boost language learning by enriching learners' vocabulary and acquiring new language structures.

Keywords: reading, storytelling, preschool children, L1 and L2, language development.

Reading to children is a very important activity that boosts language development, spreads children's vocabulary and has huge influence on future literacy. Although children at early age do not understand every word that we say to them, it does not mean that reading to them does not have any impact on their language development. This also applies to preschool children, although they have already reached a certain level of language development and started forming their vocabulary. In this case, reading and storytelling may largely improve their vocabulary and widen it up with new words and phrases. Teachers cannot expect to see results right away in children's communication with peers or adults, because they will need some time to process the words they hear and possibly use them in future. Also, they will need to hear those new words multiple times so they can memorize them, understand them, and then decide in which situations they should use them.

It is not that easy to make right choice when it comes to books and stories that teachers should read to preschool children, because the stories and characters need to be interesting, but at the same time, they should be adjusted to children's current vocabulary and developmental experience. Stories that teachers read to children need to be simplified, without any metaphorical meaning that will be incomprehensible to the kids. At the same time, those stories need to satisfy children's expectations when it comes to imagination. Books for children have to

allow children to imagine every detail in their own way. They will notice everything, from colors and descriptions of the characters, to the emotions that the teacher is expressing while reading. The teacher's voice and his or her reaction are the main tools in telling the story. The key is to represent and act out every single character, their personalities, their manner of talking and their current emotion.

All of these are methods to develop children's language skills when it comes to their native language, but can we use the very same methods when it comes to teaching a foreign language? Most authors agree that language is the critical aspect of mental growth in young children. Therefore, our concern is the influence of the following aspects on children's second language acquisition:

- Reading a story to them and discussing it,
- Encouraging them to express their thoughts trough words
- The importance of their parents working with them,
- Their own reading aloud.
- Their own effort and attention they give to learning as a matter that is important for him.

Haden, Reese, & Fivush state that: "Children who were engaged in more high-level conversations and dialogue about the story performed better on vocabulary and language measures than did children who focused primarily on low-level utterances such as describing a page or answering questions that required a 'yes' or 'no' response" (Haden, Reese, & Fivush: 1996). That means that not only the moment of reading is important for children's language development, but also the time after the story where we encourage them to express their thoughts trough words. For example, teachers can do that by asking an open-ended question following the story, and then actively encourage discussion about it. Of course, this is not something that only preschool teachers should do, but parents as well. It is highly beneficial when they encourage their child to read something in front of them or discuss it.

The important thing when it comes to talking to a child after reading a story or a book is that we mustn't force him or her to speak. Not all children are talkative, especially when they are surrounded with peers in their own group. They can be shy sometimes, so it is the teacher's job to stimulate their thinking and express it through words. When a child is stuck with pronouncing a word that he does not know how to articulate correctly, we should correct him, but not in an intrusive way. The teacher must not expect a child to express his or her mind about every single thing, or be annoyed by the child's mispronouncing words. The crucial things are persistence and patience. Some kids are fast learners, some are slower, and the teacher should not judge them by their current abilities, but give his or her best to improve and upgrade them in the best possible way.

When the teachers are certain that their job when it comes to native language development is on the right track, they can try reading stories in a foreign language and see how the children will react. They should show them illustrated pictures in the book that they are reading to them, so they can connect pictures with words that they are speaking. The same situation is happening when they watch

their favorite TV programme - cartoons. They connect the situation on the screen with words their favorite characters pronounce and engage their cognitive potential to understand what is happening. The same process is happening when the teacher is reading a book in a foreign language to them. Of course, this is the case only if the book is interesting enough, but that depends on the narrator as well. The teachers need to adapt their voice to sound like the characters from the book, so they can bring closer every emotion. If the teacher's voice is sad, kids will be sad too. Of course, that does not mean that they should make children cry or tell them some scary stories. They should know the fine line which separates fantasy from reality, because this is where good storytelling is happening. Even if they sometimes decide to read a text that contains nonsense words, it will be funny to children, which will make a pleasant atmosphere.

By reading, teachers give children complete freedom to imagine, which is much different from cartoons. Children like stories in which justice wins when the characters fight for it. That is the aspect to which teachers should pay special attention. However, they should be careful about the kind of "justice" that the story contains, because if they read a story that contains too much fighting, children may become overly aggressive because they identify with the main characters. What children also like to see is that the teacher is really deep into the story, imitating voices of the characters and making facial expressions. The story on its own means little if the narrator is unable to bring the best out of it.

To make the atmosphere more pleasant and intimate, the teacher should sit on a small chair if the children are sitting on the floor, or if the children are calmed, he/she might join them on the floor. An important thing to know is that children's concentration does not last long. It can last from 10 to 30 minutes, but if something is not interesting to them, their concentration will last even shorter than that. Sometimes even if the teachers give their best to make a story interesting, some other factors will surpass their effort and kids might get sleepy or restless. If they are lucky and not whole group is restless but only one child, they can bring him/her to sit closer and involve him/her while reading the story. But they should be careful with this, because when they give this example to other children, they might want to be involved in reading as well.

Besides trying to be interesting while reading a story, it is important that the teacher should keep an eye on children and their level of concentration and interest they have for that story. They cannot force reading if the children are interested in something else at that moment, which is why they should always have a backup plan if reading a book does not work. The backup plan can be dramatizing a story with puppets. Even thought puppets make every story much more interesting, they should be kept as a backup plan because if children see them every time the story is read, they will not be as interested in them. However, if the backup plan yields no success, the teacher should try some other activity.

When it comes to reading stories in a foreign language, they should not choose the ones with complicated words. That also applies to the stories in the child's native language too, but since we are talking about learning a foreign

language, anything will be complicated for them when they hear it for the very first time. That is why, if the teacher wants to succeed at teaching a second language, or at least start developing vocabulary, he/she should advise parents to read similar stories at home too and talk with their children about them. That can be a good starting point, but they should go step by step.

Another interesting way to make children active learners is to let them dramatize stories that the teacher reads to them. That will be the best way for them to show what they have learned. In that situation, children will make an effort to remember new words so they can dramatize their characters in a proper way, especially because their parents and friends might be there watching. That is not only a good way to develop a child's language skills, but also social ones, because a child needs to interact with friends while dramatizing. Children learn while playing and play while learning, which is why dramatizing stories is not only a fun way for them to improve their native language, but also to start learning a second one. When teachers give a child a role to play in which he has to speak in a foreign language, they have to make sure that he understands what he will be saying. That is why they need to work with them a lot before they let them dramatize it in front of other kids, so they do not feel ashamed or embarrassed if they make mistakes. But even if they do make a mistake, it is essential to let them know that we are not there to judge, but to learn from each other's mistakes. Teachers must know that not every child will pronounce a word correctly even if he/she gives his best to do it, which is why they should not be disappointed if not every dramatization goes like they had planned. Teachers should be there to support their students, even if they have to get involved while kids are dramatizing, so they can show them support and make them feel relaxed.

The process of mental growth consists of numerous activities that a child needs to develop. That is why preschool teachers play a crucial role in children's lives. Reading to children actively will have enormous influence on their future literacy, language development and emotional intelligence. And developed literacy and language skills will open many doors for them, especially if they learn more languages. So, if they want best for a child, preschool teachers and parents should work like a team, because proper language development is one of the most important things in each person's life.

Литература

Anderson A. Nancy. (2005). *Elementary Children's Literature*. London: Pearson.
Bassnett S. and Grundy P. (1993). *Language through literature*. London: Longman.
Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). "Mothers' extra-textual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts". *Discourse Processes*, 21, 135-169.
Russell L. David. (2005). *Literature For Children*. London: Pearson.

Игор Петровић

УТИЦАЈ ЧИТАЊА И ПРИПОВЕДАЊА НА МАТЕРЊЕМ И СТРАНОМ ЈЕЗИКУ НА РАЗВОЈ ЈЕЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Резиме: Није лако направити добар избор када је у питању читање и приповедање деци предшколског узраста, јер је неопходно да приче буду занимљиве, али у исто време и да буду прилагођене дечијем вокабулару, тренутном нивоу њихове језичке компетентности и развојној фази. Добар приповдач би требало да уме да одабере одговарајуће приче, али је подједнако важно да и да буде добар глумац и извођач, јер је изведба од пресудног значаја када се ради о приповедању деци предшколског узраста. Приповедање је првобитни и најстарији облик подучавања и поседује изузетан потенцијал за развој емоционалне интелигенције детета. Читање и приповедање, како на матерњем тако и на страном језику, убрзавају развој језика јер поспешују обогаћивање вокабулара детета и помажу му да усваја нове језичке структуре.

Кључне речи: читање, приповедање, предшколска деца, матерњи језик, страни језик, развој језика.

Весна Тодоров
Висока школа струковних студија за васпитаче
Крушевац

УДК 373.2.035:316.647.5
373.2:[371.3::821.163.41-93

О НЕКИМ ПРИМЕРИМА ТОЛЕРАНЦИЈЕ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Резиме: Предмет рада је испитивање значаја појма толеранције и афирмисање овог појма кроз анализу неких текстова књижевности за децу. Посебно ће бити проблематизована питања – Зашто је толеранција добра, Које су границе толеранције, Каква је то (не)толерантна особа и Како бити толерантан у конфликтима? Одговори на ова питања биће потражени у неким причама и песмама за децу, што значи да ћемо се у раду бавити различитим облицима комуникације, који су веома битни за разумевање себе и других.

Кључне речи: толеранција, књижевност за децу, песма, прича, *своје и туђе*

О неким примерима толеранције у причама и песмама за децу

Будући да су приче, песме, бајке... ефикасни метод за комуникацију информацијама, за подучавање о вредностима и за давање важних животних лекција у овом раду покушавамо да покажемо како су оне (приче, песме, бајке...) важне и у контексту разумевања себе и других.

„Симболи културе се уче, а њима се преносе и модели понашања, па је изузетно важно да се код деце развија осећај за критичко посматрање света, што условљава бављење интеракцијом, усавршавањем говорних и комуникацијских вештина, развијањем пријатељства и изградњом друштвено одговарајућег понашања и ставова“ (Тодоров, 2013:809-810).

Питања *Зашто је толеранција добра, Које су границе толеранције, Каква је то (не)толерантна особа и Како бити толерантан у конфликтима* само су нека која могу бити постављена приликом анализирања одређених текстова књижевности за децу. Управо књижевност може понудити разумевање сопственог окружења, оријентацију у простору и времену, али и проналажење сопственог идентитета и свог места у друштву, као и процену другог и других.

Читањем и анализирањем песме *Како* Љубивоја Ршумовића код деце предшколског узраста можемо развијати емпатију, која претпоставља разумевање других и поистовећење са њима. Песма је погодна да се деца уведу у појам различитости и да увиде како постоје различити људи, различити начини живљења, које треба уважити и поштовати. Самим тим

полако их уводимо у поштовање начела заједничког живљења, које је једно од начела које толеранција подразумева.

Деца из градова
Деца из села
Црвена и жута
Црна и бела.

Све девојчице и момци гарави
Разних језика и разних нарави
Имају право на живот и наду
Да расту у миру, срећи и раду.

(Ршумовић према Дабетић 2009: 5).

Децу можемо питати: *О којој деци се говори у овој песми? Где она живе? Опишите како изгледају девојчице и дечаци у овој песми! Каква су то, заправо, деца? Којим језиком она говоре? На шта сва деца имају право? Шта из тога можемо да закључимо?*

Ова песма пружа могућности да се кроз њену анализу укаже на појам етничке толеранције, што би значило да деци можемо указати како постоје припадници различитих народа и култура и како једни друге треба да поштују. Треба објаснити да то значи да нико нема права да присиљава некога да усваја туђе обичаје и правила понашања, што би значило да се деци може приближити појам толеранције као *отворености према различитостима.* Зато се могу на хамер-папиру направити две колоне, где ће се паралелно једна до друге наћи толерантна и нетолерантна особа, а задатак васпитача је да заједно са децом исцртава ситуације у којима се препознаје понашање једне, односно, друге особе. У овом контексту под толеранцијом се подразумева *прихватање различитости, признавање права на различитост, уважавање разлика.*

На сродном фону значења јесте и прича *Врабац и папагај* Раде Стефановић. У причи се говори о две птице, које су различите и где свака тврди да је њена врста боља. Оно што је у процесу тумачења ове приче важно свакако јесте указивање на толерантно и нетолерантно понашање врапца, односно папагаја. Децу можемо питати:

Где је живео папагај? А врабац? Око чега се они расправљају? Шта о свом начину живота мисли папагај? Како његов живот види врабац? А какав је врапчев живот? Шта о његовом начину живота мисли папагај? На који начин они разговарају? Како се један другом обраћају? За кога бисмо у овој причи могли рећи да је толерантан?

Разговор о песми треба да буде вођен тако да деца увиде да ни једна ни друга птица нису толерантне премда обе мисле да су у праву и да је њихов начин живота исправнији, лепши, бољи. То нам омогућава да се у даљем делу анализирања фокусирамо на објашњење нетолеранције, како бисмо закључили да је нетолерантан онај који не трпи да се неко разликује од њега

и који сматра да је само он у праву. Покушавамо да откријемо где се то види у понашању врапца, односно папагаја, а онда прелазимо на прављење Веновог дијаграма, који ће нам помоћи да уочимо сличности и разлике између ове две птице. Венов дијаграм се састоји од два или више кругова који се делимично преклапају. Они делови који се преклапају су пресеци и они представљају сличности или заједничке особине, док се у појединачним круговима налази оно по чему се птице разликују. Са децом разговарамо о сличностима и разликама и увиђамо да између врапца и папагаја постоји више сличности него разлика и да разлога за нетолеранцију, заправо, и нема.

Свакако да је заблуда да толеранција укида конфликте, али треба знати да она води ка конструктивнијим начинима решавања. „Толеранција је у конфликтима више повезана са спремношћу на дијалог, са поштовањем и разумевањем, него са попуштањем“ (Попадић, 2003:52). Зато посебно може бити интересантна и анализа дијалога у причи *Врабац и папагај*. Откривамо шта је дијалогом речено, колико је то етички исправно и какав је све то језички израз добило. Врабац се папагају обраћа са *Плави лепотане* и *лепи плавушане*, или *јадни лепотане плави*, дакле, на ироничан начин, док се папагај врапцу обраћа са „Шта тебе брига, *џивџане,* како ја живим (Стефановић према Марјановић, 2003а: 277) или „*Врабо*, шта ћеш ти кад падне снег“ (Стефановић према Марјановић, 2003а: 277) што такође није језички и културно коректно. Обраћање пажње на вербалну комуникацију током анализе приче требало би да да допринесе увиђању да је култура дијалога врло важна и да је треба неговати.

То значи да приликом тумачења текстова децу треба оспособљавати и да учествују у дијалогу, па ова прича може послужити да децу ставимо у улогу врапца, односно папагаја, где би требало да вежбају: како нешто језички ваљано и уљудним обраћањем треба да кажу. На тај начин децу учимо толеранцији у дијалогу, али приликом читања и анализирања текстова децу треба стављати осим у позицију да говоре и слушају, и у позицију да посматрају, описују, тумаче и тако добијају прилику да развијају своју језичку компетенцију, али и културну свест.

У том смислу може бити интересантно и тумачење песме Душка Трифуновића *Два јарца*. Са децом се може направити мапа конфликата, а могу бити дата и питања, која ће служити као подсетник: *Како би ти описао проблем који имају ова два јарца у песми?* (Деци треба рећи како би било пожељно да то објасне неутрално, као заједнички проблем ова два јарца, а не као оптужбу за неког од њих).

Ко учествује у овом сукобу? Шта жели један јарац? А други? Зашто се они тако понашају у овој ситуацији на мосту? Од чега страхују ова два јарца? Како су разрешили конфликт? О коме, заправо, говори ова песма?

Конфликтна ситуација у песми може бити протумачена на следећи начин:

Проблем: Два јарца су се нашла на мосту и не могу да се мимоиђу.

Учесници: Два јарца.

Потребе и првог и другог јарца: Желе да буду главни у друштву. Желе да буду сматрани најјачим.

Страхови јараца: Боје се исмевајања и осећаја ниже вредности.

Мапа конфликата се прави тако што се у центар упише, односно, нацрта проблем. Потом се нацрта сваки учесник, као и његове потребе и страхови, а потом заједнички покушава наћи решење. Будући да је конфликт у стању да подигне доста јаких негативних осећања: бес, осећање угрожености, страхове и сл., добро је научити децу да праве мапе конфликата како би се отргла од негативних осећања и вратила расуђивању. Цртајући мапу свако добија прилику да каже шта је са његове тачке гледишта битно, али је у ситуацији да чује и шта је битно за другога. Говорећи о проблему, који имају два јарца, деца се стављају у улогу да уче како да препознају проблем, али и како да га реше. Песник свавако у песми и не говори о сукобу два јарца. Они јесу ту, на мосту, тврдоглави, али и попустљиви, на крају се повлаче и смеју, а сукоб остављају људима, „пусти људе да се бију“ (Трифуновић према: Марјановић, 2003б: 168), па је важно да деца увиде и опишу све кораке које воде у конфликт, али и кораке који воде разрешењу.

Кроз анализирање песме *Два јарца* децу би требало научити да увиде да бити толерантан значи водити рачуна не само о својим правима, већ и правима друге стране. Исто тако могу схватити и шта значи бити толерантан у конфликтима. „То најпре значи имати поштовања за другу страну. Бити спреман саслушати је, уважити њено мишљење и њена осећања“ (Попадић, 2003: 50-51).

И у овој песми може се обратити пажња на вербалну комуникацију будући да обраћање једног од јунака у песми „Склањај ми се ружна стоко“ (Трифуновић према Марјановић, 2003б: 168) није нимало језички коректно. Са децом се може разговарати о томе како се можемо обратити некоме, које су то лепе речи у српском језику како би се увидело да лепе речи могу да насмеју, расположе, утеше, смире. Деца могу добити задатак и да осмисле како би се један јарац могао другом лепше обратити. Полазећи од става да се толеранција учи, у анализи неког текста уочавање дијалошких форми може бити веоама важно. Постоје специфичне форме језика и комуникације које могу да допринесу да се понашамо насилнички према себи и другима, али и обратно – постоје и облици ненасилне комуникације, која се, такође, учи. Зато је важно да деца још на предшколском узрасту стекну језичке и комуникационе вештине које унапређују способност да останемо хумани, чак и у изазовним ситуацијама.

Ненасилна комуникација подучава како да се промени начин на који изражавамо себе и чујемо друге. Она води томе да научимо да се изражавамо искрено и јасно, али да истовремено с поштовањем и емпатијом поклањамо пажњу другима. У том светлу може бити протумачена и песма Владимира Андрића *Тражим поштовање*. Са децом разговарамо о томе како се обраћа дечак старијима у песми: *Нек одрасли добро чују/ одсад да ме сви поштују*

(Андрић према: Марјановић, 2003б: 267) или *Више нико ни у шали/ Да ме није звао мали* (Андрић према: Марјановић, 2003б: 267).

Проналазимо решења како би дечак другачије могао да се обрати и скрене пажњу на то да захтева равноправност. Дакле, уместо обрасца нападања, нудимо образац ненасилне комуникације – како можемо да кажемо на другачији начин оно што осећамо и што нам је потребно. Зато приликом анализе песме разговор усмеравамо тако да откријемо како деца опажају понашање дечака, шта осећају и желе они као мали, а онда разговарамо и о томе шта би као мали захтевали од одраслих. Покушавамо да жеље, захтеви, осећања буду исказани лепим речима. Ненасилна комуникација се показује као приступ који може бити ефикасно примењен у различитим ситуацијама.

Своје и *туђе* у књижевности за децу

Код деце предшколског узраста разрадом књижевних ликова и њихових поступака може се подстаћи интеркултурална свест и, надаље, интеркултурално разумевање. Проблематика, која се може разматрати приликом анализе неког текста може допринети да се деца уче да прихвате различитост. У овом контексту говоримо о толеранцији као поштовању *једних* према *другима*, као уважавању *сопственог* и *туђег*, односно као *отворености према различитостима*, о чему је већ било речи. Овде само наводимо још неке текстове који се могу тумачити у једном интеркултуралном интерпретацијском кључу. У причи *Дечак и соко* Светлане Велмар Јанковић цар Душан је главни јунак и као дечак захтева од оца да научи турски и арапски језик, дакле, жели да упозна и разуме друге, а што можемо схватити као жељу за уклањањем разлика. Упознавање са другачијим културним простором могуће је и кроз анализирање песме *Тобож Мексиканац* Лазе Лазића, као и народне мексичке приче *Дан када су са неба вејале тортиље*.

Очито је о ком културном простору је реч, а од креативности самог васпитача зависи са којим посебностима ове културе ће упознати децу. Тематитујући сусрет култура, требало би заправо са децом разговорати о томе по чему смо слични, односно различити, па као добар пример за овакву врсту анализе могу послужити и бајке будући да оне садрже интеркултуралне теме.

Приликом њиховог тумачења можемо се бавити разумевањем радње, истраживањем порука, интерпретирањем теме, проучавањем народа, културе и обичаја земље из које бајка потиче, компарацијом идеја и порука бајки из различитих култура, што би требало да допринесе уважавању *сопственог*, али и *туђег*. То значи да се књижевност показује као одличан медиј за промовисање толеранције и да је она та која може допринети да се још у детињству створи осећај бриге за другога, али и себе, за уважавање потреба и права *сопствених* и *туђих*, а што за крајњи циљ има развијање осећања равноправности, самосталности и зрелости.

Литература

Дабетић З., Мајкић К. и др. (2009). *Приручник за васпитаче: Развој говора: збирка активности за рад у припремној групи.* Нови Сад: Stylos Art.
Марјановић, В. (2003а). *Нова антологија српске приповетке за децу и младе*. Београд: Портал.
Марјановић, В. (2003б). *Нова антологија српске поезије за децу и младе*. Београд: Портал.
Попадић, Д. (2003). *Толеранција*. Београд: „Жарко Албуљ“.
Тодоров, В. (2013). *Улога књижевности у изграђивању националног идентитета и развијању културне свести: „своје“ и „туђе“ на примеру песама и прича за децу*, у Зборник радова са научног скупа, Књ.2, Наука и глобализација. Источно Сарајево: Филозофски факултет.

Vesna Todorov

ON SOME EXAMPLES OF TOLERANCE IN CHILDREN'S LITERATURE

Summary: The subject of the paper is the examination of the significance of the notion of tolerance, as well as the affirmation of this notion through the analysis of several children's literature texts. Special attention shall be dedicated to the following issues – Why is tolerance good, What are the limits of tolerance, Who is an (in)tolerant person and How to be tolerant in conflicts. The answers to these questions shall be looked for in some stories and poems for children, which means the paper will consider different forms of communication that are very important for understanding oneself and other persons.

Key words: tolerance, children's literature, poem, story, one own's and others'.

Анкица Антовска
Универзитет во Тетово
Република Македонија

УДК 373.3.036:159.928-057.873

РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ И СТВАРАЛАШТВА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: Од педагогије као водеће науке, која се бави свим важним питањима васпитања и образовања, тражи се да помогне у дефинисању проблема, проналажењу путева и начина идентификовања даровитих ученика, да открије разлоге неуспеха даровитих појединаца, да инсистира на стварању планова и програма који ће задовољити интересовања даровитих ученика, да обрате пажњу на облике рада са даровитим ученицима, при том водећи рачуна да не дође до елитизма, већ да се утиче на правилно формирање и развој креативности и стваралаштва. Веома често у педагошких кругова присутни су ставови да степен, ниво и дубина истраживања даровитих ученика не задовољава ни личне ни научне захтеве и потребе. Због тога сматрам да на овом питању потребно је посветити већу пажњуи научни третман да би могли решити теоретска и практична питања даровитих ученика у основној школи. У овом раду покушћу теоретским приступом да анализирам креативност, стваралаштво, даровитост уопште, појмови који представљају сложен и вишедимензионални феномен и који су значајни за осветљавање неких значајних аспеката и полазишта повезана за третман даровитих ученика у основној школи.

Кључне речи: креативност, стваралаштво, даровитост, основна школа, васпитање.

Увод

Појмови креативност и стваралаштво, уопште, област даровитости, су новијег датума у смислу научних истраживања. Почетком 20. века амерички психолог Терман је први започео истраживања везана за даровитост, где је даровитост одредио као веома висок ниво интелигенције, који је једнак и виши од 140 на скали за одређивање интелигенције. Касније су и други научници почели да се баве овим феноменом, тако да данас у литератури има веома много дефиниција овог појма. „Оне се могу груписати према различитим принципима, ако су полазне теоријске претпоставке, ниво на коме се даровитост анализира и начин на који се интерпретирају подаци истраживања на којима концепција почива.“[37]

[37] Максић Б. Славица, *Како препознати даровитог ученика*, Институт за педагошка истраживања Београд, Београд, 1993, стр. 11.

При утврђивању садржаја образовања за даровите ученике треба обратити пажњу на друштвени, психолошки и педагошки аспект проблема. Друштвени аспект се тиче одмеравања тежине и обима садржаја, који се односе на развојне могућности и специфичности саме даровитости појединих ученика. Педагошки аспект се односи на одабирање најефикаснијих начина, активности и поступака у раду са даровитим ученицима. Пошто међу научницима постоји мишљење о реакцији на стимулансе, односно да се на креативност може утицати, у савременим школама у раду са креативним стваралоцима, примењује се техника brainstorming, олуја у мозгу. Аутор ове технике је амерички психолог Alex F. Osborn, који је ову технику тестирао и применио 1930. године. Сматра се да креативне идеје долазе изненада, када је личност опуштена и слободна. Експериментално је доказано „да се креативност блокира када мислилац доживљава напетост, стрепњу или страх од последица, када је узнемирен, прекидан у креативној продукцији, критикован, вреднован и процењиван“.[38]

У овом раду покушаћемо да теоретски одговоримо на што више питања, која су везана за област даровитости. Та питања се, пре свега, односе на развој, затим креативност, као начин интелектуалног рада, стваралачки процес, проблеме који се тичу идентификације даровитих ученика, неуспеха даровитих. Школа је најзначајнија карика у васпитно образовном систему и најзначајнија институција друштва. Са Термановим истраживањима почетком прошлог века, наука је по први пут почела на сериозниј начин да се бави питањима која су се односила на проблема даровитих ученика. Наука је кренула да пронађе услове и узроке неуспеха даровитих и ту се дошло до два прилаза овом проблему, где се први односи на област личности, а други на област друштвеног окружења (породица, школа и уопште шире друштвено окружење). Ту се сада постављају основна питања: „шта друштво цени; које су вредности за које се залаже; којим вредностима (друштвеним и моралним) дају предност; шта се сматра да је важно за друштво? Или још општије: какав значај друштво придаје образовању и васпитању ученика и младих, а посебно образовању даровитих?“[39]

Методолошки приступ раду

Поред педагогије овим феноменом се баве још и психологија, филозофија, логика, социологија, гносеологија, епистемилогија, а у новије време естетика, уметност и креатологија. Истраживање ове педагошке појаве има интердисциплинарни карактер, јер се дата појава анализира са аспеката више наука.

Предмет теоријског приступа овом проблему је развој креативности и стваралаштва и значај који има основна школа као најзначајнија институција

[38] Слободанка Буразин, *Како креативна деца могу помоћи одраслима у решавању проблема*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 1997, стр. 141.

[39] Босиљка Ђорђевић, *Даровити ученици и (не)успех*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 1998, стр. 19.

васпитања и образовања свестраних личности. **Циљ** рада је да укажемо на феномен креативности и стваралаштва као значајних димензија личности, те да покажемо, а на основу досадашњих истраживања како се на развој ових димензија може утицати, при чему једно од водећих места припада основној школи.

Приступ истраживању ове педагошке појаве има **теоријски карактер.** А такође, и **интердисциплинарни карактер,** јер се изучавањем ове педагошке појаве бави већи број наука. Као основна **метода** у раду коришћена је **дескриптивна метода**, која је карактеристична по томе што дозвољава да се помоћу ње описује одређена (посматрана) педагошка појава, а са акцентом на то да опис послужи да се пронађу битне заједничке карактеристике сродних појава које се посматрају. Поред дескриптивне методе коришћена је и **метода теоријске анализе,** која нам помаже да дамо одговоре на фундаментална, категоријална и теоријска питања.

Први појам са којим се сређемо у називу теме је појам РАЗВОЈА. У књизи „Развојна психологија“ проф. др Вера Смиљанић, говори о тенденцијама, односно принципима у развоју и помиње: интерминентност, алтернативност, константност. Прва од ових тенденција се објашњава на следећи начин: „Један облик понашања не постаје сталан од када се јави први пут. Он се јави једном или два пута па се губи, па се после више дана или чак недеља поново јави и опет губи, и тако више пута.“[40]

Овде је развој приказан кроз тенденције у развоју, међутим, да бисмо употпунили појам развоја, навешћемо и карактеристике развоја представљене у педагошкој енциклопедији, где се каже: „Зависно од развојне линије којом се бави, аспеката развоја који проучава и усмерености (циљева) изучавања, формирано је више засебних поддисциплина развојне психологије. Заједничко за све те поддисциплине је да проучавају системске везе и односе између протока времена (еволуционог, историјског или календарског узраста у онтогенези) и промена у понашању и психичким функцијама.“[41] Други појам је КРЕАТИВНОСТ. Јасмина Шефер у својој књизи „Креативност деце: проблеми вредновања“ каже: „Све теорије о даровитости углавном се слажу да је креативност важан или, можда, најважнији аспект, који одређује даровиту продукцију, мада је удео креативности код различитих јединки, различитих типова и различитим областима деловања.“[42]

Говорећи даље о креативности, сусрећемо се и са таквим схватањем да је креативност, особина личности која се изједначава са интелигенцијом и то као њена димензија, по Стенбергу она је „допуна количнику интелигенције

[40] Смиљанић Вера, *Развојна психологија*, Друштво психолога Србије, Београд, 1991, стр. 48.

[41] *Педагошка енциклопедија*, у редакцији др Н. Поткоњак и др П. Шимлеша, Нова Просвета, Београд, 1989, стр. 298, књига 2,

[42] Шефер Јасмина, *Креативност деце: проблеми вредновања*, Институт за педагошка истраживања, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2000, стр. 16.

код идентификовања.“[43] Говорећи о стваралаштву, на самом почетку бисмо подсетили да и о овом појму и процесу не постоји јасна дефиниција, већ да са појмом креативности чини синтезу и обједињује се у појму даровитости. У педагошком тезаурусу стваралаштво се изједначава са појмом креативности.

„Стваралаштво – creativity.“[44] Касније у научним истраживањима, утврђено је и постојање фактора који су неинтелектуални, али који су, такође, важни за испољавање даровитости. Важно је знати да постоје неке карактеристике личности, које могу да нам помогну да откријемо неуспешног даровитог ученика. Оно што је значајно поменути за неуспех даровитих је самопоимање, односно свест и слика о себи (self-concept).

Неуспешни даровити ученици су недовољно упорни у испуњавању задатака који се испред њих налазе, немају довољно поверења у себе, немају јак его, нису склони ризику у решавању задатака, веома често сматрају да узроци њихових неуспеха леже у другима, а не у њима самима. Сматра се да постоје такозване две групе неуспешних даровитих. „Прву групу чине тзв. „скривени“ даровити или (неоткривени даровити), а другу, утврђени, идентификовани даровити, који су доживели или показали неуспех у школском раду, комуникацијама са родитељима, вршњацима, наставницима и др.“[45] У истраживањима, наука је показала да није довољно да је неко само генетски носилац, већ да је потребно да се са учеником ради на његовом напредовању и усавршавању за дату област даровитости.

Закључак

Појмови које сам теоретским приступом покушала да објасним, креативност, стваралаштво, даровитост уопште, јесу појмови који представљају сложен вишедимензионални феномен, феномен који представља предмет истраживања већег броја наука. Поред педагогије и психологије, овим феноменом баве се и филозофија, логика, епистемологија, гносеологија, социологија, естетика, уметност и у последње време креатологија. Школа као најзначајнија друштвена институција има своје место, улогу, обавезу и одговорност у подржавању, подстицању и развоју стваралаштва и креативности код сваког ученика, а посебно код даровитог. Наука је кренула да пронађе услове и узроке неуспеха даровитих и ту се дошло до два прилаза овом проблему, где се први односи на област личности, а други на област друштвеног окружења (породица, школа и уопште шире друштвено окружење).

[43] Максић Б. Славица, *Даровито дете у школи*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1998, стр. 20.
[44] Никола М. Поткоњак, *Педагошки тезаурис*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997, стр. 113.
[45] Исто, стр. 36.

Оно што је овде важно истаћи је проблем који се односи на ученике који долазе из економски слабије развијених породица, породица са мањим укупним образовањем, из расних и етнички мањинских група. Ови ученици имају потенцијал, потребно је само да им се пруже услови за висока постигнућа.

Иако на многа питања одговор није дефинитиван, оно што су све науке прихватиле као идеју водиљу, везано за ову област је чињеница да је: креативност васпитљива и да се могу издвојити и идентификовати одређене методе, технике, умења општег и специфичног карактера, које могу да се примене у већини проблема везаних за област креативности и стваралаштва.

Даровитост као генетски потенцијал који појединац са собом носи рађањем, јесте нужан али није довољан услов, за стварање ефикасних креативаца које савремена друштва виде као пожељан циљ и врхунски задатак свих својих институционализованих образовних и васпитних процеса.

Литература

Буразин Слободанка. (1997). *Како креативна деца могу помоћи одраслима у решавању проблема*. Виша школа за образовање васпитача. Вршац.

Ђорђевић Босиљка. (1998). *Даровити ученици и (не)успех*. Заједница учитељских факултета Србије. Београд.

Максић Б. Славица. (1993). *Како препознати даровитог ученика*, Институт за педагошка истраживања. Београд.

Максић Б. Славица. (1998). *Даровито дете у школи*. Институт за педагошка истраживања. Београд.

Поткоњак Никола М. (1997). *Педагошки тезаурис*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.

Поткоњак Н., Шимлеша П. (у редакцији) (1989). *Педагошка енциклопедија*. Нова Просвета. Београд.

Смиљанић Вера. (1991). *Развојна психологија*. Друштво психолога Србије. Београд.

Шефер Јасмина. (2000). *Креативност деце: проблеми вредновања*. Институт за педагошка истраживања. Вршац.

Ankica Antovska

THE DEVELOPMENT OF TALENTED STUDENTS' CREATIVITY AND CREATIVE WORK IN PRIMARY SCHOOLS

Summary: From the pedagogy, as a leading science dealing with all the important issues of education and upbringing, it is required to help in defining the problems and finding the ways of identifying talented students; to discover the reasons of the failure of talented students; to insist on creating plans and programmes which will satisfy the interests of talented students; to pay special attention to the forms of work with these students ensuring the occurrence of elitism to be avoided, at the same time influencing to the correct formation and development of creativity and creative work. Very often, in the pedagogical circles attitudes are present that the grade, level and depth of talented students' research activities don't satisfy either the personal or the scientific requirements and needs. For this reason I am of the opinion that this issue needs paying greater attention and a scientific treatment so that the theoretical and the practical problems of the talented students in primary schools could be solved. In this paper I will make the attempt, using a theoretical approach, to analyze the creativity, creative work and talent in general, which are complex and multidimensional phenomenons and are of great importance for elucidating some essential aspects and standpoints related with the treatment of talented students in primary schools.

Key words: creativity, creative work, talent, primary school, education.

Веселинка Браловић
Факултет уметности
Косовска Митровица
Немања Михајловић
ФМУ - Београд

УДК 373.2.036:78

МУЗИЧКЕ ИГРЕ, РАЗВИЈАЊЕ РИТМА И МУЗИЧКОГ ПАМЋЕЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Музичке игре имају веома важну улогу у целокупном развоју дечије личности. Деца у најранијем узрасту доживљавају ритам и покрете на себи својствене начине, слушају ритам успаванки, ташунаљки и запажају све оно што се дешава око њих. Први кораци у њиховом музичком образовању започињу ритмом, покретом и игром. Допринос музичких игара је од великог значаја за развој разноврсних покрета деце, њихове личности, интелекта, психичког живота и естетског васпитања. Уколико су покрети музички производ, онда су ритмични и помоћу музичких игара се остварује активност учења једноставних музичких облика. Приликом обраде песмица или бројалица, деца уз ритам уче текст, па тако усавршавају и развијају говор и музичко памћење. Музичке игре за развијање ритма и музичког памћења, упознају децу са традиционалном баштином, разним инструментима, разликовањем тонова по њиховим особинама, и развијању музичког стваралаштва. Приликом обраде музичких игара, код деце се развија осећај за колективну припадност, која утиче на психички и социјални живот детета. У васпитно-образовном раду (како на предшколском, тако и на школском узрасту), игра заузима веома значајно место, јер је кроз њу могуће трансформисати различите обрасце дечијег понашања и допринети даљем развоју личности.

Кључне речи: игра, дете, креативност, покрет, васпитач.

Музика је незаобилазни део образовања од изузетног значаја за развој човековог бића, психичког живота, когнитивних способности, интелекта и естетског васпитања. Игра осваја свако дете и доноси му задовољство, прве животне радости, али и сазнања. Од своје треће године дете се свесно развија и усавршава, следи доба игре где кроз њу спознаје могућности, овладава окружењем, открива своје почетне таленте, развија своје физичке, интелектуалне и когнитивне способности. Деца се игром припремају за живот, она је за њих природно средство комуникације у свим областима, а поготово у музичкој култури, где су песма и покрет основне делатности. Добро организован образовно васпитни рад на свим ступњевима образовања

од вртића, преко основних и средњих школа, може значајно допринети формирању таквог склопа личности, који ће успешно одговорити потребама савременог друштва.

Адекватним примењивањем музичких игара код деце се развијају музичке способности, моторика, покрети руку и ногу и правилно држање тела. Правилним примењивањем покрета, деца развијају и способност запажања, добијају осећај за групни или колективни рад, доживљавају емоцију приликом слушања квалитетне музике и тиме утиче на формирање музичког укуса код деце.

Игра, дечији развој и васпитање су у комплементарном односу, где она потпомаже и усмерава дечији развој, васпитава и образује. Значај игре у организацији васпитно-образовног рада не можемо занемарити, како у предшколским установама, тако и у млађим разредима основне школе. Деца се играју из задовољства, али она за њих не представља пуку забаву као за одрасле, већ активност којом задовољавају своје основне потребе, развијају умне и стваралачке способности и учење. У васпитно-образовном погледу, највећа вредност игара је у томе што су у стању да привуку и одрже дечију пажњу на предвиђеним садржајима, као и да их мотивишу да активно учествују у одређеним активностима. Игре пружају могућност за унапређивање и вежбање скоро свих способности. Одузети детету игру значи одузети му право на детињство и машту.

Игра је у детињству активност која ангажује све стране дечије личности, у којој се испољавају зачеци разноврсних начина функционисања људске свести. Тако игра у наставним активностима постаје важан чинилац успешног учења и стварања. Поред музичких и говорних способности, извођењем игара са певањем, развијају се и моторичке способности, јер ученици одговарајућим покретима, рукама, ногама или целим телом, дочаравају текстуални садржај песме и утичу на стваралачке способности ученика. Интелектуалне способности деце, развијају се у савладавању метроритмичких и мелодијских целина, усвајањем основа музичке писмености, певањем песама по слуху и са нотног текста, што побољшава памћење, опажање, развија машту, фантазију и мишљење.

Вредност музичких игара је у развијању способности деце да покретима изражавају музику, а покрети деце су ритмични и складни, уколико произилазе из музике, и ако су у складу са њом. Да би дете ускладило своје покрете са музиком, неопходно је да је пажљиво слуша, како би осетило њено пулсирање и добило одговарајући импулс.

Уз помоћ система музичких игара и активности, остварује се:

- учење једноставних музичких облика,
- развијање музичке културе кроз слушање пажљиво одабраних музичких садржаја,
- упознавање са традиционалном музичком баштином,
- упознавање са различитим музичким жанровима,
- коришћење сопственог гласа и експериментисање гласом,

- упознавање одабраних музичких инструмената,
- музичке истраживачке игре - истраживање звука,
- произвођење звука помоћу различитих предмета и њихово разликовање по јачини, висини, боји и трајању,
- упознавање и овладавање музичким играма, плесним корацима и кореографијама,
- развијање музичког стваралаштва.

Једна од важнијих игара су бројалице, путем којих деца у предшколском периоду доживљавају разноврсна ритмичка трајања. Изговарањем бројалица дете не развија само осећај за ритам, већ усавршава говор, развија памћење и ведро расположење. Музичка игра у већини случајева као основу има песму. Чест је случај да у предшколском узрасту деца неправилно изговарају поједине гласове и тиме нарушавају текстуални и музички садржај песме. Приликом ових игара треба обратити пажњу на изговор самогласника и радити на правилном отварању уста при изговарању гласова. Игра се савладава у целини, а певање мора да почне тачним интонирањем почетног тона, нејасне покрете треба савладати пре увежбавања читаве игре. Песма игри даје ритам, динамичност, пулс и емоционалну енергију. Правила игре, кораке и покрете за нову игру, васпитач мора добро да савлада, како би што лакше и боље могао деци да их објасни и покаже. Пожељно је да правила игре буду написана на табли или графофолији, како би их деца лакше пратила и савладавала.

Дечије музичке игре, према намени и циљу, подељене су на:

- Дидактичке музичке игре,
- Игре са певањем,
- Игре уз инструменталну пратњу,
- Мале музичке драматизације.

Дидактичке музичке игре доприносе развијању основних музичких компоненти ученика: ритма, музичког слуха, музичког памћења, гласа и друго. Ове игре немају нека стална правила. Њихову употребу наставник ће планирати са одређеним образовним задатком, у коме има за циљ савладавање ритмичког или мелодијског проблема. Дидактичке музичке игре омогућавају ученицима да кроз њих несвесно савладају разне ритмичко-мелодијске појаве, које ће касније свесно обрадити у процесу описмењавања. Уз примену ових игара деца савладавају доживљај тонских висина.

Игре са певањем

Свака песма може постати игра ако њен литерарни садржај, карактеристични ритам и мелодија омогућавају да се уз њу игра или изводе различити покрети. Ове игре једноставним покретима илуструју садржај песме, а истовремено развијају ритам и слух. Поред музичких и говорних способности, извођењем игара са певањем развијају се и моторичке способности, јер деца одговарајућим покретима (рукама, ногама или целим телом) дочаравају текстуални садржај песме, који утиче и на њихове стваралачке способности.

Игре уз инструменталну пратњу имају за циљ развијање способности ученика да музику, коју слушају изражавају покретима и одређују њен карактер: одлучно, нежно, мирно, широко, шаљиво, тужно и сл. Треба бирати композиције код којих сам наслов упућује на садржај како би лакше изразили свој доживљај покретима. Игре уз инструменталну пратњу обухватају и националне игре, које доприносе развијању осећаја за различите врсте тактова. Велики број најразноврснијих народних игара имају важну улогу у васпитању младих, са циљем очувања народних обичаја и народне традиције. Најчешће се изводе уз инструменталну пратњу, али постоји и одређени број народних игара које се изводе само уз певање. Ове игре се најчешће изводе у колу - нашој националној игри.

Мале музичке драматизације су најсложенији, али и најинтересантнији облик игара, јер се изводе уз кореографију, односно драматизацију текста. Деца су овде активни извођачи драмске радње, коју интерпретирају вокалним, ритмичким, драмским, плесним и другим начинима извођења. Овај вид игре развија изражајност дечијег говора, певања и складност покрета уз музику. Деца бивају често обучена у одговарајуће костиме, а драматизација је праћена на мелодијским, ритмичким или мелодијско-ритмичким инструментима.

Примена музичких игара позитивно утиче на развој музичких способности, које доприносе да покрети буду у складу са музиком. „Музичке игре у знатној мери доприносе свестраном развоју личности и интелекта, обогаћују психички живот, доприносе естетском васпитању и развијају разноврсне покрете, а њихова посебна улога је у оплемењивању ритма кретања, рада значајних функција организма и низа других особина и способности неопходних у свакодневном животу“ (Ђурковић-Пантелић, 1998: 139).

Литература

Аријес Ф. (1989). *Векови детињства.* Београд: Завод за уџбенике.

Бјерквол Ј. П. (2005). *Надахнуто биће, дете и песма. Игра кроз животно доба.* Београд: Плато.

Васиљевић Зорислава (2000). *Методика музичке писмености*. Београд: Академија музичке уметности.

Големовић Димитрије (1998). *Народна музика Југославије.* Књажевац: Нота.

Ђурковић - Пантелић, М. (1988). *Методика музичког васпитања предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.

Маријановић, Р. и сарадници (1989). *Игре и активности деце.* Београд: Нова просвета.

Мирковић, Р. К. (1993). *Психологија музичких способности.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Плавша Душан, Поповић Боривоје, Ерић Драгољуб (1961). *Музичко васпитање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Veselinka Bralović
Nemanja Mihajlović

MUSICAL GAMES, DEVELOPING OF RHYTHM AND MUSICAL MEMORY AT PRE-SCHOOL AGE

Abstract: nursery rhymes, musical games and plays have a very important role in the whole development of child personality. At an early age children experience the rhythm and movements in their own special way, they listen to the rhythm of lullabies and nursery rhymes noticing very carefully what is going on around them. First steps in their musical education are made followed by the rhythm, movement, games and plays. Contribution of musical games and plays is of great importance for development of various children's movements, their personality, intelligence, mental life and aesthetic education. If body movements are a musical product, then they are rhythmical so the activity of learning the simple musical forms is achieved by means of musical games and plays. While teaching them nursery rhymes and songs, children learn the lyrics following the rhythm, therefore they develop and improve speech and musical memory. Musical games and plays and nursery rhymes for developing rhythm and musical memory also get children familiar with their traditional heritage, variety of instruments, they teach them to tell the difference among tones according to their qualities and development of musical works. When they are taught nursery rhymes, musical games and plays, children also develop the feeling for collective belonging which is of great importance for their mental and social life. Games and plays have a very important place in education of children both at pre-school and school age, because they help transform different forms and models of children's behavior and make a contribution to further development of their personality.

Key words: nursery rhyme**,** game and play, child, creativity, movement, teacher.

Зорица Станисављевић Петровић
Филозофски факултет
Ниш
Слађана Д. Анђелковић
Географски факултет
Београд

УДК 373.2.036:371.382

ИГРА КАО ВОДЕЋА АКТИВНОСТ И РАЗВОЈ ДЕЧИЈЕ КРЕАТИВНОСТИ[46]

Резиме: Познато је да је игра водећа активност код деце предшколског узраста и да као таква чини основу целокупног развоја детета. Нема сумње да игра усмерава развој детета, како у делу развоја појединих области и особина, тако и у делу подстицања и развоја креативних потенцијала. Игра обогаћује дечија искуства и има интегративну функцију, кроз игру дете сазнаје велики број информација које повезује и сређује у мисаоне целине, успоставља односе и различите комбинације. Основне карактеристике дечије игре: слобода, спонтаност и добровољност у корелацији су са развојем креативних потенцијала. Дечија игра и развој креативности су у интерактивном односу, јер богатије и разноврсније игре и игровне активности, позитивно делују на богаћење дететовог искуства које је од изузетног значаја за развој креативних капацитета детета.

Кључне речи: игра, активност, развој, дечија креативност, искуство.

Увод

Премда се у научним оквирима доста говори о повезаности дечије игре и развоја креативности, ова проблематика још увек није у довољној мери испитана и представља извор многих недоумица и дилема. У релевантној литератури указује се да постоје најмање три приступа да се испита међусобна повезаност игре, као водеће активности деце предшколског узраста и креативности, за коју се поуздано зна да се развија још од најранијег узраста. Први приступ су корелационе студије, у којима се покушава да се утврди однос између дечије игре и креативности на предшколском узрасту; други је експериментални приступ, у коме се у истраживању користе експерименталне и контролне групе да би се утврдиле узрочно-последичне везе између дечије игре и развоја стваралаштва и трећи,

[46] Рад је настао у оквиру пројеката *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији* (179060) и *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

релативно новији приступ јесу студије тренинга, као посебна врста експерименталних студија, у којима одрасли покушавају да науче децу како да се укључе у игре како би побољшали своје креативне потенцијале (Mellou, 1995). У овом раду су коришћене студије из области сва три приступа у намери да се укаже на повезаност игре и креативности, са акцентом на посматрање игре као подршке у развоју детета и осветљавању сложеног односа игре и креативности.

Игра као подршка развоју детета

Игра је доминантна активност деце предшколског узраста, која чини основу за развој многих потенцијала, укључујући и креативност. Игра подстиче дечији развој, она је спонтано, слободно и активно представљање дететове психе; најчистији, најдуховитији производ човеков на овоме ступњу, а у исто време узор и копија укупног унутрашњег живота у човеку и у свим стварима, те због тога она рађа радост, слободу и задовољство у себи и изван себе (Стојановић, 2012). Каменов (1983) указује на неке од основних функција дечије игре, истичући да игра има интегративну функцију, јер кроз игру дете упознаје стварност и истовремено делује на њу. Путем игре се вежбају и развијају способности опажања, увиђања, класификовања, памћења. Велики број чињеница које сазнаје, дете повезује и интегрише у сопствене мисаоне целине. У игри се оно учи да делује у одређеној мисаоној ситуацији, што у извесном смислу одређује и често условљава промену у његовом понашању. Тако долази до симболичке трансформације стеченог искуства, која је важна за даљи развој детета.

Учење кроз игру подразумева проналажење и истраживање, експериментисање, при чему дете слободно ствара ситуацију која је под његовом контролом, коју оно у потпуности разуме и у њој се осећа сигурно. Овако одређен експлоративни карактер дечије игре помаже детету да уобличено искуство којим располаже претвори у сазнање. Асимилација дечијег искуства у личну слику света представља припрему детета за његову каснију акомодацију на тај свет. Аналитичко-синтетичким процесима постепено се врши реконструкција околне стварности, формира и усложњава систем појмова. При том дете усваја и нове облике понашања, прилагођава се различитим ситуацијама и доноси различите одлуке, што подстиче развој његове комбинаторичке флексибилности. Дакле, игра потпомаже и усмерава дечји развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају просторе за нове игре (Стојановић, 2012).

Неке од основних карактеристика игре јесу њена слобода, њена спонтаност и чињеница да се она не остварује ради неке спољне нужности. Игра је, без обзира на присуство имагинације, увек у систематском односу са свакодневним искуством и реалним ситуацијама из дететовог живота. У игри дете по својој вољи ствара имагинарни свет у коме владају посебна правила и у коме речи, гестови и радње имају субјективно значење. С друге стране, та слобода ограничена је правилима игре, одређеним смислом радњи, значењем ствари, социјалном интеракцијом, неочекиваним догађајима, али и

темпераментима, расположењима и импулсима самих играча (Стаменковић - Пантовић, 2012).

Дете у игри прерађује реалност и то управо на онај начин како је само доживљава. Ова активност детета би требала бити у потпуности ослобођења утицаја одраслих, односно оних утицаја које ову спонтану активност претварају у организован процес учења. Међутим, то не значи да она представља анархију, да у оквиру ње не постоје правила. Сваки вид игре је одређен неким правилима, којих се деца држе, која могу бити произвољна или ствар договора, због чега се тежи њиховом поштовању (Каменов, 2006: 20).

Дечија игра и креативност

Игра, као доминантна активност детета, утиче на развој његове личности, менталних способности, морала, естетике, као и развој креативности. Дете себе изражава кроз игру, али кроз њу оно и учи, како о себи, тако и о својој околини и другим људима око себе. У складу са тим у неким истраживањима се указује на постојање међусобне повезаности између дечије игре, когнитивног стила и кративности (Saracho, 1992). Симулирајући реалне радње или односе дете моделује стварност, поистовећује се са разним улогама и особама и тестира или проверава како би та стварност изгледала уз његову активну улогу. Играјући се, дете спонтано активира своју когницију, пушта машти на вољу, ослобађа своје емоције, развија социјалне односе, активира своје тело, креће се и делује. Посматрајући децу, њихове игре и игровне активности, можемо научити шта им одговара, које игре преферирају и у којим активностима највише уживају (Suzić, 2006: 71). У том смислу, игру можемо сматрати и једним од најадекватнијих средстава којима можемо усмеравати дететов развој, како развој појединих области и особина, тако и целокупан развој.

Игра и креативност су повезани на различите начине, игра подстиче развој когнитивних и афективних процеса који су важни за остваривање стваралачког чина. Вредност игре нестаје у трансформацији њене функције од креативног ка ре/креативном у даљим нивоима образовања. Њена ре/креативна функција се појачава у односу на стваралачку све већом поларизацијом игре и рада одраслих, односно поларизацијом могућности за понављање устаљених друштвених образаца и стварање нових и оригиналних (Крњаја, 2012: 251-267). У игри дете овладава културним обрасцима тако што их кроз представљање импровизује, испробава, мења, ставља у нове контексте, тако да фиксиране обрасце смењује флексибилност у понашању. Једна од студија имала је за циљ да истражи да ли искуство детета у неструктуираној игри може да утиче на креативност детета у наредним активностима. Узорак истраживања чинило је 52. деце узраста од 6 до 7 година. Резултати истраживања су показали да је експериментална група остварила бољи креативни квалитет рада и показала да постоји значајан позитивни ефекат игре као претходне активности, у овом случају игре (Jones,

Taylor, Sutton, 2002). Нема сумње да развијајући посебне вештине и начине понашања, дете у игри стиче искуства, открива, учи и ствара.

Стаменковић Пантовић (2012) истиче да су односи између стварности, односно реалног животног искуства и практичне делатности, с једне стране, и нереалног, дакле, имагинарног света у игри, с друге стране, веома комплексни. Играњем различитих улога, дете, као и глумац на сцени, улази у туђи лик, а ипак, све што ради, оно ради на основу сопствене перцепције и из себе, па у том процесу развија дивергентно мишљење. (Russ, Robins & Christiano, 1999). Деца преузимају предмете, радње, обрасце понашања, говор, улоге, односе и правила из реалног контекста, али их прилагођавају свом нивоу мишљења, личном доживљају и властитим способностима, разлажу их, комбинују, стављају у различите контексте и самим тим их не изводе на потпуно истоветан начин као у стварности. Игра деце на предшколском узрасту може бити предиктор за касније кративно понашање деце у другим животним добима. У прилог томе може се навести истраживање, које указује на повезаност игре на предшколском узрасту и развоја креативности у адолесценцији (Mullineaux, Dilalla, 2009). Наиме, у испитивању су праћена деца од предшколског узраста до ране адолесценције, односно 10-15 година. На узорку од 127 деце закључено је да постоје показатељи који потврђују да деца од којих се захтевало играње улога у току предшколског периода имају боље развијене креативне потенцијале (Mullineaux, Dilalla, 2009).

Игра представља слободну активност која има највише шанси да утиче на дететову ангажованост Управо због тога, игри се у процесу васпитања треба посветити посебна пажња, како би психофизички развој сваког детета био што адекватнији. Када су деца млађа, њихов процес учења је спонтан, а задатак васпитача, али и родитеља у овом периоду је да негује и развија дечију креативност у свим фазама (Urban,1991). Веома је битно да родитељи не намећу смернице, већ да их уклапају у игру детета, при том је не нарушавајући. Са васпитно-образовног аспекта, вредност игара је у томе што пружају могућности за развој креативности као особине и става предшколског детета.

Закључак

Може се констатовати да игра, као водећа активност деце предшколског узраста, има низ специфичности које пружају адекватну основу за развој разноврсних капацитета детета. Слободна дечија игра нуди повољне услове за развој когнитивних потенцијала деце, пре свега, развој дивергентног мишљења које је од изузетног значаја за креативности, што је показано у лонгитудиналним студијама (Russ, Robins & Christiano, 1999). У том контексту може се закључити да су игра и креативност у предшколском периоду повезане на различите начине, јер игра подстиче развој когнитивних и афективних процеса који чине основу за остваривање стваралачког чина. Сазнање о значајној повезаности игре и креативности указује на нове изазове у предшколском васпитању и образовању, пре свега, у делу остваривања

улоге васпитача, као и у делу организације рада у предшколским установама. У том контексту, неопходне су промене у улогама васпитача, који више нема доминантну позицију у организовању дечије игре, већ је његова улога у већој мери везана за праћење и документовање, као и стварање адекватних услова за слободну и неометану игру детета.

Литература

Jones, H. P.Taylor, J. Sutton, L. (2002). The Effect of Play on the Creativity of Young Children During Subsequent Activity.*Early Child Development and Care*, Vol 172 (4), 323-328.

Каменов, Е. (2006): *Дечја игра: васпитање и образовање кроз игру*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Крњаја, Ж. (2012): Игра као сусрет: коауторски простор у заједничкој игри деце и одраслих. *Етно-антрополошки проблеми*, 7(1), 251-276.

Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*. Vol. 112 (1), 85-107

Mullineaux, Y. P., Dilalla, L. (2009). Preschool Pretend Play Behaviors and Early Adolescent Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, Vol.43 (1), 41-57.

Russ, W, S. (2003). Play and Creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 47 (3), 291-303.

Russ W. S., Robins, L. A. & Christiano, A. B. (1999). Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children. *Creativity Research Journal*, 12 (2), 129-139.

Saracho, N. O. (1992). *Preschool children's cognitive style and play and implications for creativity*.Creativity Research Journal, 5 (1), 35-47.

Стаменковић- Пантовић, И. (2012). Игровне активности деце у вртићу као елемент дечије културе. *Синтез*е (1), 75-88.

Стојановић, Б. (2012): Игра и игролике активности у настави почетног читања и писања. *Образовне иновације у информатичком друштву,* Српска академија образовања, 203-218.

Zorica Stanisavljević Petrović
Slađana D. Anđelković

A GAME AS THE LEADING ACTIVITY AND DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY

Summary: It is known that a game is the leading activity for preschool children and that it presents the basis for overall development of a child. There is no doubt that a game directs a childćs development, both in terms of the development of certain areas and characteristics and encouragment and development of creative potentials. A game enriches children's experiences and has an integrative function. Through games a child acquires a lot

of information that he/she connects and arranges into thought units, establishes relationships and different combinations. Basic features of a children's game are: freedom, spontaneity and voluntariness together with development of creative potentials. A child's game and development of creativity form an interactive relationship, because richer and more diverse games and play activities have a positive effect on the enrichment of a child's experience that is of great importance for the development of creative capacities of a child.

Kew words: game, play activity, development, child's creativity, experience.

Весна Ковчић
Филозофски факултет
Ниш

УДК 371.121+373.211.24]:159.928.23-053.4

МЕНТОРСКА НАСТАВА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА ЗА РАД СА ДАРОВИТОМ ДЕЦОМ

Резиме: Професионални развој васпитача подразумева континуирано унапређивање компетенција за рад у различитим областима васпитно-образовног рада у предшколским установама. Један од кључних ослонаца у раду васпитача јесу старије колеге које менторском наставом могу јачати компетенције мање искусних колега. Њихова менторска улога заснива се на темељима компетенција које васпитач већ поседује, развијајући нове у колаборативој средини са ментором, у циљу професионалног развоја који тежи перманентном усавршавању. Као посебно осетљиво подручје рада, у коме је неопходно јачати компетенције васпитача јесте рад са даровитом децом. Циљ овог рада јесте да са теоријског аспекта укаже на значај менторског рада у оквиру предшколских институција у циљу унапређивања компетенција васпитача за рад са даровитом децом и на потребу за подстицањем даровитости код деце у предшколском периоду од стране стручно оспособљених васпитача.

Кључне речи: менторска настава, менторство, компетнције, васпитачи, даровитост.

Увод

Образовање васпитача обухвата различита подручја која доприносе остварењу њихове улоге у предшколским установама. Иницијалним образовањем васпитачи се оспособљавају за остваривање васпитно-образовног рада у предшколским установама реализовањем различитих активности. Међутим, на почетку праксе, васпитачи се сусрећу са бројним ситуацијама за које не поседују репертоар вештина и компетенција како би на њих адекватно одговорили. У ту сврху, основну подршку у професионалном развоју васпитача могу пружити старије колеге. Менторска настава може бити од кључне помоћи у циљу усаврашавања васпитача на почетку развоја професионалних умећа у подручјима која су посебно осетљива. Са намером да се скрене пажња на део образовне праксе у оквиру менторског рада искуснијих васпитача, тежња овог рада јесте да се укаже на бенифите менторске наставе у функцији унапређивања компетенција васпитача за рад са даровитом децом.

Предшколски период представља период испољавања потенцијалне даровитости код деце. Иако даровита деца и даље представљају изазов за васпитаче, недопустиво је да потребе даровите деце остану незадовољене. Васпитачи морају бити компетентни да правилно идентификују потенцијално даровиту децу, морају познавати карактеристике различитих облика даровитости и поседовати знања за рад са даровитом децом на предшколском узрасту. С тим у вези, неопходно је унапредити компетенције васпитача за рад са даровитом децом, како би се у потпуности активирали креативни потенцијали деце.

Менторска настава у предшколским установама

Савремено тумачење менторске наставе, као и самог менторисања, има другачији карактер у односу на традиционална тумачења. Најчешће се под менторском наставом подразумева међуљудски однос између старије и искусније особе, односно ментора, и млађе и мање искусне особе, односно штићеника, у којем ментор усмерава лични и професиоионални развој штићеника (Половина, 2016). Посматрано са аспекта менторске наставе у оквиру предшколског образовања, под ментором се подразумева вођа, саветник, искусни васпитач који помаже у раду, прати и процењује радове својих колега на почетку професионалног развоја. Тиме се под *ментором* подразумева поуздана особа, мудар саветник, изузетан стручњак у својој области са квалитетним личним особинама (Златковић, 2014). Може се закључити да се на менторску наставу гледало као на хијерархијски успостављен односу, коме ментор даје смернице васпитачима у ком правцу треба да реализују своје активности и сам професионални развој. На тај начин се репродукују иста знања, односно ниво професионалног развоја који је достигао и ментор, доступан је и млађим колегама васпитачима. Професионални развој изван ових оквира се тешко остварује.

Савремени концепти менторске наставе који су заступљени у предшколским установама се залажу за систем у коме васпитачи уче путем сопственог искуства и критичког промишљања којим се развија дубље разумевање њихове професионалне улоге. Тиме се ублажава изолација васпитача, промовише концепт едукације на радном месту и доводи до стварања или разумевања прихваћених норми у професионланом окружењу (Carter & Francis, 2001). У том смислу, менторска настава има за циљ да олакша прилагођавање и професионални развој васпитача (Rí squez, 2008). Менторска настава се користи за регулисање напора приликом обуке како би се омогућило васпитачима да се лакше прилагоде на радном месту и да повећају темпо професионалног развоја (Homitz& Berge, 2008). У таквим случајевима напредовање или усвајање професионалне стратегије је примарни циљ менторске наставе. Дакле, примењивана на овај начин у предшколким установама, менторска настава као стратегија професионалног развоја и трансакционог учења, даје резултате у континуираном професионалном развоју, стварању осећаја идентитета, прихваћености и компетентности.

Савремена визија менторске наставе у предшколским установама заснива се на активном учествовању и решавању проблема, као и на критичком мишљењу васпитача који конструишу сопствено сазнање, тестирајући идеје и приступе засноване на знању и искуству. Суштина овог процеса јесте да омогући, како ментору тако и васпитачу, да у заједничком процесу учења и рефлексивног преиспитивања сопствене праксе промене менторски однос у кохерентан систем подршке и тиме унапреде свој професионални развој.

Унапређивање компетенције васпитача за рад са даровитом децом менторском наставом

Компетентност васпитача подразумева овладавање знањима и вештинама, које ће допринети квалитетнијем обављању професионалних задатака васпитача, односно које ће бити у функцији обављања активности за унапређивање свих аспеката дечијег развоја. Знања и вештине не обухватају у потпуности појам компетенција. Према Сузићу (2005), компетентност подразумева личне особине, као трећу компоненту компетентности. Квалитет обављања професије васпитача, пре свега, одређују личне особине, као што су: емпатија, истрајност, критичност, самокритичност, оптимизам, итд. У том смислу, компетентност васпитача се огледа у критичком сагледавању сопственог рада и у осмишљавању нових визија за његово унапређивање, стварању услова за њихово обављање, као и лично ангажовање да се предвиђене промене остваре. Висок ниво самокритичности и вештине у деловању нису особине које карактеришу васпитаче на почетку праксе. Менторском наставом се кроз богато искуство ментора подстичу васпитачи на рефлексију и критичко промишљање, на продукцију великог броја решења и тестирање оних који највише одговарају проблему. Менторска настава ће омогућити васпитачима на почетку професионлане праксе да се ослоне на знања и искуства својих старијих колега у раду са даровитом децом и да на темељу њихових знањаизграде нове приступе даровитој деци.

Предшколске установе, као први ниво систематског и организованог васпитања и образовања, могу адекватно радити на идентификовању потенцијалне даровитости код деца која се јавља управо на том узрасту. С тим у вези, неопходно је унапредити компетенције васпитача за рад са даровитом децом. Истраживањима су утврђени бројни индикатори за идентификовање даровитости. Међутим, упркос томе, и даље постоје бројни проблеми у раној идентификацији даровитости која је кључна за њендаљи развој (Маричић & Шпијуновић, 2014). Уколико идентификација није правовремена, у каснијем периоду се врши све теже (Moon & Brighton, 2008). Из тог разлога постоји све израженија тежња да се васпитачи оспособљавају за рад са даровотом децом на предшколском узрасту. С обзиром на то да пракса, креативност и иновативност у раду могу дати пуно одговора, менторском наставом и сазнањима до којих су васпитачи дошли кроз дугогодишње искуство, може се помоћи васпитачима на почетку професионалне праксе да унапреде своје компетенције у раду са даровитом

децом. У прилог томе говоре разултати истраживања Синдика да су васпитачи у 94% случајева препознали даровитост код деце, што указује на чињеницу да се васпитачи могу ослонити на своје старије колеге, менторе у погледу унапређивања својих компетенција за рад са даровитом децом (Sindik, 2010: 67).

Ауторка Јевтић (2009: 251-252) дефинисала је компетенције васпитача које су неопходне за рад са даровитом децом: личне компетенције, стручне, социјалне, акцијске и развојне компетенције. Поменуте компетенције се могу остварити менторском наставом. Менторска настава као стратегија унапређивања компетенција васпитача за рад са даровитом децом подразумева међусобно повезане облике и методе рада које омогућавају сталну стручно-педагошку и социјалну подршку васпитачима (Slavić & Matić, 2016). Ментор, како би помогао колегама да превазиђу проблеме, циљано бира методе и облике рада у складу са индивидуалним могућностима васпитача, предзнањима и личним особинама при чему тежи њиховој афирмацији и осећају компетентности. Ментор кроз различите сугестије правилно усмерава рефлексију васпитача у циљу унапређења компетенција за рад са даровитом децом. Суштинска последица менторске наставе јесте индивидуално-развојни и образовни аспект развоја васпитача за рад са даровитом децом.

Закључак

Даровитост деце предшколског узраста представља изузетно осетљиво подручје васпитно-образовног деловања савременог васпитача. Његова осетљивост проистиче из чињенице да се у овој области индивидуалног развоја детета, више него у било којој другој, неадекватним подстицањем и поступањем могу нанети последице неслућених размера. Полазећи од ове особености педагошког деловања, јасно се може закључити о огромном значају и улози коју он има у идентификовању, подстицању и развоју даровитости деце најранијег узраста.

Изазов који се на овом пољу намеће васпитачу захтева од њега високо развијене компетенције и неопходна знања за адекватно педагошко деловање. Уколико се ослонимо на квалитетно иницијално образовање васпитача, и поред тога омогућимо васпитачима на почетку праксе сарадњу са искуснијим колегама путем менторске наставе, разултати у погледу унапређивања компетенција васпитача за рад са даровитом децом, неће изостати. Менторска настава као фактор унапређивања компетенција васпитача за рад са даровотом децом може дати резултате уколико се васпитачи као ментори придржавају принципа индивидулазације, као и поштовањем личности својих колега и уважавањем њиховог мишљења. Са друге стране, како би менторска настава резултирала на очекивани начин, од васпитача на почетку развоја професионалног умећа се очекује свесна активност и ангажовање у погледу остварења компетенција за рад са децом.

Менторска настава као вид сарадње колега у оквиру предшколске установе пружа могућност дељења искуства са осталим колегама, продукцију великог броја потенцијалних решења и стварању осећаја компетентности и прихваћености на послу, што може резултирати задовољством и квалитетнијем обављању професионалне улоге васпитача.

Литература

Carter, M. & Francis, R. (2001): Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3): 249-262.

Homitz, D. J., & Berge, Z. L. (2008): Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*, 15(4), 326-335.

Jevtić, B. (2009): Struktura kompetencija darovite predškolske dece. Tematski zbornik naučnog skupa. U: A. Stojanović (ur.) *Daroviti i društvena elita.* (250-259). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov".

Moon, R. R., & Brighton, C. M. (2008): Primary teachers' conceptions of giftedness. Journal for the Education of the Gifted, 31(4), 447–480.

Rísquez, A. (2008): E-*mentoring: An extended practice, an emerging discipline*. New York: Informatioc science reference.

Sindik, J. (2010): Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. *Život i škola.*24(2), 56: 65-90.

Slavić, A., & Matić, D. (2016): Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik.* Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65: 249-259.

Suzić, N. (2005): *Pedagogija za XXI vijek*.. Banja Luka: TT-Centar.

Златковић, Б. (2014): Менторство у образовању из позиције коконструктивизма. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*. (5), 183-192.

Маричић, С., & Шпијуновић, К. (2014): *Самоперцепција оспособљености васпитача за препознавање деце потенцијално даровите за математику*. Годишњак Учитељског факултета у Врању, (5), 73-85.

Половина, Н. (2016): Кључне одреднице квалитетног менторства у наставничкој професији. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 48 (1): 7-26.

Vesna Kovčić

MENTORSHIP AS A MEANS TO IMPROVE COMPETENCY OF EDUCATORS TO WORK WITH TALENTED CHILDREN

Summary: Professional development of teachers involves continuous improvement of competencies to work in different areas of education work in preschools. Maybe the best support for teachers is provided by older colleagues who can strengthen competencies of less experienced colleagues by mentoring them. Their mentoring role is based on the foundation of competencies that the educator already has, and on further developing new ones in a collaborative environment with the mentor, in order to achieve professional development that seeks continuous improvement. Work with gifted children is a particularly sensitive area where it is necessary to strengthen the competency of teachers. The aim of this paper is to use theoretical aspects to draw attention to the importance of mentoring in preschools in order to improve competencies of teachers to work with gifted children, and also to draw attention to the need for qualified teachers who would encourage creativity intalented children during preschool period.

Key words: mentorship, mentors, competencies, educators, talent.

Биљана Перишић
ПУ „Чили и Вили“
Крагујевац
Снежана Перишић
Учитељски факултет
Лепосавић

УДК 373.2:371.382]: 821.163.41-93.09

ЗНАЧАЈ И УЛОГА ИГРЕ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Игра представља свакодневну активност деце, она у својим разноврсним облицима и значењима представља вид у коме се дете исказује као слободно биће, па и у стваралаштву за најмлађе доминира као основна компонента и једна од најбитнијих ознака која омогућава детету да се упозна са светом књижевности са креативан начин, без присиле. У књижевном стваралаштву за децу предшколског узраста игра се може манифестовати кроз слободу, машту, спонтаност, изненађење, забаву и бројне активности сродне деци. Циљ нашег рада јесте да укаже на значај игре као елемента поетике савремене књижевности за децу, која у текстовима за децу савремених аутора прелази из физичког испољавања у духовно и постаје део свестраног развоја личности детета предшколског узраста.

Кључне речи: игра, књижевност за децу, дете, предшколски узраст.

Увод

Игра као облик изражавања постоји још од настанка света. У својим разноврсним појавним стањима и облицима манифестовања представља својеврсно обележје човека и простор, у коме се људско биће може понашати без икаквих граница и постављених норми понашања.

Најобимнији прилаз игри има Хојзинга (Huizinga, 1970, према: Каменов, 1997), који игру одређује као добровољну радњу или делатност која се одвија унутар неких временских и просторних граница, према добровољно прихваћеним, али без и знано обавезним правилима. Активност игре која се обавља искључиво ради свог бића и његовог задовољства свакако је својствена најмлађима.

Ова активност у којој су границе између стварног и имагинарног нејасне, непрецизно дефинисане, својствен је слободи дечјег бића и свету који није омеђен правилима, те тако игра представља „саставни и неотуђиви део дететовог живота“ (Петровић, 2005: 78).

Сама наклоност детета ка игри је његова урођена потреба. Може се увидети да је игра по свом значају у животу индивидуе, важан феномен. Управо та важност допринела је чињеници да игра постане централни појам проучавања у многим сегментима науке и уметности.

Феномен игре у књижевности за децу предшколског узраста

Као важан чинилац савремене књижевности за децу предшколског узраста игра је често предмет проучавања и вредновања у овој области. Деца се преко књижевности за децу упознају са разноврсним играма речи, још сасвим рано, преко успаванки, танушаљки, цупаљки и других врста које је народна књижевност наменила управо деци најмлађег узраста. Дете, упознајући игру преко књижевности која је за њега пригодна, омогућава да управо књижевни текстови омогуће везу између игре и детета, а књижевност у овом односу постаје главни именитељ.

У песмама за најмлађе много је тзв. поетских игара које је тешко навести. Оне се реализују у „дијалекатском јединству форме и садржине песама, у избору теме и духовитном приступу теми (хумор је једно од најважнијих обележја ове поезије), преко ритма, правилних и потпуних рима итд.“ (Обрадовић, 2005: 39). Основна ознака поетских игара огледа се у стваралаштву, јер оне за разликују од вербалних и симболичких игара код деце предшколског узраста. Књижевна дела у којима је игра присутна као битан елемент садржине, помажу деци у развијању радозналости, апстрактног мишљења, у формирању појмова, а све то може помоћи у креирању погледа на свет који ће се изграђивати у старијем узрасту.

Осим поменутих поетских игара, у књижевности за децу најприсутније су игре речима коју поједини теоретичари називају проблемским играма, чија је суштина, истиче Пражић (1971), у решавању задатог проблема. Поменуте игре дају простор за развијање бројних мисаоних способности код деце предшколског узраста. Различитим комбиновањем речи, посебно антонима, синонима и хомонима, стваралоци за најмлађе изазивају код деце радозналост, ведрину и опуштеност.

Предшколско васпитање у установама подразумева уважавање интересовања деце и садржаје из књижевности за децу, које кроз различите видове бивају укључени у васпитне активности. Осим кроз активности које се односе на упознавање деце са књижевним текстом у коме је игра један од доминантних елемената поетике, књижевни текстови се могу користити и у организацији других активности. Када је у питању однос игре и књижевности за децу у институционалном васпитно-образовном дејству, потребно је указати на значај васпитача као медијатора између књижевног садржаја, засићеног игром и детета. Дете предшколског узраста представља посебног слушаоца, уколико се подразумева да деца у овом узрасту „читају“ уз помоћ слушања медијатора, најчешће родитеља и васпитача. Посредничка улога васпитача у односу васпитач - књижевно дело - слушалац остварује се најчешће на два начина:

1) „избором и

2) интерпретацијом књижевног дела“ (Дотлић и Каменов, према: Марјановић и Ђуричковић, 2007: 200).

Одабир адекватног књижевног текста који у великој мери садржи игроликост, подстиче дете на стваралачку игру, у великој мери зависи од читалачких преференција васпитача. Како васпитач види дете и његове потребе за игром, у великој мери ће одредити одабир књижевних текстова. Правећи неопходне изборе за одабир књижевних текстова, васпитач се води програмским одређењима за децу предшколског узраста и својим читалачким укусом, јер је васпитач читалац који има формиране ставове и вредности које утичу на селекцију садржаја за децу.

Игра као тешко одредив феномен у књижевности за децу и као активност уопште, сачињена је од емотивних, сазнајних и других квалитета. Управо ова сложеност феномена игре може отежати одабир књижевних текстова за децу. Васпитач их мора „препознати“, одабрати и представити деци на адекватан начин који ће код њих изазвати стваралачки нагон, машту, спонтано деловање, забаву итд.

Иако је литература за децу окренута феномену игре, задовољењу потребе за задовољством и забавом, што се чини необавезним активностима, без реда и правила, игра ипак не дозвољава нормирање. Самим тим и књижевни садржаји морају бити истог контекста. Поетски и прозни текстови траба да се „систематски и психолошки организовано граде“ (Петровић, 2005: 81), јер ће такав однос уређења садржаја допринети да игра допринесе задовољству. Осим тога што ће допринети хедонизму, игра у литератури за најмлађе треба да има и карактер „забавног и одмора, али и смисао васпитног, навике рада, уредности и предавање обавезама. Смисао игре није у бесмислу трајања и губљењу времена већ у делатној акцији, чији ће се резултати видети и увек похвалити“ (Марјановић, 2000: 54).

Од Змаја до савремене поезије за децу теорија игре дала је најбоље песнике за децу нашој књижевности међу којима се својим стваралаштвом истичу Душан Радовић и Љубивоје Ршумовић, док се у групу песника који се нису у потпуности изградили игром као детерминантом сврставају Драган Лукић, Милован Данојлић, Добрица Ерић итд. Као што се може уочити, феномен игре уграђен је у песничка остварења истакнутих аутора за децу. Управо због игре, дела поменутих аутора бивају пригодна за децу предшколског узраста.

На примеру стваралаштва Душана Радовића може се увидети како се деци кроз игру нуди маштовита илузија, авантура. С обзиром на то да одрасли врло често не схватају игру на начин на који то деца чине, Душан Радовић се у својим делима потрудио да објасни у чему је савршенство игре и подстицај за креирање неке друге реалности. Велики труд Радовића да покаже игру у светлу у ком је деца виде и доживљавају осликан је у „Причи за Гордану“, која својом поетиком и стилским особеностима одговара узрасту

најмлађих. Исти однос према игри може се уочити у причи „Лутка без главе“ Драгана Лукића, где су увиђа опхођење деце и одраслих према игри.

У стваралаштву Љубивоја Ршумовића игра је одредница детињства, која помаже деци да упознају себе и свет око себе. Може се уочити да је у предшколском узрасту овај задатак игре од пресудног утицаја за дете. Дечја игра поменутог песника је, као и у дечјем поимању, најчешће весела, само у ретким тренуцима негодује и љути се, баш као и дете. Он у својој „игри“ опомиње да нису баш све игре за децу, да у свету постоје неке игре које су опасне и агресивне, у којима страдају и деца и одрасли („Играјте се значкама“).

У стваралаштву Милована Данојлића игра даје „песме типичног дечјег смеха“ (Марјановић, 2000: 215). Изразити пример такве песме у којој игра доминира је „Два сапуна“, где песник пенушање и купање два сапуна карактерише као игру два несташна и разиграна детета и сан о томе како су њихове играчке мали мехурићи сапуна. Управо игра сапуна подсећа на игру најмлађих, показује слику дечјег света, њихову разоноду и забаву.

Игра у домету Ерићевог стваралаштва огледа се у описима руралних пејзажа, исконски чисте природе и деце у њој. Песме Ерића могу допринети организовању бројних активности и у другим тематским областима васпитно-образовног рада у предшколској установи. С обзиром на то да велики део његовог стваралаштва говори о природи и селу, васпитач може путем поезије упознати децу са карактеристикама природе и живота на селу. Игра речи у његовој поезији ће омогућити деци да је разумеју, лако усвоје и заволе. Као што се може увидети, песници чије је стваралаштво изграђено на теорији игре у су, по слободи васпитача, углавном, заступљени у раду са децом. Познато је да не постоје оквири обавезних садржаја из области књижевности, па ваља напоменути да је поред „одређене слободе у избору писаца и њихових дела која ће да буду представљена деци, да садрже и један прецизно одређен део“ (Каменов и Дотлић, према: Марјановић и Ђурић-ковић, 2007: 201).

Закључак

Специфичности из које произилази рецепција књижевности у предшколском узрасту јесу свакако одређене чињеницом да је дете у овом процесу слушалац, што подразумева да васпитач врши одабир књижевних садржаја које ће упознати. Слобода васпитача у овом периоду васпитног деловања је од великог значаја, као и његов читалачки укус који свакако утиче на одабир књижевне материје.

Од пресудног је значаја да васпитач има уверења о томе у којој мери деци треба читати текстове који су засновани на игри и њеним варијацијама, јер је игра најважнија и базична активност детета у предшколском узрасту која представља темељ свестраног развоја личности.

Литература

Каменов, Е. (1997): *Интелектуално васпитање кроз игру*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Марјановић, В. (2000): *Књижевност за децу и младе – књига друга*, Београд: Виша школа за образовање васпитача.
Марјановић, В., Ђуричковић, М. (2007): *Књижевност за децу и младе – књига прва*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче.
Обрадовић, С. (2005): *Књижевност за децу 1*, Алексинац: Виша школа за образовање васпитача.
Петровић, Т. (2005): *Књижевност за децу – теорија*, Сомбор: Учитељски факултет.
Пражић, М. (1971): *Игра као слобода*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Biljana Perišić
Snežana Perišić

SIGNIFICANCE AND ROLE OF PLAY IN LITERATURE FOR PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The game represents the daily activity of children, it in its various forms and meanings is a form in which the child is treated as a free being, even in the creative works for the youngest it dominates as the main component and one of the most important label which allows the child to become familiar with the world of literature on creative way, without enforcement. In literary works for children of preschool age the game can be manifested through freedom, imagination, spontaneity, surprise, entertainment and numerous activities related to children. The aim of our work is to point out the importance of play as an element of the poetic of contemporary literature for children, which in the texts of contemporary writers for children goes from physical manifestation to the spiritual and becomes part of the comprehensive development of child personality in preschool age.

Keywords: play, children's literature, child, preschool age.

Даница Столић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 81'233-053.4:81'373-053.4

ПОСТУПЦИ У БОГАЋЕЊУ ДЕЧЈЕГ РЕЧНИКА

Резиме: Радом се указује на значај богаћења речника деце предшколског узраста, као и на поступке у богаћењу њиховог речника. У упознавању нових речи, док се њихова звучна слика и семантичко поље не реализују, уочавају се тзв. дечји неологизми који се разврставају на лексичке и морфофонемске. Ове појавности у дечјем говору су развојне и уобичајене, те не треба због тога бринути. Формирање речника почиње стицањем представе о одређеном објекту у свој својој реалности, што доводи до схватања појма, затим доводи до повезивања знака и означеног. Осим активног дефинишемо и пасивни речник кога чине речи које дете разуме, али не користи у свом говору. Пасивни речник је у квантитативном смислу богатији од активног, али се разлика узрастом смањује. Развијање радозналост омогућава детету да стиче представе о различитим својствима предмета, појава и односа у природном и друштвеном окружењу, а говором их исказује, истиче узрочно-последичне везе и односе. Задатак васпитача састоји се у томе да проширује и богати активни речник детета и то превођењем речи из пасивног речника, али и усвајањем нових.

Кључне речи: речник, активни и пасивни предшколци, васпитач, неологизми, лексички, морфофонемски.

Речник предшколског детета се формира од изговорене прве речи и наставља да се развија читавог живота. Такође, речник детета се може анализирати у квантитативном и квалитативном смислу.

Проблем квантитета повезан је са речником говорног језика. Многа испитивања су показала да говорни језик детета пред полазак у школу садржи од три до пет хиљада речи, које дете користи у свом говору, разуме њихово значење и оне чине његов активни речник. Међу тим речима наћи ће се и поприличан број неологизама, новостворених речи које су настале на основу сопственог искуства и начина виђења ситуације и предмета и њихове свакодневне употребе. То су специфични неологизми који се могу сврстати у лексичке и морфофонемске.

Лексички неологизми су речи које не постоје у речнику одраслих. То су измишљене речи настале спонтано и случајно, када дете повезује предмет и његову употребу. Ове речи јављају се у тренуцима када дете има потребу да нешто дефинише, али у свом речнику нема адекватну реч за то. Такве речи

су: *мутаљка* – миксер или оно чиме се мути; *стругалица* – оно чиме се струже и сл. Када дете усвоји лексику свога језика престаје потреба за оваквом творбом речи, гасе се искре његовог лексичког стваралаштва, а његов речник постаје стваран, тј. општи.

Морфофонемски неологизми су неологизми само условно. Ту спадају граматички облици једнине и множине, падежни наставци, временска усклађења са лицима, проблеми са предлозима итд. За све што није у честој употреби, а детету затреба у датом тренутку, оно користи језичку аналогију и аналогне форме: пас – *пасови*; корњача – *корњач*; *црвећа* јабука; *жуљеће* ципеле; *људ* – људи; итд. Када се дете по први пут сусретне са неким новим обликом, оно га усваја и онда када му није потпуно јасна функција тог облика. У наредној употребној ситуацији оно ће тај облик по принципу аналогије, употребити и тамо где му није место и онако како не треба, те тако настају необични облици речи.[47]

Осим активног дефинишемо и пасивни речник кога чине речи које дете разуме, али не користи у свом говору. Пасивни речник је у квантитативном смислу богатији од активног, али се разлика узрастом смањује.

Развој речника код детета предшколског узраста

Иако се говор и мишљење развијају у најранијем детињству као две самосталне функције, они се у другој години повезују, што се битно одражава на нагли развој једног и другог. Дете које до узраста од 1,5 година владало само појединим речима као једноставним заменама за ствари сада почиње да саставља прве двочлане реченице. То је уједно и велики корак у развоју мишљења с обзиром на то да је сада способно не само да доводи објекте у међусобне односе (сензомоторне интелигенције), већ да слично чини и са њиховим симболичним заменама, речима (почетак развоја симболичке интелигенције). Ова основна прекретница у развоју говора и мишљења доводи до наглог скока у фонду речи.

На почетку предшколског узраста дете је већ до извесне мере овладало својим матерњим језиком, али је његов говор ситуациони (тешко разумљив изван дате ситуације). Осим тога, он има сразмерно малу улогу у регулисању дечијих активности. Запажа се и *номинални реализам,* односно, појава да се не разликују речи од предмета које означавају, као и да их дете није довољно свесно. Речи за њега имају буквално значење због чега има тешкоћа у схватању њиховог преносног смисла, као код алегорија.

Током предшколског периода значајно се проширује речник детета и усавршавају граматичке структуре што је у складу са развојем и каректеристикама мишљења. Тако је његов речник најбогатији речима које

[47] Питањима неологизама у дечјем говору опсежно се бавио руски научник Корнеј Чуковски (1986). *Од друге до пете*, Београд: Завод за издавање уџбеника. Примери у основном тексту нашег рада преузети су из наведете књиге овог научника.

обележавају конкретни свет који га окружује, у скалду са мисаоном везаношћу за перцептивна обележја. Отуда су апстрактни појмови, које користи у свом говору, ограничени у обиму и садржају и разлукију се по значењу за дете и одраслог човека.

Дете пред полазак у школу, има већ сразмерно богат речник, знатно боље гради реченице у граматичком смислу и постепено прелази са ситуационог на контекстни говор (разумљив и изван дате ситуације). Њега карактерише све веће одвајање речи од конкретних предмета на које се односе, што значи да врше и уопштавајућу функцију. Повећава се и регулациона улога говора у дечијем понашању и свим психичким функцијама, а формира се и говор у себи, који постаје основа за логичко – појмовно мишљење. Запажа се интересовање за говор сам по себи и свест о језику којим се комуницира. То се посебно огледа у језичким играма, у којима, због тежњи да у говор унесе смисао, открије и примени његове законитости, дете експериментише речима што има за резултат оригиналне и сликовите изразе као што су: „мазелин“, „вртилатор“ или „ газило“.

Код детета је све више изражена жеља да учи нове речи и правилно говори. Ако му се утоме помогне, оно ће почети да се према говору односи као посебном виду стварности, да га анализира, увиђа да се речи састоје од гласова, а реченице од речи, и низ других законитости које ће му бити од велике користи у свакодневној комуникацији, а посебно када пође у школу.

Формирање речника почиње стицањем представе о одређеном објекту у свој својој реалности, што доводи до схватања појма, затим доводи до повезивања знака и означеног.

Обим речника је број речи којима дете активно располаже и које користи у свом говору. У прве две године живота активни речник је тек у зачетку формирања, а број речи је мали. Пасивни речник је у овом узрасту знатно богатији, а разлика између ова два речника је значајна. Тек после друге године почиње нагла експанзија активног дечијег речника, али се упоредо са активним проширује и пасивни речник, са значајним смањењем разлике између ова два речника у односу на претходни период.

Развитак и богаћење дечјег речника у непосредној је вези са развитком појмова, а развитак појмова, са умним васпитањем. Основа развитка појмова налази се у упознавању деце са природном и друштвеном средином. Богатство окружења у коме дете живи, пружа низ могућности за ширење круга представа и стицања нових искустава, која се говором транспонују у вербални израз у мисаоном процесу. Развој говора се, према томе, унапређује целокупним васпитно-образовним радом у чијој је основи посматрање, опажање и игра која може бити креативна, слободна и истраживачка, али и усмерена уз коришћење дидактичких материјала. Дете се при том налази у мноштву утисака, па је задатак васпитача да му помогне да издвоји оно што је најважније, битно и то у циљу уопштавања у појмове и закључивања у виду исказа.

Развитак појмова се заснива на активирању елементарних психолошких процеса – посматрања, опажања и закључивања. Ширењем умних видика дете богати свој говор. Посебно се то односи на развијање радозналости, која омогућава детету да стиче представе о различитим својствима предмета, појава и односа у природном и друштвеном окружењу, а говором их исказује, истиче узрочно-последичне везе и односе. Задатак васпитача састоји се у томе да проширује и богати активни речник детета и то превођењем речи из пасивног речника, али и усвајањем нових.

Рад на развијању дечијег речника не састоји се само у проширивању листе речи које дете треба да зна, нити у набрајању речи. Потребно је развијати вишеврсни речник:

- речи које се користе у говору,
- речи које се препознају при слушању,
- речи које се препознају у читању.

Тачност у изражавању не зависи од броја речи. Важније је да васпитач посвети пажњу у откривању значења речи.

Богаћење дечијег речника у предшколској установи спроводи се инвентивно изабраним текстовима у организованим васпитно-образовним ситуацијама, у стимулативној средини, правилно изабраним методама рада уз обиље средстава, слика, апликација, уз индивидуални приступ сваком детету поштујући његове могућности, потребе и интересовања.

Литература

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

Дотлић, Љ.; Каменов, Е. (1996): *Књижевност у дечјем вртићу*, Змајеве дечје игре, Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета.

Ивановић, Р. (1999): *Значење речи.* Београд: Предузеће за сценске и издавачке делатности „Ивановић и Тадић".

Ивановић, Р. (2014): *Деца имају реч*. Београд: Креативни центар.

Костић, Ђ.; Влаисављевић, С. (1995): *Говор и језик детета у развоју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Марјановић, А. (1984): *Развој и значење речи*. Београд: Просвета.

Попа, В. (1969). „Записи из књижевности", у: *Кора*, Београд: Нолит.

Радуновић – Столић, Д.; Ђуричковић, М. (2008): *Култура говора*. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Цвијетић, Р. (2004): *Живот речи*. Ужице: Учитељски факултет.

Чуковски, К. (1986). *Од друге до пете*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Danica Stolić

METHODS OF EXPANDING CHILDREN'S VOCABULARY

Summary: The development of children's vocabulary runs continuously, since the first word. Expanding and development of the vocabulary in the broadest sense realize better communication between teachers and children, and communication between children. Improving the voice communication will be progressively developed if the enrichment of the children's vocabulary fund is consistently implemented through a variety of lexical games. Methods of expanding children's vocabulary are manifold, but the most important factor in this development process is a literary work that serves as a template for many linguistic activities, and also for expanding vocabulary. Varied, interesting and meaningful lexical games also contribute to the process of enriching vocabulary of preschoolers of all ages. If the vocabulary of the preschool child is developed, the opportunities for advancement in the new environment will be more successful and better. The task of preschools and educators in this regard is of great importance. More specifically, if the competences of teachers are at the higher level, the quality of their direct work with children will be better.

Key words: child, procedures, vocabulary enrichment, children's literature, lexical games.

Милутин Ђуричковић
Висока школа за васпитаче струковних студија
Алексинац

УДК 821.163.41-93-2.09
821.163.41.93-2.09(497.16)

ДРАМСКИ ТЕКСТОВИ ЗА ДЕЦУ

Резиме: У последње две године у домаћој књижевној продукцији објављено је неколико књига драмских текстова савремених аутора, које су намењене деци различитих узраста, такорећи, од предшколаца до тинејџера. Ради се о стваралоцима различитих стилова и вокација, усмерења и естетских домета, али са јединственим начином обраћања деци и младима. То су драмски писци који живе и стварају у Србији (Весна Видојевић Гајовић, Божидар Пешев, Радислав Јовић), Црној Гори (Радмила Кнежевић) и Републици Српској (Бранкица Радоњић). У овом раду биће речи о њиховим најновијим драмским остварењима за децу (*Златне степенице, Приче из чаробне земље, Наше мале представе, У потрази за Љубицом* и *Приче плишане завесе*). Књиге су објављене код различтих издавача, а по свом саставу, структури и тематици и те како одговарају раду и активностима са децом предшколског узраста.

Кључне речи: драма, деца, предшколски узраст, стил, идеја, тематика.

Увод

Савремена српска драмска књижевност за децу и младе у последње време бележи свој успон и процват, како у теоријском тако и у практичном смислу. Наиме, све је више проучавалаца драме за децу (М. Млађеновић, С. Ш. Чутура, Д. Столић), али и писаца, нарочито припадника средње и млађе генерације (Т. Николетић, Р. Такарич, Б. Радоњић). Ради се о стваралоцима различитих стилова и вокација, усмерења и естетских домета, али са јединственим начином обраћања деци и младима. То су драмски писци који живе и стварају у Србији (Весна Видојевић Гајовић, Божидар Пешев, Радислав Јовић), Црној Гори (Радмила Кнежевић) и Републици Српској (Бранкица Радоњић).

„Златне степенице“

Иако има поднаслов *Приче за децу*, најновија књига Весне Видојевић Гајовић (1953) *Златне степенице* обухвата и осам *Скечева у библиотеци*, који су невелики по свом обиму, али врло интригантни и примамљиви за сценско извођење. Прва четири циклуса (*Златне степенице, Име и презиме, Септембарски путокази, Прича старог ленгера*) представљају кратке приче за децу, у којима налазимо различите теме и мотиве, пуне игре и хумора, неочекиваних обрта и поуке. Нас, међутим, занимају ауторкини драмски комади за децу заступљени у последњој идејно-тематској целини ове књиге.

Као што је познато, скеч је за децу је мала драмска форма са изразито хумористичким садржајем. Сачињен је у једном чину, али са више слика и мањим бројем лица. Има претежно дечје ликове, али и одрасле. Њихова идеја и поруке примерене су деци нижег узраста.

Скечеви Весне Видојевић Гајовић тематски су усмерени на рад са децом у школској библиотеци, што показује и уводна дидаскалија где се одиграва радња. Поред неименоване библиотекарке, као протагонисти појављују се један или два детета, односно ученика (Сања, Милош, Петар, Валентина, Нада, Ивана). Основна ауторкина намера јесте, пре свега, да се кроз кратку драмску форму деца приволе књизи и коришћењу библиотеке (оснивање библиотечке секције), при чему се разматрају и други проблеми и теме из обичне свакодневице у школи и породици (*Две године распуста, Књига о здрављу и медицини, О вуковима или бујној машти*). Сачињени од неколико фрагмената, дијалога и једне слике, скечеви за децу Весне Видојевић Гајовић поседују заокружену и јединствену мисаону целину, приказану као неки исечак или део из дечијег школског живота. Њихова радња је динамична, разговор се одвија брзо и лако, а на крају се обично налази основна поента и порука (љубав према књизи, чување здравља, избегавање свађе и др).

Скечеви Весне Видојевић Гајовић поседују у извесној мери поуку, што донекле значи да се дечја драма доживљава и као „средство васпитања“, мада не изостају игра, хумор и машта. Шалозбиљни тон у овим скечевима је продуховљен и ведар, пун енергије, витализма и наивистичке слике света.

„Приче из чаробне земље“

Иако пише поезију, прозу и сатиру, Божидар Пешев (1946) одвећ је потврђени драмски писац за децу и младе, чији су комади често и дуго играни и који су заступљени у многим нашим изборима и антологијама (*Драмски текстови за децу*, 2006). Слично претходној списатељици, и његова најновија књига *Приче из чаробне земље* сачињена је од неколико циклуса прича и драмских текстова, с тим што се овога пута драмски текстови налазе на почетку, а приче на крају. Уводни део *Земља играчака* чине тринаест кратких драмских комада, који се тематски односе на свет животиња и биљака (*Учени миш, Свитац и вила, Љубазна липа, Совин мост, Жаба и рода*), док друго поглавље има бајковиту интонацију и чини га један, али подужи драмски текст *Тајна змајеве пећине*. У првом сусрећемо тзв. језик басне, а у другом доминира утицај бајке, који у спрези са драмским и наративним представља несвакидашњи семантички меланж и естетско-уметнички доживљај.

Писац очигледно и те како води рачуна о специфичним потребама и рецепцијским могућностима деце, те самим тим усклађује своју драматургију и тематику, чинећи их необичним и подстицајним. Галерија ликова у овим комадима је искључиво анимална (јеж, зец, сова, паук, жаба, рода, корњача, лептир), а појављују се још Звонце и девојчица Лидија. Ради се, заправо, о

двема играчкама које траже пут у Земљу играчака, доживљавајући при том разне згоде и незгоде.

У дужем драмском комаду *Тајна змајеве пећине* преовлађује бајковита нарација, у којој су главни јунаци деца Вукашин и Доротеја. Како би што упечатљивије дочарао укупну драмску атмосферу и психолошку ситуацију, аутор ствара заводљиве слике и неизвесност:

Девојчица Доротеја, јунакиња бајке и дечак Вукашин,
јунак компјутерске игрице, крећу у авантуру
да ослободе змајеве Кристалног и Златног.
На свом путу побеђују краља слепих мишева,
отровну лозу, џиновског паука, помажу увелом цвећу
и ослобађају Кристалног змаја. Али, пред решењем
последњег задатка да би ослободили Златног змаја
морају да реше загонетку, исеку златну лозу и
откључају златна врата. Кад ослободе Златног змаја,
он их врати у њихов свет и у време пре
него што су кренули на пут[48] (стр. 67).

Радња се дешава између сна и јаве (виртуелна стварност и фантазија), а садржај комада поседује снажну драмску узбудљивост, бајковиту напетост и психолошке промене:

Вукашин: *Све је веома чудно.*

Доротеја: *И помало застрашујуће*.[49]

Узев у целини, драмски комади Божидара Пешева по свом језику, садржају и структури су једноставни и приступачни, јер су намењени деци нижег узраста. Они су, такође, врло погодни за сценско извођење и рад у вртићима, а истовремено могу послужити као добар предложак за игре, пантомиму (*Љутити кип*), разне драмске технике (игре улога, импровизације, акционе приче, замрзнуте слике и др.), као и луткарске представе.

„Наше мале представе“

„Кратки драмски текстови за школске и остале приредбе“ је поднаслов издања *Наше мале представе* Радислава Јовића (1956), чији је „гост у књизи“ Наташа Орозовић (1975), ауторка неколико књига поезије и прозе. Овде се, заправо, налазе четири њена „драмска текста писана по мотивима песама Радислава Јовића“. Ово је, иначе, друго издање књиге, која се први пут појавила 2012. године.

Једанаест кратких текстова Радислава Јовића поседују бајковиту, хумористичку, поучну и поетску димензију, а поједини су писани у стиху (*Лудост дворске луде, Летња драма*), што још једном потврђује његове песничке способности и умеће. Дечји хор као колективни лик појављује се у бајковитом и пародичном комаду *Играчке за краља*, који има срећан и весео

[48] Пешев, Божидар (2017): *Приче из чаробне земље*. Београд: Bookland, стр. 67.
[49] Исто, стр. 48-49.

завршетак (сонг). Приступачни, разноврсни и комуникативни, ови драмски текстови имају своју посебну наративну окосницу која се исказује на неколико начина:

- дијалошки (*Летња драма*),
- монолошки (*Гњаватор*),
- поетски (*Лудост дворске луде*).

Сукоби и ситуације су драмски наглашене, а односи међу ликовима на релацији: дечак – девојчица; одрасли – претпостављени (краљ, министар, принцеза, слушкиња). У *Летњој драми,* која обухвата „сусрет и разговор на улици" између Весне и Симе, налазимо седам уједначених и складних двостихова написаних у дванаестерцу:

Весна: *И ово је лето почело са кишом.*
Нема више школе, не виђам се с Мишом.

Сима: *Ништа ме не питај. Клима је ужасна.*
И мене је јуче оставила Јасна.

Овде је прва љубав приказана као смисао постојања и лепота дечије заљубљености, која је наивна и неретко смешна. Преплитањем традиционаног и модерног, као и хармоничним укрштањем неколико драмских жанрова и врста, постигнут је већи степен драматургије и аутентичности, док се реплике нижу сасвим природно и спонтано. Теме о екологији, здрављу и здравственој култури обрађене су у драмолетима: *Нека буде чисто, Чистоћа и финоћа.* Неколико Јовићевих песама драматизовала је и адаптирала Наташа Орозовић, која је показала несумњиву стваралачку упућеност у драматургију и сценско обраћање деци и младима (*Фабрика хране, Лепу реч сваком реците, Смех је лек*).

„У потрази за Љубицом"

Осим што је завршила два факултета, Радмила Кнежевић (1971, Призрен) позната је као драмска списатељица за децу, глумица, редитељка, а пише приче и песме. Драме које је писала и режирала игране су на многим фестивалима. Поред осталог, објавила је и две књиге драмских текстова за децу: *Драме за децу* (2007) и *Поклони се и почни* (2014). Оснивач је и председница Драмског студија Будва, као и фестивала за децу *Мале морске пјесме и приче*.

У потрази за Љубицом је драма за децу у једном чину, сачињена од пет сцена и неколико сонгова / песама. Имена ликова су необична и оригинална, а ради се о гусаркама: Лареса поетеса, Хрконија, Мљацконија, Барабета, Кефалета, Наталета и др. Ту су, такође и гусари (Вако, Софко, Нико и Мали до палубе), као и четири виле. Динамична и на моменте хумористична радња, са благим и ненаглашеним елементима пауке, обухвата потрагу за рибицом Љубицом, једином рибом „из свих мора и океана, која зна тајну како да се на планети сачува мир. Она зна како да се излечи цела наша планета" (стр. 12).

У тој потери истовремено учествују гусари и гусарке, чији се путеви међусобно преплићу и укрштају услед непредвиђених животних околности и

морских авантура. Како би деци приближила атмосферу и тематику, ауторка неретко користи модерне изразе и жаргоне, као што су: *селфи, трип, сморили, џоњај, фора* и сл. Завршну поенту и поруку дела (о томе шта је заправо љубав) у последњој реплици, уз музику и плес, СВИ заједно изговарају:

„Када влада мир, када се волимо и када чувамо свет око себе“ (стр. 38). Дакле, у томе се налази основна идеја и смисао овог веселог и узбудљивог драмског текста, у коме има доста преокрета, смешних догађаја, скривених и мудрих порука, веома корисних и захвалних за децу нижих узраста.

„Приче плишане завесе“

Припадница (нај)млађе генерације наших драмских писаца за децу и младе свакако је Бранкица Радоњић (1975). Она руководи аматерским позориштем за децу у Републици Српској, а добитница је бројних награда и признања за сценски говор, режију, педагошки рад, сценографију и костимографију. Објавила је збирку песама *Зелена боја дуге* (2012), која је награђена на Фестивалу за децу *Булка* у Црвенки. Ауторка је сценарија за документарни филм о позоришту *Деценија од снова саткана* (2013).

У уводном прилогу *Пут до аплауза* (Поводом 20. премијере нашег позоришта), Бранкица Радоњић врло стручно, надахнуто и зналачки објашњава деци и читаоцима како настаје представа, како се бира текст, уз неизоставно руковођење „умјетничким квалитетима, успјелом драматиком, примјереном темом, занимљивим и разиграним ликовима“ (стр. 4), те какви су технички услови, како се деле улоге, која су режијска решења, како се одигравају пробе и томе слично.

Приче плишане завесе обухватају 15 кратких драмолета и игроказа у стиху и прози, са разноврсном тематиком и садржајима за децу свих узраста. Лица су, углавном деца, чланови породице, неретко и предмети (играчке); дидаскалије су веома присутне, а радња се одвија брзо и ефикасно (*Један пољубац за моју маму, Обичан дан у школи, Свађа играчака*). Књига је снабдевена поговорима и рецензијама тројице књижевника.

У тексту *Сценично, љупко, духовито* Ранко Павловић наглашава да ауторка преузима ситуације и догађаје из наше свакодневице. „Дијалог у овим кратким игроказима је природан, врцав, пун оног здравог пецкања, својственог дјечјем духу. Поуке су прикривене, ненаметљиве, ослобођене морализовања“ (стр. 79). Указујући на особеност „драмолетања Бранкице Радоњић“, драмски писац Тоде Николетић кратко и прецизно тумачи поетику драмолета, његову функцију и карактеритике. „Драмолет је најмања драмска форма и најсажетији књижевни правац. Суштина драмолета је рећи много са мало речи. Постићи ефекат у пар минута. Бранкица је и то знала када се отиснула у те игровите воде“ (стр. 82). Књижевни критичар Недељко М. Санчанин истиче квалитете и васпитно-образовне поруке ове књиге, чији је садржај „одлична литература за драмске секције и дјечије позоришне групе, за будуће извођаче и режисере игроказа у предшколским установама и основним школама“ (стр. 84).

Закључак

Драмски текстови ових писаца имају добро структурирану и занимљиву фабулу, са бројним психолошким и етичким обртима, пуним динамике и маште. Форма дијалога је у прози и у стиху (Р. Јовић). Када је реч о узрасту деце коме су намењени, можемо приметити да су то предшколски и основношколски узраст. Према жанру, типу и начину збивања које приказују, поменуте драмске комаде можемо условно поделити на следеће врсте:

- скечеви (В. В. Гајовић),
- игрокази (Р. Кнежевић),
- драмолети (Б. Радоњић),
- драмске басне (Б. Пешев),
- драмске бајке (Р. Јовић),
- монодраме (Р. Јовић)...

Такође, ови драмски комади су кратки и ефикасни, те као такви могу се лако адаптирати, технички и ликовно опремити за сценско извођење. У томе је, поред осталог, њихова уметничка и прагматична вредност, која их чини особеним и јединственим у савременој драмској литератури за децу и младе.

Литература

Гајовић, Видојевић Весна (2017): *Златне степенице*. Београд: Bookland.
Јовић, Радислав (2016): *Наше мале представе*. Београд: Плави круг.
Кнежевић, Радмила (2017): *У потрази за Љубицом.* Чачак: Пчелица.
Млађеновић, Миливоје (2009): *Одлике драмске бајке*. Нови Сад: Стеријино позорје.
Пешев, Божидар (2017): *Приче из чаробне земље*. Београд: Bookland.
Радоњић Бранкица (2016): *Приче плишане завесе*. Чачак: Пчелица.

Milutin Đuričković

PLAY SCRIPTS FOR CHILDREN

Summary: In the last two years in Serbian literary production, several books of play scripts by contemporary authors have been published, which are intended for children of different ages, from preschool to teenagers. They are authors of different styles and vocations, orientation and aesthetis, but with a unique way of addressing children and young people. These are playwrights who live and work in Serbia (Vesna Vidojević Gajović, Bozidar Pešev, Radislav Jović), Montenegro (Radmila Knežević) and Republika Srpska (Brankica Radonjić). In this paper we will present their latest achievements for children (*Golden Stairs, Stories from Magical Land, Our Small Performances, In Search of Ljubica* and *Stories of Curly Curtains*). The books have been published by various publishers, and by their composition, structure and themes they correspond to work and activities with children of preschool age.

Key words: drama, children, preschool age, style, idea, theme.

ПРИМЕРИ
ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ

Јасмина Младеновић
ПУ „Невен“
Прокупље

УДК 371.135:373.211.24:[373.2.032.2+316.624-053.4

УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПРЕВЕНЦИЈИ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА КОД ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Чест проблем васпитача који раде у предшколским установама представља агресивно понашање деце што је и препрека психофизичком развоју детета, које агресивно понашање показује осталој деци у васпитној групи вртића. У развоју се овакво понашање појављује врло рано и има за циљ наношење штете некој особи која се огледа у виду грижења, ударања, око шесте године постоји намера да се неко повреди, а касније се јављају и крађе и разбојништва. Узроке агресивног понашања треба тражити у узајамном деловању измењених породичних и друштвених односа, као и неадекватној комуникацији између деце и одраслих. Поред тога тешкоће у остваривању позитивних социјалних односа с вршњацима често су последица агресивности, односно дефицита одговарајућих социјалних вештина. Да би се на време превентивно деловало, поред улоге васпитача, веома је значајна и улога родитеља – њихова сарадња са предшколском установом. У раду ће се поред одређења појма, разматрати и узроци и последице агресивног понашања, биће речи и о интервентним програмима како би се помогло деци која имају тешкоће у социјалним односима.

Кључне речи: Агресивно понашање, предшколска установа, превенција, улога васпитача, сарадња.

Увод

Са агресивним понашањем у предшколским установама данас се суочава велики број васпитача. Живимо у времену у коме су основни темељи друштва нарушени, систем вредности пољуљан. Друштвене промене и процеси који се одвијају у Србији последњих двадесетак година довеле су до све већег присуства асоцијалног, аморалног, делинквентног понашања код деце и младих. За овакве проблеме у понашању подједнаку одговорност имају и родитељи, друштвени систем и медији.

Породица игра главну улогу и носи велику одговорност по питању васпитања деце и младих, али далеко од тога да је породица сама и једина одговорна за утицај на образовање понашања и развоја личности деце и омладине. Колику одговорност има породица, исто толику имају и други многобројни ванпородични – друштвени чиниоци.

Социјализација детета, која почиње у породици, наставља се током целог живота под утицајем социјалне средине, културе у којој дете живи и развија се, затим предшколске па школске институције, као и вршњака са којима су деца у непосредним активним интеракцијским односима. Уз све то, изразито велику улогу имају и масовни медији и средства масовних комуникација, као што су књиге, часописи, дневна штампа, телевизија, интернет, игрице и друго.

Да би се овај проблем сузбио потребна је иницијатива целокупног друштва, укључујући децу, васпитаче, родитеље, медије, итд. Због тога су истраживања овог проблема од изузетног значаја, како за само разумевање проблематике, тако и за конципирање превентивних и интервентних програма који би значајно могли допринети смањивању и сузбијању агресивности код деце још у предшколским установама, што је мени био подстрек за бављење наведеном проблематиком.

У раду су маркиране теоријске поставке овог проблема које је неопходно разумети како би се остварила едукованост свих заинтересованих група за превенцију.

Агесивност деце – узрови и последице

Агресивност је честа каректеристика понашања и природно се јавља као реакција на физички напад, повреду личности и угрожавање. Не постоји јединствена дефиниција агресивности, обично је различити аутори дефинишу на различите начине, као контакт и комуникацију са људима силом или како Спасојевић (2010) наводи као намеру да се нанесе штета другој особи углавном изражена кроз мржњу, непријатељство, љутњу и бес, а усмерена против спољњег света или против себе.

Жужул дефинише агресивност као реакцију (физичку или вербалну) изведену с намером да се неком другом нанесе штета или повреда било који врсте, без обзира да ли је та намера до краја реализована.

Дуго времена се сматрало да је доба раног детињства лишено агресивности, иако су агресивна испољавања видљива још од првих дана живота „инструментална агресија се појављује већ на узрасту детета од око 12 месеци, док се злонамерна агресивна понашања појављују већ на узрасту између 20. и 23. месеца, са четири године као најучесталији испољава се облик инструменталне агресије мотивисан тежњом за узимањем играчака, док је на узрасту од шест година најчешћа појавност хостилне агресије, која је усмерена на друге особе“ (Glavina, Sindrik, 2012, 183).

Агресивност се обично испољава према спољним објектима, на друге живе и неживе објекте, кроз вербалну и физичку агресивност или ако је неприхваћена, потиснута и враћена на себе кроз самоповређивање (Tadić, 1993). Вербална се састоји и у томе да се други оговара, тужака, потцењује, исмева, уцењује. Сви ти облици нападања имају сврху да детету (као уосталом и одраслом човеку) прибаве осећај извесне надмоћи, веће вредности над другима, односно задовољства у уверењу да је други понижен, увређен, онемогућен у својим настојањима или на било који начин оштећен.

Док је физичка агресивност садржи физичко нападање на друге људе, шутирање, ударање, гурање. Ту се појављује и жеља за осветом. Тако се несигурно дете агресивношћу свети својим друговима што су успешнији, сналажљивији од њега. Каткад се дете свети прикривеном агресивношћу која се огледа у деструктивном понашању – дете намерно или случајно, али систематски разбија разне предмете у кући, по могућности вредне и оне до којих је родитељима много стало.

Оно квари или уништава различите предмете, нпр. играчке или свеске свог брата или сестре. Нека деца показују своју агресивност тако што отимају својим друговима различите предмете па их скривају и онда уживају у забуни, љутњи или страху свог друга. Има деце која своју агресивност ижи-вљавају у облику крађе. Али, не краду нешто вредно, или од чега би имали корист, најчешће краду предмете који за покраденога имају посебно значење или су му нарочито драги. Облик дечје агресивности је и мучење животиња. Потиснута и враћена на себе је агресивност коју можемо приметити кроз самоповређивање, дете се гризе, гребе, чупа за косу, удара, лупа главом, где се око четврте године полако губи, уколико се задржи или испољи у адолесценцији може да прерасте у озбиљно самоубилачко понашање.

Тадић (1993) наводи и да током целог живота сви начини испољавања агресије остају детету, омладинцу, одраслом човеку на располагању али временом буду замењени много напреднијим и вишим обилцима, где се поново испољавају у стањима незадовољства.

Узроци. Не зна се шта тачно покреће на агресивност. Као најчешћи узрок настанка и задржавања агресивности сматра се лоше и недовољано васпитање. Неадекватна подршка деци да превазилазе фрустрације и решавају унутрашње конфликтне ситуације доводи до појаве агресивности. Томић и Шарић (2008) сматрају да се агресивно понашање код деце чешће јавља у породицама где су честе забране, физичка кажњавања, придиковање, ауторитативан став родитеља према деци, где се спутава слобода деце да испоље своју личност.

Постоји много фактора који подстичу насилно понашање деце, претерано гледање телевизије, батине, равнодушност и недостатак љубави, недостатак социјалних вештина, неограничена слобода, неметнута улога оца – мајке, неусаглашен став у погледу васпитавања и усмеравања деце, недостатак контакта са једним од родитеља, стално мењање партнера родитеља, алкохолизам у породици и друге зависности.

Последице. Последице могу бити различите од одбачености од стране вршњака у вртићу, касније и у школи, због мањка емпатије и социјалних вештина, до разних деструктивних понашања. Агресивна понашања могу да прерасту у озбиљна насилна понашања и ауто-деструктивна понашања, може доћи и до самоповређивања, самоубилачког понашања у младости, такође, и до недруштвених понашања крађа, бежања, скитњи, итд. (Tadić, 2003).

Улога васпитача у превенцији агресивног понашања – превентивни програми, игре и активности

Иако не постоји општеприхваћена теорија која објашњава агресивност, велики део научника слаже са тим да човек има урођени потенцијал за агресивност, као и да се највећи део агресивног понашања стиче учењем. Стога је изузетно важно понашање васпитача у групи према деци, као и према родитељима, колегама и осталим радницима вртића (Lalli, 2005). На пример, децу треба учити децу да прихватају различитост, као и да упознају себе и своје специфичности. Дете треба третирати с љубављу, оно треба бити подржано, охрабрено и прихваћено, што му и даје сигурност како у свом дому тако и у вртићу. Међу децом треба развијати социјалне вештине, подстицати стварање једне топле атмосфере, заједништва и сарадње кроз различите игре и активности.

Поред тога, васпитач мора имати поверења у децу да ће, уз његову помоћ, постепено овладати својим понашањем. Исправност и успешност метода зависи од квалитета међусобних односа између детета и васпитача, међусобног поверења. Превентивно деловање је увек боље и ефикасније од утицаја који се врши на децу тек кад се појаве проблеми у њиховом понашању.

Васпитач, заустављајући дете у неком од облика непожељног понашања, треба да испољи прихватање детета као личности и љубазност, исто колико и чврстину и неслагање са одређеним обликом понашања.

Поред васпитача треба нагласити важност укључивања и породице и стручних сарадника и целог друштва у циљу превенције агресивности код деце.

Превентивни програми. Циљ превенције као процеса јесте да подстакне и омогући правилан социјални развој деце. Правилан социјални развој ће довести до прихватања просоцијалних облика понашања, а самим тим довешће до спречавања понашања манифестованог у виду агресије, као и његово ширење у озбиљније облике (Зечевић, 2010). Похађање предшколских установа је од великог значаја за социјални развој, јер се на тај начин добијају могућности за нову врсту искуства у социјалним контактима. Тако дете учи да се контролише, учи шта је добро, а шта није у односу на другарице и другове, живи групним животом и постепено се ослобађа егоцентричности (Smiljanić, Toličić, 1983). Највећи број интервентних програма је управо усмерен на побољшање социјалних вештина потребних за успостављање и одржавање позитивних вршњачких односа. Циљ оваквих програма је да деца промене понашање и побољшају свој статус у вршњачкој групи (Spasenović, 2003). Помагање, комуницирање са другима, дељење, слушање других, сарадња, тражење помоћи представљају социјално пожељне облике понашања и сврставају се у социјалне вештине. Програми подстицања социјалне компетенције деце подразумевају да је на задовољавајућем нивоу посе-дују и сами стручњаци у дечјем вртићу, у првом реду васпитачи (Sindik, 2008).

Уз адекватан модел пожељног начина понашања васпитача, потребно је континуирано награђивање или спречавање деце, поновно објашњавање појединих социјалних ситуација, увежбавање (Glavina, Sindrik, 2012). Циљеви интервентних програма „(а) стицање социјалних вештина, (б) испољавање тих вештина, (в) смањење или елиминисање проблема у понашању и (г) генерализација социјалних вештина“ (Spasenović, Mirkov, 2007, 56). Поред интервенције усмерене на васпитаче, као и на децу, веома је важно да интервенција буде усмерена и на родитеље који би својим активним укључивањем кроз едукацију и разне врсте радионица пружили помоћ и подршку својој деци. Ова врста сарадње између предшколске установе и породице помаже обема странама у развијању поверења, а заједничке активности могу бити организоване како од стране васпитача, тако и од стране стручних сарадника све то у циљу повезивања родитеља и предшколске установе и јачања сарадње.

Игре и активности. У вртићу се користе разне методе у циљу превенције агресивног понашања, причање прича и игре улога, коришћење лутака, увежбавање прихватљивих понашања, учење ненасилном решавању сукоба. Такође, активности и игре треба да буду засноване на развоју просоцијалних вредности, узајамном поштовању, развијању емпатије и самопоуздања. Све ово се одвија кроз активности сарадње и кооперације, активности толеранције, активности комуникације, изражавања кроз игре улога, игре упознавања које доприносе и развоју комуникације, као и путем одређених такмичарских игара у којима се развија толеранција. Традиционалне игре које децу повезују са културним и традиционалним вредностима могу бити од велике помоћи у ширењу заједнице, јачању колективне свести и свести о припадности, циљ ових игара је у томе да деца нађу инспирацију и подстицај за уважавање (*Нека бије; Пошто секо млеко? Тутумиш; Али-пали,* итд.).

За решававање социјалних проблем – ситуација деца могу да добију одређене ситуације где заједно долазимо до решења проблема, важно је да сви учествују и отворено предложе могућа решења проблема, стављањем у позицију другог. Задатак за дете је да реши проблем из позиције – како помоћи другу у невољи, како изаћи из сукоба, неке од таквих ситуација могу бити: *Твој друг/ другарица је изгубио/ла чоколадицу, ти имаш две код себе, треба ли да даш једну? Зашто Твоја сестра је за рођендан добила лепу хаљиницу, али је желела ролере. Шта мислиш како се осећала - дете показује њено осећање док је примала поклон? Зашто? Како би помирио Црвенкапу и вука/ Тома и Церија?*, итд.

Васпитач је тај који подстиче децу у задацима, подстиче слободу и креативност, искреност, оригиналност и индивидуалност, мотивише, помаже, усмерава, ослобађа децу, разговара о проблемима који могу настати у игри. Такође, васпитач је тај који подстиче радост дружења, фер-плеј однос међу играчима у такмичарским играма и има довољно стрпљења за децу.

Закључак

Када знамо да доба раног детињства није лишено агресивности од суштинског значаја је поседовање адекватних социјалних вештина и сналажење у социјалним ситуацијама и социјално прилагођавање како би дете успело да превазиђе свој проблем.

Потребна је помоћ како васпитача, тако и стручног сарадника, не само кроз разговор и упућивање о добром понашању и последицама, које произилазе из таквог понашања, већ и кроз разне игре и активности које спонтано доприносе бољем социјалном функционисању целе групе у предшколској установи. Потребно је унапредити сарадњу са родитељима, као и упознавање са породичном средином у којој дете живи може довести до бољег разумевања овог проблема. Контакт са родитељима може бити важан у превентивном смислу, јер родитељ може дати важне податке о понашању детета ван предшколске установе.

Агресивно понашање код деце није једноставан проблем, али је важно тежити у правцу његовог решења. Васпитачи могу бити мотиватори и носиоци у тражењу решења. Сам процес није лак, нити се до решења може доћи у кратком временском року, а све то у циљу да се агресивност смањи на занемарљив проценат, што би утицало на побољшање васпитно-образовног рада у вртићу.

Литература

Gašić-Pavišić, S. (2004): *Mere i programi prevencije nasilja u školi*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 36, 168-187.

Glavina E., Sindrik J. (2012): *Utiče li dodatna edukacija vaspitača o socijalnoj kompetenciji na učestalost prosocijalnog i agresivnog ponašanja dece predškolskog uzrasta?* Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja Zagreb, br.1, 180-195.

Lalli, J. (2005): *Abeceda osjećaja*. Lekenik: Ostvarenje.

Sikimić, LJ. (1997): *Dečje igre nekad i sad*. Beograd: Kreativni centar.

Sindik, J. (2008): *Jesu li profesionalci socijalno kompetentni?*, Dijete Vrtić Obitelj, Vol. 54, 6-10.

Smiljanić V., Toličić I. (1983): Dečja psihologija. Beograd: Zavod za užbenike i nastavna sredstva Beograd.

Spasenović, V. (2003): *Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće*, Institut za pedagoška istraživanja, 35, 267-288.

Spasenović, V., Mirkov, S. (2007): *Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika*, Nastava i vaspitanje, 1, 56-65.

Spasojević, P. (2010): *Psihoneurotična reagovanja dece koja se ispoljavaju u porodici i predškolskoj ustanovi*. Februar 17, 2016 http://pspasojevic.blogspot.com /2010/12/ blog-post_05.html

Tadić, N. (2010): *Psihijatrija detinjstva i mladosti*. Beograd: Naučna knjiga.

Tomić, R., Šarić, H.(2008): *Sociopatološke manifestacije kod djece i mladih.* Tuzla: OFSET.

Zečević, I. (2010): *Priručnik program prevencije vršnjačkog nasilja u školama*. Banja Luka: UG „Zdravo da ste, Hi Neighbour“.
Žužul, M. (1989): *Agresivno ponašanje – Psihologijska analiza*. Zagreb: Radna zajednica Republike konferencije Saveza socijalistike omladine Hrvatske.

Jasmina Mladenović

TEACHER'S ROLE IN PREVENTING AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN IN NURSERY SCHOOLS

Summary: A common problem for teachers working in preschool institutions is the aggressive behavior of children which is an obstacle in psychophysical development of a child who shows aggressive behavior towards other children in the kindergartens educational group. Such behavior appears very early in the development and can lead to harming a child, which is reflected in the form of biting or kicking, and around the age of six, clear intention to hurt someone, which can later to thefts and burglaries. The causes of such aggressive behavior should be sought in mutually connected family and social relations, as well as in an inadequate communication between children and adults. In addition, difficulties in developing positive social relationships with peers are often the result of aggression or the lack of appropriate social skills. In order to timely preventive such behavior, in addition to teachers, parents role is very important- their cooperation with the kindergarten. In this paper, beside the definition of the concept, we will consider the causes and consequences of aggressive behavior, the intervention programs to assist children with difficulties in forming social relationships.

Keywords: Aggressive behavior, kindergarten, prevention, the role of teachers, cooperation.

Далиборка Живковић
Слободанка Младеновић
ПУ „Ната Вељковић“
Крушевац

УДК 373.23.013.2+371.214(497.11)

ПАРАДИГМА УВОЂЕЊА И РАЗВИЈАЊА СПЕЦИЈАЛИЗОВАНИХ ПРОГРАМА У НАШОЈ ЗЕМЉИ И УЛОГЕ СТРУЧНЕ СЛУЖБЕ У ТОМ ПРОЦЕСУ

Резиме: Законом су одређени принципи предшколског васпитања и образовања. Ови принципи се остварују кроз квалитетно остваривање делатности предшколског васпитања и образовања. Пример ПУ„Ната Вељковић" показује да је могуће искористити и унапредити постојеће ресурсе у предшколским установама у Републици Србији, кроз остваривање специјализованих програма, 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 појединих.

Кључне речи: предшколска установа, специјализовани програми, улоге, стручни сарадници и сарадници.

Уводне напомене

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 припадности, 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 заједницом; *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 појединих.

Специјализовани програми у ПУ „Ната Вељковић''

Као што у светлу националног курикулума развија редовне програме, Предшколска установа „Ната Вељковић" у Крушевцу у последњих неколико година интензивно ради на развијању различитих специјализованих програма који, као инструменти регулације васпитно-образовне делатности, „имају и функцију утврђивања заједничких циљева, задатака, садржаја, активности, метода и облика рада", којима се ова институција предшколског васпитања и образовања руководи, уз дате могућности прилагођавања потребама и узрасним специфичностима деце, те иницијативу и стваралаштво носилаца реализације ових програма (Копас-Вукашиновић, 2010:11). При том води се рачуна о карактеристикама саме Установе, потребама родитеља/старатеља деце, као и уже и шире друштвене заједнице у целини. У Установи се, такође, реализују и специјализовани програми које осмишљавају и реализују сарадници који нису запослени у њој. Табела 1 садржи преглед специјализованих програма који су остваривани током 2014/2015., 2015/2016. и 2016/2017. Врло су јасне значајне улоге стручних сарадника и сарадника у програмирању, планирању и реализацији ових програма. Евалуација отвара питања на која одговоре у цикличном процесу стварања развојне политике (која се односи на васпитно-образовни рад) Установе, понајпре траже и проналазе стручни сарадници и сарадници.

Назив специјализованог програма	Крађи опис програма	Аутор/-и програма	Носиоци реализације програма

Весело пополне	Циљна група програма су деца узраста од 4 године до поласка у школу, све групе полудневног боравка. У складу са потребама породице, у програм је могуће укључити и децу која не похађају васпитне групе целодневног, односно полудневног боравка у Установи. За организацију и реализацију програма Установа располаже потребним ресурсима. Октобар - јун, понедељком. Реализација програма је бесплатна	Сарадник у ПУ (координатор у реализацији ППП,посебних и специјализованих програма)	Васпитачи у ПУ
Ликовна радионица	Циљна група програма су деца узраста од 4 године до поласка у школу, све групе полудневног боравка. У складу са потребама породице, у програм је могуће укључити и децу која не похађају васпитне групе целодневног, односно полудневног боравка у Установи. За организацију и реализацију програма Установа располаже потребним ресурсима. Октобар -јун, уторком. Реализација програма је бесплатна.	Сарадник у ПУ (васпитач-сарадник)	Васпитачи у ПУ
Читаоница/причаоница	Циљна група програма су деца узраста од 4 године до поласка у школу, све групе полудневног боравка. У складу са потребама породице, у програм је могуће укључити и децу која не похађају васпитне групе целодневног, односно полудневног боравка у Установи. За организацију и реализацију програма Установа располаже потребним ресурсима. Октобар - јун, средом. Реализација програма је бесплатна.	Сарадник у ПУ (координатор у реализацији ППП,посебних и специјализовамих програма)	Васпитачи у ПУ

Клуб малих еколога	Циљна група програма су деца узраста од 4 године до поласка у школу, све групе полудневног боравка. У складу са потребама породице, у програм је могуће укључити и децу која не похађају васпитне групе целодневног, односно полудневног боравка у Установи. За организацију и реализацију програма Установа располаже потребним ресурсима. Октобар - јун, четвртком. Реализација програма је бесплатна.	Сарадник у ПУ (координатор у реализацији ППП,посебних и специјализованих програма)	Васпитачи у ПУ
Наше занимације из народне традиције	Циљна група програма су деца узраста од 4 године до поласка у школу, све групе полудневног боравка. У складу са потребама породице, у програм је могуће укључити и децу која не похађају васпитне групе целодневног, односно полудневног боравка у Установи. За организацију и реализацију програма Установа располаже потребним ресурсима. Децембар-јун, петком. Реализација програма је бесплатна.	Сарадник у ПУ (координатор у реализацији ППП,посебних и специјализованих програма)	Васпитачи у ПУ
Рачунар у свету предшколца	Циљна група програма су деца узраста од 5 година до поласка у школу. Дужина трајања реализације програма са једном групом (четворо деце) је осам недеља, у получасовном трајању. За организацију и реализацију програма Установа располаже потребним ресурсима. Децембар-јун, уторком и четвртком. Реализација програма је бесплатна.	Стручни Сарадник (педагог) у ПУ	сарадници (координатор у реализацији ППП,посебних и специјализованих
Специјализован и курс енглеског језика	Циљна група програма су деца узраста од 4 године до поласка у школу, по утврђеном распореду у групама у којима постоји заинтересованост родите-ља/ старатеља. Цена реализације је утврђена посебним уговором.	Правно лице, школа енглеског језика	Лице/а- које ангажује школа енглеског језика

Специјализовани курс плеса	Циљна група програма су деца узраста од 4 године до поласка у школу, по утврђеном распореду у групама у којима постоји заинтересованост родитеља/старатеља. Цена реализације је утврђена посебним уговором.	Правно лице, школа плеса	Лице/а- које ангажује школа плеса

Табела 1. *Преглед специјализованих програма у ПУ,,Ната Вељковић"*

Закључак

Професионални развој је сложен процес који подразумева стално развијање компентенција ради квалитетнијег обављања посла, што је у најбољем интересу детета и у функцији континуираног грађења квалитета делатности предшколског васпитања и образовања. Саставни део професионалног развоја стручних сарадника и сарадника у установама које васпитавају и образују децу предшколског узраста је одговарање на различите изазове.

Један од њих је, свакако, препознавање и спровођење најбољих могућих решења за професионалне дилеме које се отварају на релацији макро (држава) ниво - мезо (предшколска установа, локална заједница) - микро (васпитна група) – нано (индивидуа) нивоа. Решавање проблема рађа нову визију развоја установе. Оно што се не сме изгубити из вида је то да одговор на професионалне дилеме подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компентенција, учење и преузимање нових улога. А улоге стручних сарадника и сарадника у предшколској установи су, као што смо кроз представљање само једне парадигме могли да видимо, веома комплексне, вишезначне и носе велику одговорност.

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

Godišnji plan rada za 2015/2016. Preuzeto 23.12.2015., sa Internet stranice http://www.nataveljkovic.edu.rs/Informator/Dokumenta/god_plan_15_16.pdf

Godišnji plan rada za 2015/2016. Preuzeto 17.01.2017, sa Internet stranice http://www.nataveljkovic.edu.rs/Informator/Dokumenta/god_plan_16_17.pdf

Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Kopas-Vukašinović,E. (2010). *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.

Pravilnik o standardima uslova za ostvarivanje posebnih i specijalizovanih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2012). *Službeni glasnik RS*, broj 61/12.

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.
Živković, D. (2016). *Specijalizovani programi u kurikulumu predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Izazovi i dileme*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka (str. 253-266)..

Daliborka Živković
Slobodanka Mladenović

PARADIGM OF INTRODUCTION AND DEVELOPMENT OF SPECIALIZED PROGRAMS IN SERBIA AND ROLES OF EXPERT SERVICES IN THAT PROCESS

Summary: The Law specifies the principles of preschool education. These principles are realized through the quality realization of the activity of preschool education. The example of PI Nata Veljkovic demonstrates that it is possible to use and improve existing resources in preschool institutions in the Republic of Serbia through the implementation of specialized programs, whereby the role and contribution of members of the expert service (professional associates and associates of various educational profiles) because they appear not only as authors and evaluators of the programs themselves, but also as the authors of some.

Key words: preschool, specialized programs, roles, professional associates and associates.

Radmila Đurić
Predškolska ustanova
Apatin

UDK 373.23:81'233-053.4

PRETVARANJE PASIVNOG U AKTIVNI GOVOR DETETA

Rezime: Pod uticajem životnog iskustva koje se stalno proširuje i sve čvršćih socijalnih kontakata sa sredinom, rečnik deteta postaje sve bogatiji i složeniji. Bogaćenje dečjeg rečnika je od značaja za svestrani razvoj deteta. Osnovni metod rada za bogaćenje rečnika dece je proširivanje kruga predstava. To je značajno za razvoj mišljenja, posebno složenijih misaonih procesa analize, sinteze, apstrakcije i generalizacije. Razvoj sposobnosti posmatranja i uočavanja predmeta i pojava i njihovih odlika mora se u ustanovi izvoditi organizovano i sistematski. U govornim vežbama, koje treba da doprinesu da deca usvajaju nova imena predmeta i pojava i da o tome imaju jasne pojmove formirane na nizu konkretnih predmeta i tačnih predstava, treba primenjivati analitičko- sintetički put. „Svaka reč je generalizacija“, što znači da i kod već usvojenih reči treba vršiti provere da li su iza njih jasne i precizne predstave i formirani pojmovi. Dete usvaja govor sredine u kojoj živi, usvaja reči i sposobnost kombinovanja reči u rečenici. Govorni razvoj deteta je od velikog značaja za celokupni razvoj njegove ličnosti.

Ključne reči: dete, govor, pasivni, aktivni, rečnik.

Uvod

Govorni razvoj deteta je od velikog značaja za celokupni razvoj deteta , tj. njegove ličnosti. Dete usvaja govor sredine u kojoj živi: usvaja reči i sposobnost kombinovanja reči u rečenice.

Usvajajući jedan jezik kao vrlo složen sistem znakova i njihov međusobni odnos, čovek zaista govori da bi se sporazumevao, ali pored toga čovek jednostavno želi da govori.

„Nikad ne smijemo zaboraviti da govorni organi ne služe samo za to da se saopšte misli već i da predstavlja - i to još onda kad nisu služili ovom cilju – jednu od najblagodatnijih igračaka ljudskog roda, jer ne samo djeca već i odarsli ljudi , i u primitivnim i civilizovanim zajednicama ,nalaze zabavu u tome da prepuste svojim glasnim žicama, jeziku i usnama, da igraju najraznovrsnije igre“(Jespersen, Prema: Cvijetić 2004: 56). Leksički fond deteta zavisi od sredine u kojoj ono odrasta i vaspitava se. Kasnije dete bogati svoj rečnik iz različitih izvora i sredine u kojoj ono odrasta. Bez mišljenja nema govora i obrnuto, jer govorom formiramo, formulišemo i preciziramo mišljenje.

Karakteristike govora predškolskog deteta

Osnovno obeležje Pijažeovog učenja o ulozi jezika u razvoju inteligencije jeste to da je jezik nužan, ali ne i jedini uslov formiranja logičkih operacija. Kognitivni razvoj stvara uslove za pojavu i upotrebu verbalnih znakova, odnosno jezika. O tome da li je Pijaže do kraja rešio problem kružnog delovanja kognitivnog i govornog razvoja u ovom radu ne bismo mogli nešto više reći zato što zo izlazi iz okvira teme rada.

Govor služi deci kao osnovno sredstvo komunikacije sa odraslima i drugom decom. On je vezan za konkretne situacije u kojima se deca nalaze ili za aktivnosti u kojima jesu. Taj govor zovemo *situacioni* govor. U uzrastu dece do polaska u školu deca ispoljavaju sve više samostalnosti u odnosu na odrasle, predmete i pojave; žele i zahtevaju da sama obavljaju niz poslova, njihove fizičke i saznajne mogućnosti su veće pa je i njihova aktivnost složenija i raznovrsnija.

Razvoj deteta po svoj prilici predstavlja kontinuirani proces i dok još jedan proces nije završen, počinje sa javljanjem druge faze u razvitku. „U periodu kada se završava razvitak spontane vokalizacije počinju i prvi oblici detinjih socijalnih reakcija“ (Vasić ,1966: 15). Pod uticajem životnog iskustva koje se stalno proširuje i sve čvršćih socijalnih kontakata sa sredinom, rečnik deteta postaje sve bogatiji i složeniji.

Govor koji dete usvaja u potodici ne teče sistematski i najčešće je vezan za njegove svakodnevne potrebe i aktivnosti. U predškolskim ustanovama pod rukovodstvom vaspitača rad na usvajanju maternjeg jezika mora da bude sistematski organizovan u cilju usvajanja fonetske, leksičke i gramatičke strukture jezika. S obzirom na ulogu i značaj koji govor ima u životu deteta, neposredni zadaci rada u ovoj oblasti su sledeći:

- ovladavanje glasovnom stranom govora,
- bogaćenje dečjeg rečnika i pretvaranje pasivnog u aktivni govor,
- razvijanje logički povezanog i gramatički pravilnog govora,
- negovanje izražajnog govora i uvodjenje dece u razumevanje i usvajanje jezika.

Bogaćenje dečjeg rečnika i pretvaranje pasivnog u aktivni rečnik

„O usvajanju pojma rečenice postoje različita mišljenja. Jedni smatraju da treba organizovati posebne časove za obradu ovog pojma, drugi da taj pojam treba formirati spontano, kroz razgovor, bez posebno organizovanih časova. Bez obzira na to da li se radi o jednom ili drugom načinu, formiranje pojma račenice obavezno je u pripremnom periodu. Budući da je rečenica za decu apstraktna kategorija, proces njenog usvajanja je dosta složen i težak“ (Milatović, V. 2005: 77). Do pojma rečenice dete dolazi globalnim i sitetičkim načinom. Globalni način formiranja pojma rečenice ima za polazište iskustvo globalne metode, a sintetički način formiranja pojma rečenice polazi od pojma reči.

Bogaćenje dečjeg rečnika je od značaja za celokupni razvoj dečje ličnosti. Usvajanje novih reči, razumevanje sagovornika i mogućnost da se dete služi u životu rečima koje je usvojilo omogućava mu da se uspostavlja kontakt za sa

sredinom, da iskazuje svoje želje i potrebe. Sredina tako potpunije deluje na njega i ono na sredinu što doprinosi da se dete sve više socijalizuje i da se razvija njegova svest. Stoga je rad vaspitača na ostvarivanju ovog zadatka vrlo odgovoran i značajan.

Svaka reč je vezana za određeni predmet, pojavu i predstavu koju dete ima o predmetima i pojavama. Osnovni metod rada za bogaćenje dečjeg rečnika je proširivanje kruga predstava. To je značajno za razvoj mišljenja, posebno složenijih misaonih procesa analize, sinteze, apstrakcije i generalizacije. Razvoj sposobnosti posmatranja i uočavanja predmeta i pojava i njihovih odlika mora se u ustanovi izvoditi organizovano i sistematski. Najpre treba početi sa opisivanjem raznih predmeta, igračaka koji se nalaze u neposrednom dečjem okruženju. Treba (insistirati) da se dete izražava punim rečenicama. Kad je dete usvojilo „pravila igre“ i uspešno rešilo zadatak, tada vaspitač zajedno sa decom prelazi na nove govorne igre i proširuje ovu igru na opisivanje i razgovor o novim pojmovima i predstavama.

U govornim igrama i vežbama, koje treba da doprinesu da deca usvajaju nova imena predmeta i pojava i da o tome imaju jasne pojmove formirane na nizu konkretnih predmeta i tačnih predstava, treba primenjivati analitičko–sintetički put.

U predškolskom uzrastu deca treba da nauče da razlikuju reči koje označavaju imena, radnje, svojstva, osećanja i uopšte raspoloženja i da ih upotrebljavaju u rečniku. Primenom raznih metoda i oblika rada decu treba naučiti da govore gramatički pravilno: da se reči slažu u rodu, broju i padežu, da pravilno upotrebljavaju vremena, naročito sadašnje i prošlo i da pravilno upotrebljavaju predloge. Razume se da deca ne mogu, niti je to moguće, da izučavaju sistematski gramatiku kako se to radi u osnovnoj školi. Pored gramatički pravilnog govora, potrebno je da dečje izražavanje bude povezano i da ima smisla.

„U vezi sa ekspresivnim funkcijama, smatram da je značajno baviti se izražavalačkom funkcijom jezika, i to ne samo sa stanovišta usvajanja i razvoja govora, nego i šire, sa stanovišta stavaralačke delatnosti“ (Marjanović, A. 2008: 207). Izražavalačka upotreba jezika ima psihoanalitičku konotaciju, kao da se radi o tome da čovek stoji zidom ograđen prema svojoj sredini; u sebi nosi bogatstvo osećaja, doživljaja i treba da ima šanse da to na neki način izražava. Jednostavnije rečeno, dete ima mogućnost da svoje lično iskustvo sveta, koje stiče na različite načine i u dodiru sa drugim ljudima , izrazi u jeziku, izrazi tako da može samo, kao subjekt koji se izražava, da dopre do implikacije toga svoga iskustva, a isto tako da to svoje iskustvo može, onda da učini shvatljivim za druge.

Zaključak

Kod predškolske dece, čiji je govor u fazi razvoja i u najvećoj meri implicitne prirode (vezan za situaciju i razumljiv ljudima iz najbližeg okruženja), treba pomoći deci da na najbolji mogući način razviju svoj govor, tj. da im govor bude u funkciji onoga što želimo da saopštimo drugima. Zadatak je odraslih da deci budu dobar govorni model da prepoznaju, tumače i adekvatno reaguju na eventualne neke govorne, odnosno razvojne smetnje.

Sa decom treba uspostaviti dobru komunikaciju, primenjujući sve one zahteve koji se od njih i očekuju. „Deca izražavaju emocije na različite načine, pored ostalog, skandiranjem, spajanjem pokreta i reči ili nekim čistim jezičkim formama. Za sve te forme jezičkog izražavanja treba imati osetljivost i razumevanje prihvatiti ih kao specifičnu upotrebu govora, koja odražava i adekvatnu potrebu deteta“ (Ivanović, R. 2005: 189). Kod dece treba razvijati i takvu vrstu inerakcijskih odnosa koji podrazumevaju razvijanje razumevanja za potrebe i osećanja drugih .

Sve ovo što smo naveli u ovom tekstu odnosi se prevashodno na razvoj dečjih govornih sposobnosti kao i na bogaćenje dečjeg rečnika, pretvarajući pasivni u aktivni govor. Sem konkretnih životnih situacija za bogaćenje dečjeg rečnika često koristimo i gotove materijale, kao, na primer: kartice sa likovima ljudi na kojima su prikazana razna zanimanja, različita emocionalna stanja, fotografije, isečci iz dečjih časopisa, novina i slično.

Ceo rad sa decom predškolskog doba treba da bude zasnovan na igri. Deca najlakše upoznaju svet oko sebe, igrajući se i igraju, otkrivajući nešto novo i dotle nepoznato. U radu sa decom na ostvarivanju zadataka i ciljeva iz oblasti razvoja govora govorne-didaktičke igre imaju nezamenljivu ulogu, jer na najbolji način pomažu deci da obogate svoj rečnik.

Literatura

Antonova, T. (1986): *Specifičnosti interakcije dece predškolskog uzrasta sa vršnjacima*, Predškolsko dete , br. 2, Beograd.

Bugarski, R (1972): *Jezik i lingvistika*,Nolit, Beograd.

Vasić, S. (1991): *Veština govorenja.* Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja, Beograd.

Ivić, I. (1969): *Razvoj saznajnih funkcija u predškolskom periodu,* Pedagogija, br. 1, Beograd.

Ivanović, R. (2005): *Dete i jezička komunikacija*, Kreativni centar, Beograd.

Kamenov, E. (2006): *Vaspitanje predškolske dece,* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Kami, K. (1971): *Pedagoške implikacije Pijažeove teorije: Razlike u odnosu na druge teorije i savremenu obrazovnu praksu*, Predškolsko dete, br. 4, Beograd.

Kostić, Đ. Vladisavljević, S. (1995): *Govor i jezik deteta u razvoju,* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Matić, R. (1989): *Govorne igre i aktivnosti dece do polaska u školu,* Nova prosveta, Beograd.

Milatović, V. (2005): *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja* ,Toru, Beograd.

Naumović, M. (2000): *Metodika razvoja govora* ,Viša škola za obrazovanje vaspitača u Pirotu, Pirot.

Radmila Đurić

DEVELOPING CHILDREN VOCABULARY FROM PASSIVE INTO ACTIVE

Summary: Under the influence of social interaction experience of the child expands, developing their vocabulary. Richness of vocabulary affects the overall development of the child. Basic method of enriching the vocabulary of children is expanding circle of performance .This method is important for the development of complex thought processes (analysis, synthesis, abstraction and generalization). In the pre-school institutions, through voice exercises, systematically, children developing their abilities to recognize objects, phenomena and properties. These exercises contribute that children learn the names of objects and phenomena. Analytical and synthetic methods will help children to learn concepts based on concrete and accurate assessment. Every word is a generalization. It is necessary to constantly check whether the adopted words is based of clear and precise performance. The child learns speech of environment in which she lives. Child adopts words and sentences. Language development of the child is very important for the overall development of his personality.

Keywords: child, speech, passive and active vocabulary.

Вукица Павловић
ПУ „Перка Вићентијевић“
Обреновац

УДК 373.2.034:82-84:398

ПОСЛОВИЦА У ФУНКЦИЈИ СТВАРАЛАШТВА ДУХОВНИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Развијање духовних вредности код деце почиње у кругу породице. Такође, темељи стваралаштва се могу постављати у породици. Савремено друштво ствара потребу да се родитељима помогне у остваривању родитељске улоге. „Прву помоћ“ пружа предшколска установа која својим стручним кадром, програмима и средином представља допуну и подршку породичном васпитању. Рад говори о активностима и садржајима које смо користили за развијање и подстицање духовних вредности и стваралаштва. Васпитно-образовни рад са децом која похађају малу школу заснивали смо на пословици као теми етапе. Деца нису упозната са пословицом, али садржаји који се бирају имају задатак да их кроз искуствено и интегрисано учење наведу да на крају етапе кроз стваралаштво открију значење пословице. Повезујући знања и искуства, користећи технике критичког мишљења деца развијају дивергентно, стваралачко мишљење. Пословице у функцији духовног развоја упознају децу са елементарним вредностима као што су: праведност, поштење, умереност, стрпљивост, човекољубље, милосрђе, истрајност.

Кључне речи: духовне вредности, стваралаштво, пословица, дивергентно мишљење

Увод

Породица представља прво животно и социјално окружење детета. Одрастајући у породици дете стиче прва сазнања и искуства о себи и другима. Прва искуства о себи и својој личној вредности, о другим људима и њиховим међусобним односима су најважнија пошто остављају најдубљи траг. Управо она представљају темељ на коме се код детета касније развија личност. Поред тога важност породице се огледа и у томе што на самом почетку свог живота дете највише времена проводи у породици. То значи да социо-емоционални развој почиње у породици кроз интеракцију детета и чланова уже и шире породице. Саставни део социо-емоционалног развоја представља и развијање духовних вредности код детета. Зачетак и развијање духовних вредности у породици може зависити од више фактора: од зрелости и способности родитеља, њиховог културног и образовног нивоа, васпитних ставова родитеља и различитих фактора којима друштвена заједница може утицати на родитеље.

У зависности од узраста у коме дете креће у вртић и темељи стваралаштва се могу постављати у породици. Дечја игра представља креативни чин зато јој се могу приписати многе карактеристике стваралаштва. Због тога се може рећи да способност стварања припада свим људима без обзира на узраст. Стваралачки процес подразумева пре-ображавање постојећег у нешто ново. Дечје стваралаштво се може манифестовати кроз све аспекте развоја. С обзиром на то да је стваралачки процес тесно повезан са осећањима која се могу односити на вредност живота, можемо га доводити и у директну везу са развијањем духовних вредности код детета.

Савремени начин живота не може се замислити без укључивања деце у организовани васпитно-образовни рад. Сва деца пролазе кроз вртић као институцију макар само у години пред школу. Моменат када дете бива укључено у организоване васпитно-образовне процесе представља један од најзначајних момената предшколског детињства. Вртић као институција се одавно не схвата као место које је потпуно независно од породичног живота. Васпитачи планирају различите активности како би што више повезали породицу и вртић и на тај начин вртић учинили наставком породичног васпитања. Зато се највећа ефикасност у остваривању циљева друштвеног васпитања може остварити само када се утицаји установе и породице међусобно допуњују и усклађују. У примерима практичних активности који се налазе у раду може се видети и активна улога породице у раду вртића и развијању духовних вредности и стваралаштва код деце.

Пословица „Лепа реч и гвоздена врата отвара“ као тема етапе

Крајњи исход тематског планирања треба да буде развијање вештине која деци помаже да дођу до информације, да својим мисаоним активностима конструишу нека знања и развију духовне и стваралачке квалитете. Суштина оваквог начина планирања је проналажење „животних тема“ које код деце изазивају високу мотивисаност. Повезаност тематског планирања и пословице огледа се управо у одабиру „животних тема“. О томе нам говори једна од дефиниција пословице:

„Пословица – кратка, сликовита изрека као израз животног искуства или мудровања, најчешће с поучним смислом.“[50]

Пажљивим одабиром пословице за етапу, васпитач може објединити садржаје који на различите начине доприносе сазнајном развоју детета, а истовремено га упућују на интеракцију са својом друштвеном и припродном околином што подстиче стварање и неговање духовних вредности и стваралаштва. Наиме, деца нису претходно упозната са пословицом за коју бирамо садржаје. Управо одабрани садржаји имају задатак да кроз одређени

[50] *Речник српскохрватског књижевног језика*, књига I, Нови Сад - Загреб, 1967.

облик искуственог учења и стваралачког рада наведу децу да открију значење пословице. На крају етапе деца кроз говорно стваралаштво објашњавају значење одабране пословице. Приликом тумачења понуђене пословице, деца се ослањају на сопствено размишљање, повезивање обрађених садржаја, а не на готова решења. На тај начин стварамо могућности за развијање креативног мисаоног процеса.

Тему развијамо користећи технике критичког мишљења. Најчешће се кроз технику „Грозд“ упознајемо са асоцијацијама које деца имају на одабрану централну реч па нам оне служе као полазиште за гранање и проширивање постојећих знања.

То представља почетну фазу, односно фазу евокације. Техника „Грозд“ нам служи и у фази рефлексије, односно фази у којој резимирамо главне идеје и проширујемо знања. Уколико нашим асоцијацијама додамо и одређене слике-цртеже можемо их претворити у менталне или концептуалне мапе.

Грозд као полазиште за развијање теме имао је централну реч **лепа реч**. У првом набрајању деца су навела више од шездесет појмова који су се односили на чланове породице, речи којима им родитељи тепају, прославе, природне појаве, учтиво обраћање, животиње.

На основу наведених појмова планирани су следећи садржаји:

Рецитације:

„Најлепша реч“ - Мира Алечковић; „Тата“ - Симеон Маринковић

Приче:

„Трнова ружица“, моћ речи (чаробне речи у бајци); „Змија младожења“, моћ речи (чаробне речи у бајци)**.** „Златокоса“, грађење стихова од лепих речи по узору на пример у бајци.

Драмске активности:

„Игре телефона, фине госпође и финог господина“**.** *Корак по корак 2,* стр. 297.

„Радионица за лепе, добре и срећне речи“. *Корак по корак 2,* стр. 299.

Говорно стваралаштво:

„Шта је на свету нај“, народна књижевност, *Жубор вода жуборила,* народна књижевност.

Стваралачке активности:

„Дневник лепих речи“ - „Честитка за моју маму“.

Сарадња са родитељима:

Сарадња са породицом у оквиру обраде појма: ПОРОДИЦА. Сарадња са татама поводом обележавања 8. марта

Етапу смо почели драмском игром „Лепа реч“. Користили смо импровизовану игру чији је циљ био да деци на примеру девојчице, која се изгубила у шуми покаже шта се дешава када помоћ тражиш користећи лепе или мање лепе речи. Током шестонедељног трајања етапе деца су водила „Дневник лепих речи“. Свако дете је добило траку од папира која је била

подељена на шест поља. На крају недеље деца су наводила своју лепу реч за ту недељу, васпитач је записивао, а дете је илустровало у одговарајућем пољу. На крају етапе на основу цртежа могли су да наводе своје лепе речи. Као пример навешћемо лепе речи које су забележене на крају друге недеље: срце, ватра, машница, месец, другарство, пони, звезда, комшија, маца, цвет, љубав, куца. Наведени појмови нам говоре да свако дете има своје виђење протекле недеље.

У области ликовног стваралаштва израђивали смо осмомартовске честитке за маме, али су оне биле поткрепљене и дечјим изјавама. Ликовне активности су се базирале на ликовном приказу букета цвећа, а говорно стваралаштво се остваривало кроз тему – *Букет лепих речи за моју маму*. Као пример навешћемо изјаву једног дечака. Букет лепих речи за моју маму:

- Највише те волим. - Ти си моје злато. - Без тебе не бих могао ништа. - Хвала ти пуно што си ме родила. - Најлепша си!

Осми март смо обележили дружењем са мамама уз лепе речи. Поклонили смо им рецитације, песме и игре, а у свему нам се придружио и један тата девојчице из групе. Он је у оквиру нашег програма одрецитовао песму „Очију твојих да није“ Васка Попе. То је била прилика да деца кроз лични пример који им пружа родитељ увиде лепоту и значај коришћења одабраних, посебних речи у комуникацији између родитеља.

Закључак

Током трајања етапе активности су биле бројне укључујући све васпитно-образовне области, али у раду су детаљније објашњене три активности. Општи циљ нам је био усвајање одређених принципа понашања тако да постану саставни део вредносног система личности. Један од посебних циљева нам је био да деца усвоје учтив говор, али и богаћење речника тако што ће неке неадекватне изразе мењати примеренијим изразима (нпр. не каже се смрди него непријатно мирише). На крају ћемо навести неке од дечјих изјава које су настале кроз обраду текста народне књижевности „Шта је на свету нај.“

Шта је најскупље на свету? (Образ).

Дечји одговори: кућа, брод, трактор, драгуљи, багер, камион, комбајн, кочија, кревет за двоје, кола.

Шта је најцрње на свету? (Срамота)

Дечји одговори: мрак, црни шешир, врана, црна коса, црна мачка, свемир, црни фломастер, црне панталоне.

Шта је најслађе на свету? (Сан).

Дечји одговори: љубав, мама, шећерна вуна, сладолед, чоколада, мало куче

Шта је најбеље на свету? (Дан).

Дечји одговори: папир, табла, плафон, месец, зид, снег, бели облаци

Шта је на свету најбоље и најгоре? (Људски језик).

Дечји одговори: *ПЛАН, ЧОВЕК, РАЗГОВОР***.**

П. В: „План може бити добар, али ти можеш да погрешиш кад га остварујеш“.

М. Г: „Човек може да буде и добар и лош“.

Не заборавимо да су одговоре давала шестогодишња деца и запитајмо се шта је потребно да урадимо да кроз касније образовање сачувамо стваралачко мишљење и наставимо са подстицањем духовних вредности.

Литература

Граорац, И. (2010): *Методика васпитно-образовног рада,* Матица српска, Нови Сад.

Група аутора (2010): *Кругови пријатељства,* Креативни центар, Београд.

Каменов, Е. (2006): *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића,* Драгон, Нови Сад.

Недимовић, Т. Бешлин, Љ. (2008): „Утицај васпитних ставова родитеља на развој даровите деце“, часопис *Истраживања у педагогији*, САО, Београд, Висока школа струковних студија за васпитаче, Вршац.

Речник српскохрватског књижевног језика (1967): књига I, Нови Сад – Загреб.

Steele, L. J. Meredith, S. K. Temple, C. Walter S. (2002): *Kritičko mišljenje na ranom uzrastu*, CIP, Beograd .

Темков, К. (2003): *Добро, боље, најбоље: етика за младе*, Бајка, Ниш.

Vukica Pavlović

A SAYING IN THE FUNCTION OF SPIRITUAL VALUES DEVELOPMENT AND CREATIVITY WITH PRESCHOOL CHILDREN

Summary:The spiritual values development in children starts within the family. The basis of creativity can also be placed within a family. Modern society has a need to help parents exercise their parental role. ''First aid'' is given by a preschool institution, which, with its professional staff, its curriculums and environment represents a complement and support to family manners. The paper is about the activities and contents which we have used for developing and encouraging spiritual values and creativity. Educational work with preschool children has been based on a saying as a stage topic. Children are not familiar with the saying, but the contents which have been chosen have a task to give them a hint, to help them find out the meaning of the saying at the end of the stage by using their experience and integrated learning. Combining their knowledge and experience, by using the techniques of critical thinking, children develop divergent, creative thinking. Sayings with the aim of spiritual development give children the opportunity to get to know essential values such as: righteousness, honesty, moderation, patience, philanthropy, charity, perseverance.

Key words: spiritual values, creativity, saying, divergent thinking.

Душица Тасић
Фросина Костић
ПУ "Наша радост"
Бујановац

УДК 373.2.035.6:[316.72+316.647.5

РАЗВИЈАЊЕ СВЕСТИ О СОПСТВЕНОМ ИДЕНТИТЕТУ И УВАЖАВАЊЕ ИДЕНТИТЕТА ДРУГИХ

Резиме: Савремени свет у коме живимо је пун различитости који чине различите културе, језици, нације и порекла. Уочавање тих разлика један је од битних начина како тај свет можемо упознати још на предшколском узрасту. Разлике праве границе између нас, али исто тако, преко њих уочавамо наше сличности и идентичности. У раду је приказано како у једном мултикултуралном вртићу, деца предшколског узраста остварују право на сопствени идентитет уз уважавање идентитета других. Улога васпитача и предшколског васпитања и образовања је веома битна у давању подршке детету да стекне вредности, вештине односа и понашања, у циљу развијања осећања припадности, не само својој заједници, него и човечанству у целини. Кроз примере предшколске педагошке праксе децу треба научити, како разумети и поштовати друге људе, препознајући их истовремено као равноправне и једнаке себи. На тај начин нуде се решења за унапређивање васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста и јачање компетенција васпитача у формирању става детета о личном и културалном идентитету, који су међусобно дубоко испреплетени и утичу на развој дечије личности.

Кључне речи: лични идентитет, деца, културални идентитет, предшколско васпитање и образовања.

Увод

У једној предшколској установи добро испланиране активности могу пружити основне информације и знања о толерантности, поштовању разлика, решавању конфликата на ненасилан начин, о проблемима које доноси дискриминација, као и основна знања о личном и културалном идентитету. Уз овако одабрану тему у васпитно-образовној пракси, потребно је користити проверене методе рада, које су оптималне и у групном и у индивидуалном раду са децом предшколског узраста. Када се деци овог узраста говори о толеранцији, треба се узети у обзир да се толеранција дефинише као способност да се прихвати другачије понашање, изглед, начин живота, другачија схватања која се разликују од личних и начин да се све то прихвати без нетрпељивости. Трпељивост према другима се не доводи у питање када смо окружени особама које имају исто мишљење, сличне погледе и сличне начине понашања, она постаје проблем када се нађемо у ситуацији да неко у

свему томе, поседује потпуно различите системе вредности од нашег властитог. Апсолутно је немогуће бити увек сагласан са нечијим уверењем о нечему, или његовим понашањем и изборима, али се зато треба уздржати од потребе да се критикује, негира или осуђује.

Свест о личном идентитету
и уважавање идентитета других

У складу са променама које захтева савремено доба, у васпитно-образовном систему, али и у целокупном друштву уопште, потребно је све више пажње поклонити развијању духа заједништва код деце и младих, посебно када су у питању друге културе, њихове одлике, као што су традиција, језик, вера. На промоцији разумевања и поштовања различитости треба почети још код мале деце на предшколском узрасту и неопходно је учинити да млади нараштај буде, у процесу васпитања и образовања, свестан своје националне припадности, али истовремено и развијати свест о постојању сличности и разлика, које нас не удаљавају, већ, напротив, могу нас још више зближити. То је могуће учинити развијањем осећања припадности, не само у својој заједници, него и човечанству у целини. Када говоримо о предшколском васпитању и образовању, оно је незаменљива институција у васпитно-образовном систему, у којој се формира свест о мултикултуралности, а све у складу са општим циљевима васпитно-образовног рада.

Лични идентитет представљају све оне особености које чине да ми сами себе окарактеришемо, све оно по чему нас други препознају. Наше телесне, психолошке и друштвене одлике, карактеристичне црте личности које припадају само нама. Најважнију улогу у формирању нашег идентитета имају родитељи, генетика и породица, затим вршњаци, васпитачи и учитељи. Деца од најранијег узраста често имитирају одраслу особу, посматрају, усвајају одређене вредности околине која их окружује, а временом стичу и сопствена искуства и тако стварају сопствени идентитет. На формирање идентитета имају утицај и сви они који су у нашем окружењу, и током развоја, на директан или индиректан начин преносе део одлика своје традиције и културе којој припадају, што доводи до стварања културалног идентитета.

Формирање личности условљено је, између осталог, и социјализацијом сваког појединца, тако да се слободно може рећи, да су лични и културални идентитет од самог почетка међусобно дубоко испреплетени. Када је реч о културалном идентитету, односно припадању једној култури, то је начин на који одређени људи мисле, понашају се, говоре, начин на који се облаче, говоре одређеним језиком, образују се на сличан начин, имају исте обичаје и углавном су исте вероисповести. Свог културалног идентитета постајемо свесни, тек када се нађемо у друштву особа, чији је културални идентитет другачији од нашег. Другачији језик, обичаји, боја коже, другачија вероисповест. Увиђајући разлике које постоје међу нама, почињемо да упознајемо свет око себе.

Васпитно-образовни рад у промоцији разумевања и поштовања различитости

На основу искуства живљења у мултикултуралној средини, и захваљујући дугогодишњем раду у предшколској установи у којој бораве деца која говоре на различитим језицима, васпитачи у нашој установи, могу својим личним примером показати како прихватају и разумеју децу и њихове родитеље који припадају другој култури. Како би било могуће организовати активности и понудити решења за унапређивање васпитно-образовног рада, када је у питању поштовање свог и туђег идентитета, потребно је да поседују одговарајуће компетенције, јер то у великој мери зависи од њихових вештина, знања и способности. Улога васпитача је битна у давању подршке детету да стекне вредности, вештине односа и понашања у циљу позитивног поступања када су у питању различитости, те да постане друштвени актер у миротворству.

Циљ учествовања васпитача у раду са предшколском децом на развијању свести о сопственом идентитету и поштовању идентитета других је промена постојећег схватања и преовлађујућих ставова о улози образовања и васпитања деце у раном детињству у оквиру којег се могу користити програми који промовишу поштовање и различитост. Такође, повећање свести о значају развоја и учења у раном детињству и о улози, коју предшколско образовање може да има у обезбеђивању једнаких могућности за сву децу. Као и промоција културе прихватања верских, етничких и језичких различитости код деце и одраслих и стварање подлоге и оквира за међусобно разумевање и поштовање различитости. Сами васпитачи, пак, стичу ново професионално искуство које представља обогаћивање начина рада у одређеном делу праксе, јачање сарадње и проширивање комуникације васпитача, родитеља и деце и стицање идеја за даљи рад и за бољу међусобну повезаност вртића, породице и окружења.

Кроз примере предшколске педагошке праксе на изграђивању толеранције и поштовања различитости, могу се уочити вредности које поштујемо и промовишемо, а то су, сарадња и тимски рад, стално усавршавање и отвореност за промене, поштовање различитости, једнакост и праведност, друштвена укљученост, солидарност. Фокус нашег деловања усмерен је на побољшање услова за образовну и социјалну инклузију, партиципацију деце, свеукупну добробит деце у раном детињству. Стратегија је, унапређивање положаја деце различите националности, пружање подршке деци и њиховим породицама, подршка за припрему и укључивање деце у обавезни предшколски програма. А све је то могуће подстићи, уколико указујемо на улогу коју вртић има у обезбеђивању једнаких могућности за сву децу, указујемо на важност супротстављања дискриминацији на основу верске, расне и националне припадности, указујемо на прихватање и поштовање различитости, сарађујемо са родитељима и пружамо подршку деци и породици.

Мишљења смо да по реализацији нашег рада, може доћи до промене у ставу и понашању, како родитеља, тако и деце, да ће активности утицати на развијање самопоштовања и уважавање различитости, и да тако постајемо друштвени актери који омогућавају да дете буде заштићено, поштовано, и да учи како да поштује друге. Сматрамо да можемо подстакнути развој нивоа толеранције и других савремених вредности код деце и компетенција васпитача за подршку у предшколској установи.

Све оно што васпитач у свом васпитно-образовном раду може постићи, има одређену вредност, пре свега, за развој културне свести, уважавање сопствене културе и развијање поштовања према другим културама, отвореност, толеранција и миран саживот са другима. Такође, код деце се постиже и боља комуникација и богаћење речника, као и стицање сазнања о животу других људи, различите националне припадности и осећај поноса и задовољства због упознавања и заједничког дружења. Добити које би имали родитељи, као активни учесници у васпитно-образовном раду су, повећан степен толеранције на различитост, заједничко дружење са децом, другим родитељима и васпитачима, мотивисање и њихово активно укључивање у планирању и реализацији активности, квалитетно проведено време са својим дететом и могућност да га посматра из неког другог угла у новој атмосфери која је различита од куће.

Закључак

Ако желимо да изграђујемо код деце да буду способна да развијају свест о сопственом идентитету, али и поштовање према другима, који су различити, треба им пружити прилику да истраже какава је традиција и који су обичаји различитих заједница с којима живе. Ако то урадимо, дајемо деци средства, знање, вештине и вољу да разумеју шта је то поштовање и да прихвате друге. Морамо још на предшколском узрасту деце, указивати на сличност и заједништво сваког од њих, као и њихову јединственост или различитост. Није лако постићи прихватање других у свакодневном животу, у једној мултикултуралној средини, где постоје толике разлике као препреке, као што је, на пример, различити језик на коме се комуницира, али се ипак може рећи да бављење различитошћу у васпитно-образовном процесу на предшколском узрасту може имати позитиван утицај на животе саме деце. Као полазиште увек може бити развијање свести о свом личном идентитету, преко препознавања припадности својој заједници и упознавања са својим културалним идентитетом, па све до тога да се постиже висок степен толеранције и изграђивање прихватања и поштовања према разликама које постоје.

Стереотипима и предрасудама, који постоје у једном мулти-културалном друштву, може се стати на пут, тако што ћемо подстицати децу да имају широке погледа на различитост. Ово се може подстићи кроз планиране ситуације, током спровођења програмских активности. Али и у непланираним, спонтаним играма, јер и тада се може створити прилика за учење.

Одговорност васпитача је да се створи безбедна, сигурна и заштитничка средина у непосредном окружењу мале деце, као што је предшколска установа или било која неформална средина која подстиче децу на шире разумевање различитости.

Литература

Аврамовић, З. (2003). *Културни идентитет у образовању неизбежност разлика у: Уважавање различитости у образовању*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Мусић, С., Крнајић-Митровић, В. и др. (2007). *Промоција хуманитарних вредности*, Београд.

PRECEDE (2015). *Балкански регионални приручник за васпитаче*. Поштовање различитости и изградња мира са малом децом.

Dušica Tasić
Frosina Kostić

CONSCIENCE DEVELOPING ABOUT OWN IDENTITY AND APRRECIATION IDENTITY OF OTHERS

Summary: Modern world in which we live in is full of diversity which make different cultures, languages, nations and origins. Seeing these differences is one of important ways how we can meet that world in kindergarten age. Differences make borders between us, but over them we can see our similarities. In work is shown how in one multicultural kindergarten, kids of kindergarten age make right for their own identity along with accepting others. Role of teacher and kindergarten and kidergaten upbringing and education is very important in giving support for the child to gain validity, skills of relations and behavior in goal of developing sentiment of affiliations, not only to it's own community but whole mankind. Through examples of kindergarten pedagogical practice kids need to learn how to understand and respect other people by seeing them as equal to themselves. In that manner solutions are offered for developing upbringing and educational work with kids on kidergarten level and strengthening competence of teacher in forming attitude of kids personal and cultural identity, which are mutualy intertwined and afffect development of kids personality.

Key words: Identity, Kids, cultural identity, kindergarten upbringing and education.

Марина Милошевић
Милош Тадић
ПУ Чукарица
Београд

УДК 373.2:792.091]+37.018.26

ОД ИГРЕ ДО ПРЕДСТАВЕ

Резиме: Као пример добре праксе, презентујемо вам рад вртића Плави чуперак на тему „Од игре до представе„ настао на иницијативу и потребе деце вртића. Тако је настало наше позориште „Жабица“. Циљеви којима смо се водили су били: Стварати услове да дете прође целокупан пут од предлагача до активног учесника и критичара целог процеса - богаћење комуникације (васпитач - дете - родитељ). Јачање поверења родитеља у предшколску установу и свест о могућностима сопственог доприноса развоју свог детета у свим аспектима. Развој маште и креативности је актуелно питање данашњег времена – нагомилавања информација, без времена да се оне анализирају, повезују и доведу до дивергентног мишљења.

Кључне речи: диспозиције за учење, активно слушање деце, околина, сарадња, аутентичност.

Увод

Процес је прошао више фаза, отворио разна питања и постао пројекат јер обухвата интересовања деце да се баве овом темом, ослушкивање и помоћ васпитача, интерактивно учење, укључивање родитеља и локалне заједнице.
ПРВА ФАЗА је започела реновирањем нашег вртића 2016. године кроз вербално и ликовно изражавање деце шта желе да раде и како ће то изгледати, подршка родитеља промени инвентара у нашој соби, приредба ретроспектива за родитеље у знак захвалности кроз приказ активности, иницијатива деце за стварање позоришне представе у којој ће они дати лични печат. Гостовања различитих позоришта у нашем вртићу, жеља деце за јавним наступом, контуинирано праћење и посматрње деце по кутићима игре улога, имитативне игре.

Стварали смо услове - контакте деце, деце и одраслих, упознавање и реорганизација простора. Све активности усмерене су на то да заинтересују децу, допадну, олакшају приступ креативном изразу. Окружење у великој мери утиче на когнитивни, социјални, емоционални и физички развој деце. Подручје изван вртића и ресурси у заједници такође су важан део богатог окружења за размену са другом децом и одраслима.

Обезбеђујући деци сигурно окружење и мењајући га у складу са специфичним потребама, васпитач охрабрује децу на учествовање и сарадњу у различитим активностима и на преузимање изазова.

ДРУГА ФАЗА обухвата: снимање почетног стања - испитивање постојећег нивоа знања деце о позоришту, глуми, глумцима, представи, снимљено је интересовање деце (праћења заступљености у игри кутића, чек-листа, завршне приредбе, дечијих исказа и посете деце предшколских група), анализа резултата, прикупљена је и проучена одговарајућа литература, гостовања различитих позоришта, укључивање родитеља у активности, едукација родитеља - презентовање активности, наглашавање потребе њиховог учешћа. Рад на почетку ове фазе обухвата испитивање дечијих искустава и интересовања, првих наговештаја истраживачких способности, садржаји се тематски везују за оно што је најближе деци - породици, људи, животиње, предмете и догађаје из околине, познате јунаке, приче игре и играчке.

ТРЕЋА ФАЗА наставак рада усмерен је на даље активно укључивање сваког појединачног детета у стваралачке игре. Рад је групни и сва су деца укључена, иако свако дете ради на свој начин и према сопственим способностима. Подстиче се концентрација на оно што се ради, тежиште је на самооткривању био телесним (покрет), изражајним (глас, говор), подстиче се истраживање, избегава се истицање само једног начина откривања и обликовања својих изражајних могућности. Методе у активностима:

Разговор – Причање – Препричавање – Описивање – Дескрипција -- Давање налога и упутстава – Рад на тексту – Илустровање – Драматизација.

Деца су се изражавала на различите креативне начине: путем цртежа, драмске игре, причања прича или писања прича, плесом, песмом, да описују своје идеје, покушаје и радове. Васпитачи су планирали различита места и тренутке током дана за такве активности, било да дете жели да их ради самостално или са групом коју одабере, усмерава се на проширење контакта и сарадњу са другом децом били у пару или у мањој групи. Тежиште није на сопственом раду већ и на посматрању рада других, на опуштање у односу према другима. Подстиче се лична организација и спонтано улажење у одређене теме и ситуације, понављање и одигравање познатих вежби и игара кроз покрет, ритам, звук. Теме се проширују и већ обухватају ширу друштвену средину и природну околину детета, нове приче и песме, говорне, музичке, драмске и лутка игре. Игра је деци пружала прилику да иницирају акцију. Она могу изражавати своју креативност и иницијативу када се често играју онога што их тренутно емоционално окупира уместо да избегавају таква искуства, деца која су подстакнута на креативност у стању су да пропитују хипотезе и поново их проверавају, све док не дођу до решења.

ЧЕТВРТА ФАЗА - фаза комуникације и истраживања. Подразумева спонтану стваралачку улогу или ситуацију било појединачну, групну или заједничку у смислу да се сви ангажују око истог пројекта.

Овим активностима и начином рада, отворили смо **питање добробити деце** - добробит је стање које може бити препознато по томе што у њему дете изражава задовољство и уживање, деца изгледају срећно, спонтана су и приступачна. Развијање и потпуно фокусиране мотивације - искуство потпуне концентрације, даје осећај унутрашње награде - унутрашња мотивација значи да радимо нешто зато што то волимо. То смо постигли: позитивном атмосфером у васпитној групи (са пријатном атмосфером, позитивним интеракцијама, осећањем припадности и сл.) могућношћу за иницијативу (слободом да одаберу сопствене активности, да буду, кад год је то могуће, укључена у практична питања, доношење правила и договоре) ефикасном организацијом (са оптималним вођењем/ усмеравањем, прикладним груписањем и сл.). Друго отворено питање је **питање припадања** - бити препознат од стране других као члан заједнице, али и самог себе доживљавати као члана заједнице. Сарадња, не надметање у васпитној групи, доприноси стварању емоционално сигурног окружења. Васпитачи су охрабрујући и помажући деци да изразе своје идеје и искуства, а затим признајући и прихватајући их, активно слушајући, узимали у обзир приликом планирања нових активности поштујући јединственост сваког детета.

Сарадња - између деце, између ПУ и родитеља. Родитељски састанци на коме су родитељи упознати са дечијом иницијативом да направе позоришну представу, израда костима и сцене, сакупљачке активности амбалажни материјал, избор музике, књиге, сликовнице, представљање занимања од стране родитеља (књиговезац), активно учешће родитеља у представи, родитељ - посматрач активности.

ПЕТА ФАЗА – анализа – рефлексивност. Како је протекао овај процес? Стратегије посматрања деце и документовања њихових активности у току и након процеса рада.

Закључак: Евалуација процеса рада

Имплементација и поштовање дечијих права у васпитно-образовном процесу заснивају се на поштовању дечије личности, у којима доминирају отворени партнерски, демократски односи и позитивна атмосфера у васпитној групи. Демократски тип васпитача је организатор који ствара радну атмосферу без наметања, активним укључивањем, ослања се на дечију унутрашњу мотивацију. **Квалитет пружених прилика за учење:** колико су прилике одговарајуће у смислу интересовања деце и њихових претходних знања и способности, планирање и очекивања васпитача. Васпитач ствара богато и разнолико окружење. **Квалитет документованих / евидентираних опажања васпитача и на који начин она врше утицај на планирање** - документација процеса учења детета – проучавајући документацију деца се лакше присете властитих активности, лакше о њима разговарају - сва искуства на неки начин поновно проживљавају - разумевање заједнички изграђују деца и одрасли делећи искуства и расправљајући о њима.

Равнотежа између самосталности деце и усмеравања које спроводи васпитач - прилике за децу да иницирају сопствену игру, да самостално раде у малим групама и да врше изборе, прилике за децу да причају о ономе што раде, постављају питања и одговарају на питања, да објашњавају и дискутују или нуде разлоге. **Квалитет интервенција које врше васпитач -** васпитачи промишљају и деци нуде могућности, проматрају што раде тиме подупиру смер у којем деца развијају властите активности - активности деце треба проматрати с усмереношћу на процес, а не крајњи резултат, посматрати активности деце и препознати оне истраживачке процесе која су деца самостална покренула - васпитачи морају дати довољно времена за истраживање.

Продукти активности представе су збирке говорног стваралаштва (искази деце, сликовнице, приче), драматизације (са гињол луткама, луткама на штаповима), музичко-сценски програм (представа), ликовни радови (дечије стваралаштво), фотографије, видео и аудио записи, костими, сцена.

Добити за децу, родитеље, васпитаче сарадња, а не надметање у васпитној групи, процес промене улога и начина учешћа у различитим ситуацијама у односу на то шта дете може и зна у одређеној ситуацији; истраживачки процес - дете истражује свој лични и социјални идентитет. Родитељи су добили улогу активних учесника, боље упознаје своје дете, јача сигурност и поверење у институцију вртића, веће поверење и сигурност родитеља, бољу размену информација између породице и васпитача. Обогаћена искуства васпитача новим идејама у раду са децом, обогаћене игре и активности деце, подстакнута дечја креативност и стваралаштво, флексибилнији прилаз деци и васпитно-образовном процесу, од стране родитеља, боља размена информација.

Литература

Душица Бојовић (2009). *Моћ маште, моћ покрета*, Центар за примењену психологију, Београд.

Ибоја Гера, Љубинка Дотлић (2000). *Приручник за подстицање дечијег самопоштовања*, Чигоја штампа, Београд.

Наташа Чакић Симић (2007). Белешке луткарског помоћника, Креативни центар.

Радомир Матић (1989): *Сценске игре активности и приредбе*, Нова просвета, Београд

Marjanović, S. (1987). *Dečja igra i stvaralaštvo*. Predškolsko dete, br. 1-4

Pavlović Breneselović, D. (2015): *Gde stanuje kvalitet* (Knjiga 2). *Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014): *Kaleidoskop – osnove posebnih i specijalizovanih programa PVO*. Interni materijal projekta *Kaleidoskop*.

Ivanović, R. (2014). *Deca imaju reč, deca u govornim razmenama*, Beograd: Kreativni centar.

Marina Milošević
Miloš Tadić

FROM PLAYING TO A PLAY

Sumarry: As an example of good practice, we present you the work of the kindergarten "Plavi čuperak" with the topic "From playing to a play" made at the initiative of the kindergarten children. That's how our theatre "Žabica" was started. Our goals were: to make conditions for a child to pass all the way, from proposing ideas to being an active participant and a critic of the entire process, to enrich the communication educator-child-(child-parent), to enhance parents trust towards the preschool institution and their awareness of possibility to contribute to all aspects of their children development. Developing imagination and creativity is important question of our time. There's an information overload without possibility to analyze these information and develop divergent thinking. This process has passed through several phases, opened many questions and became a project because it comprises children's interest in this topic, monitoring and help by their educators, interactive learning and inclusion of the parents and local community.

Key words: learning dispositions, realization of children's ideas, environment, cooperation, authenticity

Весна Алексић
Сузана Лазаревић
ПУ "Наша радост"
Бујановац

УДК 373.2.064.1:159.922.7

САВРЕМЕНИ ПРИСТУП И ТОЛЕРАНЦИЈА ПАРТНЕРСКОГ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ВАСПИТАЧА И ПОРОДИЦЕ

Резиме: Према бројним дефиницијама процес социјалне адаптације одређује се као активно прилагођавање појединца условима друштвене средине. Овај принцип обухвата прихватање вредности и циљева карактеристичних за одређену социјалну групу, њених норми понашања, културе, традиције, и структуре улога која одређује међусобне односе чланова групе. Успешност и тип адаптације на предшколску установу зависе од потреба, мотива и зрелости појединца да се укључи у социјалну групу, као и од тога шта социјална група од њега очекује или намеће. Када се успостави међусобно поверење родитеља и васпитача, то је однос савремених равноправних људи који имају заједнички циљ, посвећеност детету и одговорност за њега, однос без искоришћавања и мнипулације. У стручној литератури наводе се три основна типа адаптације: лака адаптација, адаптација средње тежине и тешка адаптација. Ком типу адаптације ће дете припасти како и какве ће реакције дете испољити у периоду адаптације зависи од многобројних фактора, а превасходно од породичних фактора и фактора установе али и индивидуалних особености детета.

Кључне речи: адаптација на предшколску установу, поверење, зрелост, социјална група.

Увод

Један од важнијих догађаја у животу детета и целокупне породице јесте полазак у вртић, уска повезаност је и период адаптације на нови колектив. Сматра се, а и резултати истраживања у педагошкој пракси показују, да када дође у контакт са новим колективом детету ће можда бити потребно и неколико недеља да се привикне на нове услове и режим дана, тако период адаптације детета на установу може потрајати. То посебно важи за децу која се нису одвајала од породице. Сваке године у предшколским установама стручна лица, и родитељи, сусрећу се са адаптацијом деце на установу. Многи аутори тврде да и поред припрема деце и самих родитеља, као и примене програма адаптације и испуњавања свих неопходних услова којима се процес адаптације поједностављује, ипак постоје тешкоће различитог интензитета које се не могу предвидети. Манифестују се у току процеса у стручној литератури наводе три основна типа адаптације:

1. лака адаптација,
2. адаптација средње тежине и
3. тешка адаптација.

Лака адаптација представља нормалну реакцију на промену средине деце која имају оптималне васпитне услове и која су успоставила сигурну и стабилну емоционалну везу са родитељима. Код такве деце све реакције и промене у понашању пролазе у року од 10-15 дана боравка у колективу; дете брзо прихвата нову средину и радује се доласку.

Адаптацију средње тежине имају деца чије се промене у понашању продуже и до месец дана боравка у вртићу, током којих дете упорно одбија долазак у колектив.

Тешка адаптација се обично врло ретко среће у пракси. Односи се на децу код које се могу запазити упорне и дуготрајне реакције и поремећаји у понашању који трају и по неколико месеци. Обично је код такве деце присутно више неповољних чиниоца који продужавају период адаптације као што су одсуства из колектива услед болести или неког другог разлога, неповољни породични услови, непримерени васпитни утицаји... У тим случајевима потребан је савремени приступ и толеранција (васпитач/ мед. сестра, родитељи и педагог или психолог) и заједничко проналажење начина да се тешкоће превазиђу. Сарадња породице и дечијег вртића у току адаптације детета подразумева размену информација, података и толеранцију у понашању и реакцијама детета, реалну процену способности детета и примену знања и уважавање васпитно значајних карактеристика детета. У условима неусклађених односа породица - дечији вртић, дете теже прихвата правила и норме понашања и у једној и у другој васпитној средини.

Реакције детета на вртић

Поласком детета у васпитно-образовну установу настају битне промене у понашању које се не односе само на дете већ и на породицу. Савремени поступци којима се служе стручна лица предшколских установа усклађени су са захтевима стручњака који проучавају дечји развој што значи да сви који раде на васпитању и образовању најмлађих своје деловање заснивају на добром познавању бројних научних дисциплина и боравком деце у установи. Захтеви који се постављају према деци подударају се и произилазе из узрасних могућности деце, као и способности просечног детета. Неизоставна напомена да највећи број деце прође процес адаптације без већих проблема, а само мали број пролази тежи облик адаптације. Нека деца склона су реакцијама на физиолошком плану (одбијање хране и спавања, пробавне сметње, честе прехладе), а друга реакцијама у понашању - плач, агресивно понашање или повлачење.

Регресија као једна од реакција која се може појавити код тежих облика адаптације подразумева да су се код детета појавили облици понашања карактеристични за неку од претходних развојних фаза (сисање прста, тепање). Сва та понашања су могућа у периоду адаптације и она ће постепено слабити и нестајати брзином, којом се дете прилагођава новој средини и

успоставља социо-емоционалне односе са васпитачем и другом децом. Битно је рећи да се не може утврдити да је адаптација завршена када дете престане да плаче, већ када са задовољством долази у вртић и када почне спонтано и слободно да изражава своје емоције и способности. Због тога се често препоручује да посебну пажњу треба обратити на неиницијативну децу, која обично тихо седе у неком кутку.

Породица и савремени фактори у адаптацији деце на вртић

Млађа деца немају потребу да сигурност породичног окружења и дома мењају за нешто ново, њима непознато. Управо због тога се дешава да је код највећег броја деце одлазак у вртић обележен трауматичним искуствима пропраћеним плачем. Да би се овај број смањио на минимум, неопходно је децу полако припремати на нову средину у којој ће касније проводити добар део времена у току дана. Најбоље је у том смислу започети припреме постепено, превасходно одвођењем детета до установе, објашњавањем шта се у њој дешава, шта је сачињава, као и упознавањем околине као што је двориште, игралиште и др. Увођење детета у просторије којим вртић располаже и објашњавање употребне функције у којима родитељ узима учешће у активном посматрању, док дете узима учешће у реализацији активности која је у току. У том смислу, неопходно је подићи ниво свести родитеља о значају почетних припрема за каснију адаптацију деце на нову установу, активности које се тамо одвијају као и садржаје који се реализују. Резултати анкета родитеља показују да савремени родитељи ову фазу изоставе, а претпоставка је да је главни разлог томе презапосленост, недостатак времена, нетолерантност и необавештеност родитеља.

Наредни корак који родитељи треба да учине након упознавања деце са вртићем и околином јесте и директно упознавање деце са особама на које ће нужно бити упућени свакога дана – васпитачима. За већину деце ово може бити први сусрет са већим бројем одраслих особа са којима ће бити у контакту. За дете које пре званичног поласка у предшколску установу није имало прилике да бар накратко упозна лице васпитача ово може да буде велики стрес. Исто искуство може осетити и сам родитељ управо због тога што и једни и други дају све од себе да се прилагоде новонасталој ситуацији. Управо из тих разлога, рано упознавање родитеља и деце са васпитачем може смањити интензитет трауме коју обе стране доживљавају.

Веома је поражавајуће и то што након спровођења мини-истраживања у оквиру предшколских установа долазимо до података да већински део савремених родитеља није упознао ни директно ни индиректно своју децу (а ни себе) са особама којима ће деца бити поверена. Разлози за овакво поступање родитеља остају непознати, можда је у питању недовољна едукованост родитеља или неспремност за суочавање са реакцијама детета. Будућа истраживања треба детаљније да се баве овом проблематиком. Одлазак детета у вртић представља сепарацију - одвајање. Мали је постотак деце која са радошћу прихватају одвајање од субјекта љубави – родитеља.

Најчешћа и нормална реакција јесте плач и то неутешан, затим се дете активира по питању тражења вољене фигуре.

Ранија истраживања показују да се често дешава да деца одбијају храну, сисају палац, врте косу, гризу нокте, слабо спавају, а најчешће не дозвољавају да им неко (васпитачи или вршњаци) помогну. Савремена истраживања показују да деца која се након краћег плача убрзо укључују у активности са децом и васпитачем посматрају се као деца која се брзо навикавају не само на нову средину и нова лица, већ и на другачији режим дана и категоришу се као деца са сигурним обрасцем афективне везаности. Такође, деца могу и јако да плачу, али да се тај плач изгуби за кратко време и то јесу категорија деце која спада у децу са сигурним обрасцем афективне вазаности, јер након реакције плачем на одвајање ова деца су спремна на кооперацију са непознатим особама и брзо се укључују у активности и прихватају правила. Може се рећи да су ове две групе, у ствари, групе лако адаптиране деце. Уколико дете плаче и одбија да остане у вртићу или не плаче првих недељу дана па након тога почиње да плаче и не прихвата вртић, онда је то дете које спада у категорије средње тежине адаптираности и тешке адаптираности, а она носе несигурни образац афективне везаности. У ствари, ова деца су претерано емоционална и неутешна, усмерена су на потребе старатеља (најчешће мајке), а васпитачи у свему томе или постављају веће захтеве за самосталношћу или подржавају несамосталност и зависност онако како то ради мајка. Све већи захтеви код детета могу изазвати бунт и различите нове промене, на психофизичком плану променама у понашању.

Један од параметара преко којих се може сагледати савремени приступ адаптација деце на вртић јесте и изостајање из вртића. Уколико дете дужи период изостаје из вртића, то значи да дете није успоставило одговарајући социо-емоционални однос са васпитачем па се зато није укључило у колектив. Често су ова деца „сиромашна“ по питању социјалних контаката, те се не могу прилагодити новонасталим ситуацијама. У изузетним случајевима, и оно што треба узети у обзир, јесте да дужи период деца изостају из вртића услед тежих болести и дужег периода опоравка или услед неких других ванредних околности, као што је, на пример, тренутно низак материјални статус породице, а у ту категорију спада постотак оне деце која су само неко време изостајала. Дете ће ретко изостајати или уопште неће изостајати из вртића, уколико је створило добру социјалну интеракцију и односе са другима у колективу, посебно са вршњацима. То ће превасходно зависити од самог детета и онога што доноси из породице. Неповерљива деца неће створити интеракцију са другима, али зато су деца у стању да верују другима само у случају да се осећају сигурно као у својој породици.

Стога, ако дете у групу уђе се поверењем према деци и васпитачу, свакако ће лакше успоставити комуникацију и више ће се укључивати у дневне активности. Насупрот томе, деца која не исказују поверење према другој деци најчеће бивају одбачена, неинтересантна, досадна или усамљена, често су посматрачи у свим активностима. До такве деце је тешко допрети,

повлаче се у себе и показују реакције у смислу губитка апетита, сна, сисања палца итд... изразитим протествовањем и неутешним плачем при поласку у вртић што родитеље често наводи на помисао да ипак дете тај дан не мора ићи у вртић, и ти обрасци понашања родитеља на дечје реакције се настављају из дана у дан те тако деца дуже изостају. Једноставно, ни родитељи, а ни деца период одвајања не могу олако да прођу.

Ради постизања и одржавања близине примарне фигуре везаности реакција сепарационог протеста је нормална. Она се објашњава кроз низ негативних последица (протест, бунт, равнодушност). Сва деца су узнемирена раздвајањем, без обзира на стил везаности. Уколико васпитач и остало стручно особље добро збрине дете смањиће се тенденција интензивног протеста и увећева се осећање сигурности упркос одсуству мајке. Уколико дете никако не жели да се одвоји од родитеља, онда нам је то сигуран знак анксиозности, која се ствара услед отпора физичком одвајању од примарне фигуре. Дете тражи близину, узнемирено је, али и као такво може прихватити бригу другог одраслог, а ефикасно се смирује једино у присуству примарне фигуре.

Код млађе деце период траје дуже у односу на старију децу. Спремност и стрпљивост са дететом у том периоду су веома значајне, јер дете може бити љуто на своје родитеље код куће, а учесталост протествовања може довести до регресије. У овом периоду деци треба прилазити са разумевањем, јер је овај период тежак и стресан. Детету на адекватан начин треба објаснити да тиме што је одређени део дана одвојено од родитеља не значи да је мање вољено. Свакодневно протествовање детета неће се ублажити уколико родитељи покажу сигурност и неповерење, јер је дете склоно да копира осећања својих родитеља, посебно мајке.

Ком облику адаптације деца припадају најчешће се процењује на основу временског трајања реакција детета на нову средину. Плач, посебно неутешан плач као најчешћи вид реакција детета може различито временски трајати. Уколико реакције детета на ново окружење трају две недеље колико отприлике и траје период адаптације то говори у прилог лакој адаптацији. Ако реакције детета трају месец и више од месец дана то се односи на адаптацију средње тежине. Уколико реакције трају неколико месеци, дете их упорно исказује и даље, то говори у прилог тешкој адаптацији која са собом носи одређене последице.

Приликом разматрања опште адаптације детета на вртић неки аутори посебан акценат постављају и на пол детета, јер је познато да су дечаци склонији да покажу тешкоће у понашању настале суочавањем са новим и непознатим у односу на девојчице. Они често изражавају непослушност, агресивност и бес према другој деци. Разлике међу половима и агресивности најчешће се приписују разликама у процесу социјализације дечака и девојчица. Дечаци су склонији пркоснијим поступцима (отимање и бес) и агресији насупрот девојчицама, тј. екстернализованим наспрам интер-нализованих проблема. Дужина трајања реакција на нову средину говори у

прилог емоционалним проблемима, проблемима прилагођавања у групи вршњака и мање просоцијалног понашања код деце старијих родитеља.

С обзиром на то да су данашње мајке запослене и имају бројне нове улоге осећање да не може да адекватно испуни све обавезе ствара осећај неадекватности што може са друге стране утицати и на квалитет родитељства, а тиме и на општу адаптацију деце на вртић. Да би се размотрила адаптација деце такође се узима у обзир и број деце у породици. Сматра се да се лакше адаптирају деце из породица са више деце. У таквим породицама друго и треће дете имало је прилике да се поред старијег детета социјализује и научи основним радним и хигијенским навикама. Родитељи који имају једно дете сматрају то лакшим и практичнијим.

Ретки су они који су сигурни у ту одлуку и који не пролазе период преиспитивања. Преиспитивања се углавном односе на несигурност у вези са другим дететом, послом, каријером, одрицањима, али и финансијама потребним. Родитељи, посебно мајке већ имају искуства у вези са одгајањем детета и оне су те које најбоље знају колико тај посао може да буде исцрпљујући. Велике породице, са троје и више деце, у нашем друштву нису уобичајене, јер су се изгубиле као део традиције, а савремени начин живота оставља мало маневарског простора за квалитетно посвећивање улози родитеља више деце. Не може се оспорити чињеница да у породицама са више деце постоје бројне специфичности и комплексности, које је немогуће наћи у породицама са једним дететом, док је за децу брат или сестра искуство које се не може ничим надокнадити. Управо због већ наведеног социјалног искуства, које дете развија још у породици од старијег брата и сестре спремније је за нове изазове. То што дете дужи период протествује не значи да се неће уопште прилагодити новонасталим приликама.

Треба споменути да без обзира што потичу из истих породица деца неће исто реаговати на вртић. Протест и бунт изражаваће на различите начине, баш као што поседују различите особине и различито реагују на одређене ситуације. Оно што прво дете чини прилагодљивим новонасталим ситуацијама не мора друго и треће учинити истим на исти начин. Разноликост у особинама, понашањима и социјалним односима чини ову децу мање или више прилагодљивом. Родитељи кроз породичне односе преносе своје емоционалне проблеме на дете. Ово може да доводе до повећања осетљивости детета и плодно је тле за развој неприлагођеног понашања и учесталост непримерених реакција на нову средину. Деца усвајају многе негативне, али и позитивне начине реаговања кроз односе у породици. То касније има велики утицај на њихов живот и социјалне односе посебно на односе који се развијају у вртићу са вршњацима и васпитачима.

Различити су разлози због којих дете изостаје из вртића, а један од најчешћих је разболевање. У току периода адаптације у коме је дете емоционално осетљивије. Емоционална осетљивост се преноси и на психички и физички план. Највећу сигурност дете осећа у породици без обзира на то колико чланова броји.

Прелазак у једну нову институцију која није ни налик породици нормално да код детета изазива одређене реакције слабијег или јачег интензитета.

Закључак

Савремени приступ адаптације обухвата прихватање вредности и циљева карактеристичних за одређену социјалну групу, њених норми понашања, културе, традиције и структуре улога која одређује међусобне односе чланова групе. Адаптација у предшколској установи је много шири појам него што је овде речено. Подразумева сложен процес у којем учествују више актера, а наведени су најважнији: дете – родитељ - васпитач. Важно је успоставити квалитетну комуникацију активног слушања узајамног уважавања и поштовања. О овој теми треба се и убудуће говорити како би се партнерски однос и даље неговао тамо где постоји, а где не постоји успоставити релацију односа: дете – родитељ - васпитач.

Да би се дете лакше прилагодило потребно је створити све неопходне услове у којима ће дете да се не само опусти већ и осети да је прихваћено од стране људи који га окружују. Поред тога, васпитачи су ти који имају за задатак да поступно ослободе дете страха од раздвајања, па сходно томе треба да буду растерећени свих других обавеза како би имали више времена да се квалитетно посвете деци у својој васпитној групи како би им се приближили и што боље упознали децу. Због тога сарадња родитеља и установе мора да буде беспрекорна како би се овај комплексан период у одрастању детета учинио лакшим и једноставнијим, а бурне реакције сведене на минимум.

Овим усклађивањем између две битне институције (породичне и предшколске) и стварањем оптималних услова адаптација би требало да буде окончана у року од месец дана. Улога васпитача и родитеља у савременој адаптацији, као и толеранција у адаптацији деце на установу је веома комплексна и захтева међусобно залагање обеју страна.

Литература

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

Каменов, Е. (2006): *Васпитање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Михић. И. (2010): *Процена квалитета сигурне базе у односу са мајком на јасленом узрасту: пример скале*. Примењена психологија 4.

Стевановић, М. (2001): *Предшколска педагогија* 1. Тузла: P&C.

Стефановић-Станојевић, Т. (2006): *Партнерска афективна везаност и васпитни стилови. Годишњак за психологију*, вол 4, Но 4-5. Ниш: Филозофски факултет.

Стојић, О., Дивљан, С., Аврамов, Н. (2010): *Адаптација деце јасленог узраста у контексту теорије афективне везаности: искуства предшколских установа Срема*. Примењена психологија, 4.
Стојановић Б. (1997): *Истраживачи дечијих душа*, Нови Сад, Тампограф.
Хавелка, Душанка Лукић (1985). *Породица, дете, дечји вртић*, Горњи Милановац, Дечје новине.

Vesna Aleksić
Suzana Lazarević

CONTEMPORARY APPROACH AND TOLERANCE OF PARTNERSHIP RELATIONS BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS AND FAMILIES

Summary: Reasonable vision should be used to calm down hectic whirl of modern parents, sweet little devil, and me pedagogical leader in communicative cooperation. Standards, codes, principles are written rules which must beba lanced with real life. We are 'cooks' of our generation. And as the saying goes". Childhood passes in a moment, only the old age is the timeless dimension".

Key word: mepedagogical leader, parents, sweet little devil.

Сузана Лазаревић
Весна Алексић
ПУ „Наша радост“
Бујановац

УДК 373.2:398

ТРАДИЦИЈА И ВАСПИТАЊЕ

Резиме: Сачувати традицију и уклопити је у савремен живот представља изазов, излази се из оквира садашњости и полако враћа у сређнију прошлост. Деци треба показати сву лепоту обичаја нашег краја, приближити народне обичаје који су заборављени и прилагођени савременијем и бржем животу данашњице. Колевке наших обичаја треба потражити на селу међу нашим бакама које испредају лепе и живописне приче које у ствари нису плод њихове маште већ нешто што се накада десило у стварности. Врло је важно рећи да је живот од рођења до смрти проткан обичајима.

Кључне речи: традиција, обичаји, прошлост, садашњост.

Увод

Традиција извире из срца историје и одржава своју егзистенцију тако што живи кроз нас. Традиција су навике, осећања, разумевање у њу се не сумња. Она је условљена навикама и облицима и супротстављена је свему што је модерно и ново, новинама нема места, јер традиција је прошлост.

Такође, традицију можемо посматрати и религијски. Тако гледана она исказује само форму и површину како се некад живело, како су дух и душа били далеко од земаљског живота. У данашње време традиција само борави у људима, њихово посматрање и њихова прича о њој заснива се на њиховом субјективном схватању прошлости.

Чувари сећања

Чувамо ли ми обичаје и традицију?

Срби су народ са богатом традицијом који чува своје обичаје. Разни историјски догађаји и околности излагали су наш народ искушењима у њиховом чувању, па су тако бројни обичаји и веровања нестала или су скрајнута у страну. Приметан је и покушај обнављања обичајних ритуала у савременом животу. Нпр. веровање да је дете - новорођенче најподложније утицајима злих сила и да га треба чувати „посебним мерама“, као у прошлости (црвени конац, бели лук, чешаљ) за то су задужене баке.

Тамо где више генерација (породица) живи под истим кровом обичаји су стварни производ приче и сећања и преносе се до и најмање ситнице са колена на колено.

Међутим, тамо где има генерацијског јаза и где породице не живе здруженим животима не може се никако говорити о очувању традиције.

Традиција је усмена предаја знања, вештина, начина понашања и обичаја унутар једне културе или народа. Традиција је културно наслеђе које се преноси из генерације у генерацију. Сачињавају је научена знања, занати, разни ритуали, морална правила, обичаји везани за одређене догађаје од рођења, па све до смрти и једино код нас Срба обичај крсних слава. Користимо предања која нам говоре наши старији сугрђани усменим путем; наравно, те се приче испредају по сећању додаје се и одузима, али једно је сигурно - те приче звуче потпуно другачије.

Оно мало писаних трагова које су разни сакупљачи митова забележили једино исправно и тачно говоре како се и у ком делу наше земље обележава одређени ритуал или догађај.

Народне изреке, народне умотворине, пословице носе исправан назив, народне. Покушај да се обичаји спусте на ниво разуман деци је велики изазов за васпитаче, а ако васпитачи успоставе добру сарадњу са родитељима - успех је загарантован.

Поставља се још о питање зашто би се деца са традицијом и обичајима сретала и разговарали у вртићу, одговор би био зато што имамо необично старе занате који су у нашем крају још „живи“ и требају се сачувати од заборава, обичаја који плене и који деци привлаче пажњу, а деци су необична и интересантна, дечије искуство се обогаћује и проширује специфичностима и вредностима обичаја краја у коме живи, љубав за народно стваралаштво развија самопоштовање које ће детету допринети да израсте у особу која воли, поштује и чува свој културни идентитет и традицију, као и неговање говора краја у коме дете живи. Дететов социјални, емотивни и интелектуални развој зависи од утицаја које добија у предшколској установи. Васпитач је најделотворнији фактор у вртићу који ствара услове за дететов развој, а позитивни односи и квалитет комуникације која се успоставља између васпитача и детета су један од основних услова за успешан васпитно–образовни рад у вртићу. Будући да је у најранијем детињству заинтересованост детета за утицај средине већа него на осталим узрастима, оно представља критичан период у развоју човека када се постављају и темељи дететове будућности.

Ставови које дете тада изгради према другима, према самом себи и животу уопште, одлучиће хоће ли млад човек изградити поверење у свет око себе уз схватање да му је наклоњен, занимљив и пријатан, а о себи мислити као о вредној, способној и прихваћеној особи. Поред родитеља, васпитач има одлучујућу улогу у изграђивању поменутих способности и доживљај детета света и људи који га окружују... Зависи од тога да ли верује детету (његовим потребама, емоцијама) на који начин... (Каменов, 2008б).

Најважније је да васпитач различитим садржајем активности помогне деци у унапређивању међусобног разумевања и сарадње у циљу развоја одређених хуманистичких и друштвених вредности. Због тога је потребно да

их васпитач што више доводи у ситуације које од њих захтевају да одлучују о свом понашању, да се договарају, примењују правила или их релативно самостално доносе, оцењују своје понашање и то све кроз усвајање различитих садржаја адекватно изабраних књижевних, драмских, ликовних и музичких дела, која између осталог утичу на развијање већ поменутих вредности (Каменов, 2008б).

Бити традиционалан
или модеран родитељ

Под традиционалним односима подразумевамо односе и вредности карактеристичне за патријархалну породицу. У патријархалном друштву, заједница и заједнички интереси имају моћ над личним, појединачним и приватним. Колективистичка усмереност води ка економској и друштвеној сарадњи припадника заједнице и представља основу за пожртвованост и одрицање појединаца у свим оним ситуацијама када треба следити заједничке узвишене и далеке циљеве које поставља друштвена заједница (Синђић, 2013).

У свим културама породица је изузетно важан преносник друштвених норми и захтева у односу на дете, пошто се у њој постављају темељи личности и изграђује систем вредности.

У српској традиционалној култури, у којој се изузетно поштују родитељи, породична социјализација је од највеће важности за формирање личности. Отац је симбол патријархалне културе, заступник морала и главни чувар постојећег система вредности (Јовановић, 2013). Отац, као достојанствени представник традиционалне културе, са децом је увек на дистанци. Отац не поступа тако што не воли своје дете, већ зато што неписаним правилима наше културе такво понашање припада мајци. Тек када дете довољно одрасте, када се на њега може деловати разумним средствима као што је говор, тек када постане подложно моралном васпитању, тек тада на сцену ступа отац као представник патријархалног морала и започиње да васпитава дете обликујући његов карактер. Да би усадио у дете моралне норме у чврст систем вредности и правила понашања, отац мора у свом опхођењу према детету да буде превасходно озбиљан, достојанствен и строг. Када је реч о породичним вредностима у патријархалној породици се високо цени породична традиција, одржавањем лозе и очувању заједништва. Брак се сматра светом институцијом која се напушта само смрћу. Од мушкараца се очекује да својој породици обезбеди материјалну и физичку сигурност, а од жене да брине о домаћинству и деци. Дете треба да буде послушно, уважава старије и лепо се понаша у присуству других (Требјешанин, 1991).

Родитељи својим примером и понашањем дају смернице у понашању. С друге стране, бржи начин живота данашње младе породице потире све норме традиционалног. Отац и даље остаје глава породице, али не и једини хранилац исте, јер и жена – мајка преузима улогу хранитеља и не бави се само кућом и децом. Очеви с друге стране прихватају бављење децом и док су сасвим мала и кад још немају комуникацију у виду разговора и

разумевања. Баку замењује васпитач који би требао да помири садашњост и прошлост. Наравно да се то не очекује, али искуства показују када се то деси и када деца и васпитачи крену да се бави традицијом, тј. прошлошћу то наилази на одобравање средине у којој се то дешава – вртић, родитељи са одобравањем прихватају укључивање у заједнички рад васпитача и деце.

Колико год се избегавала традиција као нешто застарело и превазиђено и губио смисао традиционалног и патријархалног, данашњи облик савременог живота у породици и ван ње не би био могућ. Ретки су они који по рођењу детета не изврше обичај крштења или при смрти не врше обред сахране сходно поднебљима и обичајима у којима живе.

Породица ма каква била њена структура, родитељ – дете, родитељ – дете – баба, деда, треба васпитача као спој традиционалног и модерног.

Оно што издваја човека од осталих живих бића јесте способност стварања традиције. Традиција се негује и преноси следећим генерацијама као највеће благо. Због њене велике важности морамо озбиљно схватити задатак: да негујемо и чувамо културну баштину што је могуће боље, да је преносимо деци, њеним будућим носиоцима.

Литература

Антић С. Ивић И. Пешкин А. (2011**).** *Активно учење.* Београд: Институт за психологију.

Јовановић, М. (2013). *Институт за педагошка истраживања*, Београд.

Каменов Е. (2008). *Образовање предшколске деце***.** Београд: Завод за уџбенике.

Требјешанин, Ж. и Лаловић, З. (2011). *Појединац у групи*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

http://narodnatradicija.wordpress.com/page/4

Suzana Lazarević
Vesna Aleksić

TRADITION AND UPBRINGING

Summary: Saving tradition and fitting it into the modern life is a shallenge; it goes beyond the frames of the present and slowly takes us back into happier past. Children need to be shown all the beauty of customs from our part of the country; they need to learn about the customs that have been forgotten and adapted to this modern and faster kind life. The root of customs need to be looked for in villages whereour grandmothers narrate beautiful and vivid stories that are not a product of their imagination but something that really happened once in past. It is extremely important to emphasize the fact that the life from birth to death is embroidered with customs.

Key words: tradition, customs, past, present.

Катарина Чутовић, Биљана Михаиловић
Ана Петковић
ОШ „Танаско Рајић“
Чачак

УДК 373.2:371.314.6]:502

ПРОЈЕКАТ “ЕКОЛОШКИ ЛИСТ”

Резиме: У овом раду представићемо пројекат “Еколошки лист”, који је настао као израз потребе пружања елементарних информација из области екологије у предшколским и школским установама на територији града Чачка. Пример је добре сарадње професора, васпитача и ученика, као израз вредности уједињених знања, интересовања и способности. Има за циљ да временом подигне општи ниво еколошке свести и културе у друштву код будућих генерација.

Кључне речи: екологија, еколошке активности, животна средина.

Увод

На основу додељених средстава из буџетског фонда за заштиту и унапређење животне средине града Чачка, у ОШ “Танаско Рајић” у Чачку у току 2015. и 2016. године реализован је пројекат “Еколошки лист”.

Поред еколошких порука које настојимо да пошаљемо, истичемо да је веома важан квалитет овог листа, пре свега, заједништво људи, а затим и установа чије је размишљање и чињење усмерено ка једном великом циљу - очувању и спасавању јединог места на којем за људе има живота, а то је планета Земља.

Еколошко образовање и васпитање данас има за циљ развијање основних компоменти еколошке свести код ученика: знање, еколошке вредности, еколошко понашање и еколошке ставове. Еколошке вредности и еколошки ставови представљају покретач еколошки пожељног понашања, а образовно-васпитне установе су најпозваније да развију све компоненте еколошке свести. Успешна стратегија едукације мора бити повезана и са локалним еколошким иницијативама.

Реализација пројекта

Овај пројекат има едукативни карактер, а циљ је развијање еколошке свести код деце, ученика, али и код одраслих, како би схватили праве размере проблема загађења животне средине. Такође, желимо деци да обезбедимо пријатан боравак и допринесемо очувању околине у којој живимо.

Кроз примере реализованих еколошких пројеката, еколошких радионица и активности у области екологије, које су реализовале предшколске установе, основне и средње школе у општини Чачак пружиће се

могућност нових идеја и стручног усавршавања у области екологије на територији града Чачак. „Еколошки лист“ прати и пише о еколошким активностима и у оквиру организација и друштава на нивоу града који се баве екологијом.

Општи циљ пројекта:

- Изграђивање позитивног става према животној средини, природи и здравом начину живота.

Специфични циљеви пројекта:

- Повећање нивоа знања о животној средини у којој ученици живе и начинима њене заштите.
- Укључивање ученика у што већи број акција које имају за циљ очување животне средине.
- Повећање знања и развој вештина за учешће у доношењу одлука о животној средини.
- Боље разумевање локалних проблема и могућност решавања у координисаном заједништву.
- Развој ставова и бриге за животну средину у школском и локалном окружењу.
- Учешће у практичним пројектима заштите и унапређења животне средине у школи и околини.

Очекивани резултати:

- Створени услови за изградњу позитивног става према животној средини.
- Повећан ниво свести о потреби заштите животне средине.
- Учење кроз различите добре примере из еколошке праксе на локалном нивоу.

Динамика активности:

- Израда пројекта.
- Састанак чланова редакције са сарадницима из предшколских и школских установа, где су сарадници упознати са садржајем и активностима које ће представити у листу. Размењена су мишљења и сугестије.
- Урађена је графичка припрема листа за штампу, а затим и штампање листа.
- Одржана је промоција и подела “Еколошког листа” сарадницима свих установа које су учествовале у раду.
- Уприличен је и еколошки програм ученика и представљање младих еколога. (Прилог 1).

РЕЦИТАЛ: „ЕКОЛОШКА АЗБУКА“

А – „Ал` је леп, овај свет“.
Б – Буди ме цвркут птица.
В – Волим природу.
Г – Гасови су штетни.
Д – Дим загађује околину.
Ђ – Ђубре не бацај свуда.

Е – Екологија је најлепша наука.
Ж – Жваке не лепи свуда.
З – Зека весело скаче по пољу.
И – Игра је најлепша на чистом ваздуху.
Ј – Јесен кити шуму златним лишћем.
К – Канте празни на одређена места.
Л – Лепо ми је у природи.
Љ – Љубав је кад волиш биљке и животиње.
М – Молим вас, чувајте околину.
Н – Не сеците шуме!
Њ – Њиве су извор хране, зато их не прскајте отровима!
О – Очи одмарају у зеленилу.
П – Природа је здравље а здравље је природа.
Р – Радујем се сваком дану у природи.
С – Срце боље куца у шуми.
Т – Треба чувати паркове. Они су плућа града.
Ћ – Ћукови лепо певају.
У – У селу је дивно.
Ф – Флора су биљке. Њих треба чувати.
Х – Хоћу да будем еколог.
Ц – Цвеће је лепо и оно нас усрећује.
Ч – Човек је део природе и њен највећи непријатељ.
Џ – Џем добијамо од плодова природе.
Ш – Шума је извор кисеоника.

ПРЕДСТАВА: „ПРОЛЕЋНА ЕКО-ПРИЧА“

Кад је грануло пролећно сунце, љубичица је с радошћу помолила главу испод сувог лишћа, али уместо топлине и сунчеве светлости, дочека је ударац о нешто тврдо. Смркне јој се пред очима. Јао! Шта ће шпорет и фрижидер у шуми?

Љубичица: *Хеј, помакни се! – викну она. – Згњечићеш ме!*

Фрижидер: *Опрости! Али, ни педља се не могу помакнути! – извињавао се фрижидер.*

Љубичица*: Како си доспео над моју главу? – стењала је љубичица.*

Фрижидер*: Одбацили су ме...*

(*У њиховој близини главу је помолила и висибаба*).

Висибаба*: Гле, стигло је пролеће! Каква је то џика? Јао! Јао! Јаоооооо... Ма, ко ли је ову огромну пластичну врећу пуну смећа бацио на мене?! Угушићу се! (Упрла је све снаге и одгурнула врећу са смећем с носа).*

Неколико љубичица и висибаба успело је несметано прогурати главу између врећа смећа и старог хладњака. Опазивши како остало цвеће стење под врећама смећа, журно су почеле помагати пригњеченим сестрама ослободити главу. Затим сложно почну дозивати помоћ. Путем је пролазила група младих еколога, која је у акцији пролећног чишћења скупљала отпад који загађује околину. Уз њихове марљиве руке и звонку песму шумско се тло

мало-помало претварало у љубичасто-бели тепих. Након кратког пикника задовољно су, уз песму и угодан мирис пролећног цвећа наставили да чисте шуму.

ЕКОЛОШКА ХИМНА коју певају млади еколози из приче

Бачени папири покрај пута,
кроз дим црни сунце нам се смеје.
Нашом реком мноштво боца лута,
ко нам кесе по ливади сеје?
Зар не видиш да природа пропада
због разноврсног отпада?
Много је лепше када небо блиста,
певају птице и река је чиста.

Планета у врло лошем стању,
може ли се исправити штета?
Радићемо и ноћу и дању,
све за здравље и срећу детета!
Негуј цвеће и лист на дрвету,
пробуди се, сачувај планету!
Купи смеће, природи помози,
напред наши еколози!

РЕЦИТАЛ: „НЕ УБИЈАЈТЕ РЕКЕ“

Не убијајте реке тако вам Перуна,
тако вам богиње Весне, Световида,
на убијајте реке, моле славују,
не убијајте моле вас косови и жуне,
не убијајте то лепоте чудо,
матицу која као време хуји,
не убијајте реке улудо.

Не убијајте,
моли се под буквом врутак,
моли се у виру дрвени белутак,
моле се маховине зелена руна.
У реци се купа богињица Весна,
њоме плове сплавови Световида,
она се прелива као перје жуна.

Реке су љубимице седога Перуна,
не убијајте њихов шум и жубор,
не убијајте, тако вам песника,
река је небесница,
не убијајте је, тако вам звезда и птица.

ПРЕДСТАВА: „КАД БОЦЕ ПРОГОВОРЕ“

Три вршњака, Филип, Мирко и Страхиња била су три врло живахна и несташна дечака. Измишљали су необичне, каткад и врло опасне игре. Најрадије су се играли, разбијајући разне предмете о зидове или стене. Тога дана на морској обали такмичили су се ко ће камен разбити у највише комадића. Понестало је и камења, а нису се успели договорити чија их рука разбија најбрже и у највише делова. Журно су и жустро наставили да трчкарају обалом у потрази за новим камењем или предметима које би разбили. Убрзо су наишли на три одбачене стаклене боце. Свако је тврдио да ће се управо његова разлетети у највише комадића. Нису ни приметили да боце нису празне. Сваки дечак узме једну боцу и сва тројица се сместе насупрот стене, спремни за надметање.

1. БОЦА: "Хеј, зашто би ме разбио?" (Рроговори прва боца кад Филип замахне њоме према стени). "Била сам непажљива и откотрљала се с брода. Желим поново онде живети. Помози ми да се вратим!"

(Дечак задржи руку у ваздуху и с чуђењем погледа боцу).

МИРКО: "Зашто си застао? (Замахну својом боцом према стени).

2. БОЦА: "Хеј, зашто би ме разбио? У мени је био еликсир живота. Радо бих да ме опет испуне њиме."

(Мирко такође задржи руку у ваздуху и с чуђењем погледа боцу).

СТРАХИЊА: "Шта чекате? Хајдемо их истовремено разбити!" (Замахне боцом према стенама). "Један, два, три... Сад!"

3. БОЦА: "Зашто би ме разбио?" (Шапатом ће и његова боца).

СТРАХИЊА: "Па, моја боца говори!" (Ускликне и пажљиво је осмотри). "Гле, порука је у њој!"

МИРКО: "Говори и моја!" (Кликне и такође пажљиво осмотри боцу)."И у мојој је порука."

ФИЛИП: "Моја такође говори! И у њој је порука."

(С нестрпљењем отворе боце и у све три пронађу исте поруке):

"Ја сам боца од рециклираног стакла. Имала сам већ неколико занимљивих живота. Ако ме одбациш на означено место, омогућићеш ми нови живот, а себи чисту околину."

(Сва тројица без речи оду до канте за старо стакло и полако свако своју боцу испусти у њу).

ДА ЛИ СТЕ ЗНАЛИ ДА...

Једној пластичној флаши или кеси потребно је до 500 година да се разгради...

Већина породица баци око 40 кг пластике годишње, која може успешно да се рециклира...

Стакло може да се рециклира 100% и да се неограничено пута изнова користи...

Стакло које се баци на сметлиште, никада неће бити разграђено...

АЛ конзерве могу да се рециклирају и да буду у поновној употреби за

само 6 недеља...

80% делова аутомобила може да се рециклира...

Рециклирана конзерва уштеди толико енергије да може да је користи ТВ 3 сата...

Количина енергије која може да се добије из годишњег садржаја једне канте за смеће, може да омогући да ТВ буде упаљен 5000 сати...

1 рециклирана пластична боца уштеди толико енергије колико је потребно сијалици 60 wat да гори 3 сата...

70% мање енергије је потребно да се добије папир од старог папира, него од нових сировина...

ЕКО-АФОРИЗМИ

Тајна здраве хране је у летећим тањирима.

Људи су толико оптрећени загађеном природом да немају времена за екологију.

У овом веку људи су опустошили природу. То је најмање што за њу могу да учине.

За писце научне фантастике будућност планете је велики изазов.
Живот на Земљи је крајње неизвестан што му даје посебну драж.

Тамо где његова нога није крочила, човек је направио велики корак напред.

Чим је положен камен темељац за депонију смећа, видело се да ту нешто смрди. Нуклеарни отпад опасно прети.

Прошло је време старог доброг ђубрета.

Човек је угрожена врста. Препуштен је себи на милост и немилост.

ЕКО-МУДРОСТИ

Човек заиста, колико год се узносио, схвати да од природе још увек и дебело зависи. Ваљда је толико настоји и уништити, не би ли некако остао сам и једини, мислећи да ће му тако бити боље. То наравно неће ићи, па ће она, то јест природа, до судњега дана бити део њега.

Ако следимо природу као вођу, никад нећемо залутати.

Труд је узалудан, ако се природа противи.

Човек расправља, а природа делује.

Река говори без престанка и никад се не понавља.

Доктор лечи,природа оздрављује.

С времена на време добро промотри нешто што није начинила људска рука: планину, звезду, вијугање потока.Тако ћеш пронаћи мудрост и стрпљење те, изнад свега, потврду да на овом свету ниси сâм.

Закључак

Еколошка едукација мора бити континуирани процес који почиње у породици, остварује се кроз систем образовања, почевши од предшколског и траје на основу концепта доживотног образовања кроз читав живот појединца. Успешна стратегија едукације мора бити повезана и са локалним еколошким иницијативама.

Кроз примере реализованих еколошких пројеката, еколошких радионица и активности у области екологије, које су реализовале предшколске установе, основне и средње школе у општини Чачак пружиће се могућност нових идеја и стручног усавршавања у области екологије на територији града Чачак, а и шире.

Екологија је важна и велика сфера деловања. Као што је вани и заједништво пре свега људи, а затим и установа, чије је размишљање и делање усмерено ка једном циљу - очувању и спасавању једног места на којем за људе има живота, а то је планета Земља!

Литература

Каменов, Е. (2008). *Васпитање предшколске деце.* Београд: Завод за уџбенике.

Павловић Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж и Матовић, Н. (2012): Педагошка документација, перспектива васпитача. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 44/2:349-367.

Стевановић, М. (2001): *Предшколска педагогија* 1. Тузла: P&C.

Biljana Mihailović
Katarina Čutović
Ana Petković

PROJECT "ENVIRONMENTAL JOURNAL"

Summary: In this paper we present the project "Environmental Journal", which was created as an expression of the needs of elementary information in the field of ecology in kindergartens and schools in the City of Cacak. An example of the good cooperation between professors, teachers and students, as an expression of the value of unified knowledge, interests and abilities. It aims to eventually raise the general level of environmental awareness in the society and culture for future generations.

Key words: ecology, environmental activities, environment.

Александра Петровић
ПУ Чукарица
Београд

УДК 373.23.033:[087.5:81'246.2

ДВОЈЕЗИЧНА СЛИКОВНИЦА – ГРАЂЕЊЕ ОДНОСА ПРИПАДАЊА

Резиме: У оквиру пројекта „Вртићи без граница 2“, пратећи потребе и интересовања деце и породица, као и специфичности локалне заједнице, креиран је и реализован програм „Вртић у природи“. Програм се одвијао на отвореном простору, два пута недељно по два сата и био је намењен деци из насеља, узраста од 3 до 5.5 година, која нису обухваћена ни једним видом предшколског васпитања и образовања, са посебним акцентом на осетљиве и маргинализоване категорије становништва. У једној од заједничких шетњи шумом настале су фотографије. Деца су их користила за игру и истраживање касније у вртићу. Спонтано их ређајући хронолошки, дошла су на идеју да направе своју оригиналну сликовницу, додајући фотографијама коментаре. Сва деца из групе нису говорници српског језика, па им је требала додатна подршка да учествују у овој активности. Размишљајући о томе како је пружити, а у сарадњи са породицом, креирали смо своју двојезичну сликовницу. Библиотека вртића сада је богатија за прву сликовницу на ромском језику, а вртић наставља са активностима које имају за циљ грађење односа поверења, припадности и прихватања.

Кључне речи: сликовница, вртић, диверсификација, однос, припадање.

Увод

Предшколска установа „Чукарица“ је од септембра 2014. до јуна 2016. године била укључена у научно-истраживачки пројекат под називом “Вртићи без граница 2“ – квалитетно инклузивно предшколско васпитање и образовање”. Вртић у коме су креирани диверсификовани програми је вртић “Горица” у Сремчици, насељу на периферији Београда.

Уз подршку установе, за потребе реализације пројектних задатака формиран је тим вртића који чине: васпитачи – реализатори диверсификованих програма, стручни сарадник – психолог и сарадник – социјални радник. Сви чланови тима разликовали су се по својим виђењима, очекивањима, мотивацији и енергији и свако истражује своју нову улогу у тиму.

Први задатак тима односио се на анализу података о деци из Сремчице необухваћеној предшколским програмима, узраста од 3 до 5.5 година. У току сакупљања података осмишљаване су промотивне активности

за сву децу из нашег места, са циљем представљања пројекта и укључивања што већег броја деце. Чланови тима поставили су позивне плакате у свим деловима нашег насеља. Плакати су били исписани на српском и ромском језику (слика 1). На тај начин уважили смо и позвали и наше суграђане који не говоре српски.

Слика 1. Позивни плакати за промотивну активност

Промотивне активности у локалној заједници

Креирање промотивних активности у локалној заједници за наш тим био је велики изазов. Ово је био наш први излазак у локалну заједницу, са циљем промовисања пројекта, нових програма у нашем вртићу и значаја раног развоја деце. Тим је имао задатак да креира активности за сву децу из нашег места у локалној заједници.

Активност „Мапа Сремчице“ омогућила нам је заједничко израђивање мапе наше локалне заједнице. На њу су деца могла да додају свој цртеж и тиме обележе место свог становања, заједно са родитељима/ старатељима са којима су на промотивну активност и дошла.

Мапа Сремчице је пренета је у вртић после промотивних активности, за добродошлицу деци која су почела да похађају програме.

Креирање диверсификованих програма

Упис у нове програме у нашем вртићу омогућио је великом броју деце из Сремчице да се упишу у вртић, да се упознају кроз игре у вртићу, бораве у подстицајној средини, и да заједно са родитељима/ старатељима упознамо локалну заједницу.

На иницијативу родитеља одлазимо у прву шетњу Липовичком шумом, која се налази на територији Сремчице. Тата детета из групе преузео је улогу водича, осмислио програм обиласка простора шуме и упознао целу групу са природним богатством нашег места. Постајемо „Шумска дружина“ која се радује и истражује природу - шумског пужа, сазнаје како изгледа кукурек, проналази заљубљену букву и храст, шумски водопад и открива место за одмор.

Активности на путу до шуме и у шуми фотографисала су деца, родитељи и васпитач.

Настанак сликовнице

Фотографије из шуме су стигле у вртић. Васпитач одмах уочава интересовање деце за сваку фотографију. Деца по сећању почињу да причају приче из шуме Свака фотографија их подсећа на тренутке забележене фотоапаратом. Васпитач почиње да записује приче које деца причају, укључује и родитеље и подстиче их да се придруже нашој активности.. Васпитач даје предлог да заједно направимо нашу причу по сећању и искуству. Фотографије из шуме деца су почела да ређају хронолошки, траже себе на њима и креирају причу. Спајањем фотографија са причама деце и родитеља, заједничким креирањем корица и назива наше приче, настала је наша сликовница „Прича о шуми“ (слика 2).

Слика 2. Сликовница „Прича о шуми“

Прославили смо завршетак наше сликовнице и поносно смо је прочитали на српском језику. Васпитач уочава да дете из групе које не говори српски није укључено у активност. Промишља о начину да приближи сликовницу свој деци из групе и позива родитеље детета да му помогну да сликовницу преведемо на ромски. У разговору сазнаје да родитељи нису писмени, и не могу да нам помогну, али зато њихове ћерке радо ће учествовати у раду и превести сликовницу на ромски

Постају стални чланови наше групе, јер сликовницу коју су превели сада читају и представљају осталој деци. Тако је настала прва двојезична сликовница у вртићу.

Слика 3. Настанак двојезичне сликовнице

Изазови препознати од стране васпитача

Динамика долажења деце у кратке програме није није свакодневна. Деца бораве у вртићу два пута недељно по два сата и васпитач је запитан колико деца заборављају активности са претходног дружења. У програмима је чест прилив нове деце, која се постепено интегришу у заједнички ток активности.

Улога родитеља у програму се преиспитује и редефинише у односу на уобичајен начин рада, а васпитач је изазван да ослушкује и препознаје иницијативе родитеља.

Деца која говоре неким другим језиком у групи треба да се осете добро и прихваћено. Од сваког изазова васпитач поставља питање – како да изазов превазиђем?

Добити

Родитељи су стално присутни у активностима и препознати у програму. Подстичемо родитеље на разумевање учешћа у програмима и важности препознавања родитеља као партнера у васпитно-образовном раду; Отворили смо врата вртића за сву децу из нашег места, креирали смо диверсификоване програме који подржавају свако дете и сваку породицу у нашој заједници.

Предшколска установа повећала је своју видљивост и унапредила везе са заједницом. Локална заједница препознала је и уважила значај улагања у рани развој.

Закључак

Двојезична сликовница је део наше библиотеке у вртићу. Доступна је свој деци и родитељима. Свакодневно шаље поруку да уважавамо различитости, и да васпитачи креирају и промишљају програм у односу на потребе детета и породице.

Литература

Павловић – Бренеселовић, Д., Крњаја Ж., *Калеидоскоп – основе посебних и специјализованих програма предшколског васпитања и образовања*. Интерни материјал Unicef и Вртићи без граница 2, 2014.

Диверсификовани програми предшколског васпитања и образовања за децу раног узраста – практикум. Београд, 2013.

Павловић-Бренеселовић, Д. (2012). *Од природних непријатеља до партнера*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Павловић-Бренеселовић, Д. (1993). Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Југословенски национални комитет ОМЕП-а.

Aleksandra Petrović

BILINGUAL PICTURE BOOK IN OUR KINDERGARTEN - BUILDING TRUS AND SENSE OF BELONGING

Summary: Within the project "Kindergartens without Borders 2", following the needs and interests of children and families, as well as the local community, we created and implemented a program "Kindergarten in nature." The program took place in the open air, twice per week, and aimed to include the children from the local communicty, aged 3 to 5.5 years, that are not covered by any type of preschool education, with special emphasis on vulnerable and marginalized groups. During one of our walks in the forest, we created photos. Children used it to play and explore later in kindergarten. They spontaneously lined them chronologically, and came up with the idea to create their own original picture book, adding comments to photographs. All the children from the group were not speakers of Serbian language, so they needed additional support to participate in this activity. Thinking about how to provide it, in cooperation with the family, we have created his bilingual picture book. Library kindergarten is now enriched with the first picture book in the Roma language, and the kindergarten continues with activities aimed at building relationships of trust, belonging and acceptance.

Key words: picture book, kindergarten, diversification, relationship, belonging.

Јасмина Боуали Станојковић
Татјана Ристивојевић
ПУ „Др Сима Милошевић“
Београд

УДК 373.23.017.7+373.23.018.26

ДЕТЕ И ОДНОСИ У САВРЕМЕНОМ СВЕТУ

Резиме: Савремена схватања о учењу детета на раном узрасту истичу значај раног периода у развоју детета, а нарочито значај социјалне интеракције са другом децом и одраслима у културном окружењу. Време трансакције донело је највеће промене управо у овом сегменту. Социјални контекст и слика света детета су осиромашени у сваком погледу. Дечја симболичка игра је готово нестала. Све чешће се сређемо са проблемима у развоју говора. Да ли предшколска установа може да надомести ове недостатке савременог света? У раду који следи изнећемо управо резултате вишегодишњег Акционог истраживања које је спроведено у неколико вртића предшколске установе „Др Сима Милошевић“. Богаћењем социјалног контекста детета у вртићу путем планираних размена деце различитих узраста, планираним учешћем родитеља и других одраслих у активности вртића, креирањем партнерства са породицом и локалном заједницом успели смо да обогатимо слику света детета.

Кључне речи: социјални контекст, дете, партнерство.

Увод

Савремена психолошка и педагошка истраживања све више истичу значај породице и заједнице за подстицај целовитог развоја детета. Време транзиције кроз које пролазимо скоро три деценије оставило је многе промене на улогу породице у одрастању детета.

Радно време родитеља, непотпуне породице, недостатак васпитања са колена на колено - традиције, миграције... Све је то унело несигурност у новоформиране породичне ћелије, што се осликава највише кроз и те како комплексно одрастање детета.

Утолико је слика вртића као значајног фактора у развоју детета у фокусу, пре свега, због значаја раног периода, као и због социјалне интеракције са другом децом и другим одраслима у културном окружењу.

У даљем тексту испитаћемо колико је предшколска установа у могућности да надомести недостатке савременог друштва.

Слика света детета

Није тајна да је породица као основна ћелија друштва последњих деценија ослабила. О томе какву слику света шаљемо деци, говоре упозорења

стручњака да се деца све мање играју у центру породице и да је симболичка игра деце предшколског узраста све сиромашнија. Говор деце је слабо развијен и све су веће потребе за дефектолозима различитих профила.

Истражујући потребе породице, анкетирањем током школске године, родитељи се најчешће изјашњавају да би желели да се укључе у активности вртића, али да је најчешћи проблем ВРЕМЕ!

Истражујући организацију ритма дана у вртићу, направили смо просторе – физичке и временске, како бисмо што више омогућили родитељима да учествују у одрастању свог детета.

Пре свега, увидели смо да је родитељима неопходна едукација. Понудили смо им тематске родитељске састанке, са темама које су они одабрали, а реализатори су стручњаци из наше Установе или из институција са којима сарађујемо. Родитељима је понуђена неопходна литература, као и чланци из стручних часописа.

Све већи број родитеља постаје активан учесник у одрастању детета: посећују *Отворена врата* и нуде могућности за потпунији развој свог детета. Упознати су са елементима дечјег Портфолија, али су заинтересовани и за Портфолио групе и вртића.

Самим тим родитељи нуде идеје за богаћење слике света детета/ деце, нудећи своја знања, способности, односно вештине, или укључујући чланове породице, пријатеље у активности вртића, а онда помажући да се вртић отвори и према заједници.

Грађење односа

Из периода када су се родитељи и вртић такмичили у томе ко има већи значај у развоју детета: родитељ који је субјективан или васпитач који је професионалац и који треба да води рачуна о свој деци присутној у васпитној групи, полако долазимо до „парадигме“ допуне, где је родитељ учесник у активностима, а васпитач као професионалац, који као такав зна шта је добро за дете.

Програм оваквог односа усмерен је на дете, а сви заједно чинимо заједницу која учи. Својим присуством у вртићу, родитељ омогућује деци да науче неке нове приче, игре, вештине. Да заједно стварају нове играчке, богате свој простор.

Васпитно-образовне активности у вртићу су богатије: приредбе, спортски дан, поклон представе родитеља деци. Уз подршку родитеља – партнера деца све више откривају окружење у коме одрастају, ван граница вртића. Постају примећени у заједници у којој живе.

Перспектива и отвореност

У систему грађеном на овакав начин има места за све и сви се осећају прихваћеним. Деца са сметњама у развоју која су све присутнија у нашим редовним групама укључена су у ове активности. Нарочито је значајна подршка када се иде ван вртића: у позориште, музеј, на излет...

Деца са сметњама имају пратњу својих или неких других родитеља, који чине подршку Програму вртића. Може се слободно рећи да се након пет година грађења партнерства, наш Програм подршке заснива на јачању капацитета породице, пружању деци стабилног окружења, подстицању развоја детета.

Акценат нашег *Програма партнерства* јесте на грађењу односа између вртића, породице и локалне заједнице, који удружују своје снаге на креирању оптималних услова за развој и учење детета.

Закључак

Грађењем нових односа са породицом и заједницом, створили смо јаче и богатије интеракције деце и одраслих, деце и деце, одраслих и одраслих. Живот вртића постао је животнији, а верујемо да смо код деце подстакли истраживање социјалног, физичког и симболичког окружења.

Деца су успела да граде сигурност, поверење, подршку у блиске особе. Родитељи највећу сигурност стичу боравком у соби са децом и директним учешћем у активностима. То је разлог што се из године у годину све већи број родитеља одазива активном учешћу у рад вртића. Између родитеља/ чланова породице и васпитача гради се све више однос поверења, лагана, разноврсна и подржавајућа комуникација.

И на крају, или можда на неком новом почетку можемо рећи да смо успели да:

- богатећи социјални контекст детета разменама са децом различитих узраста,
- учешћем родитеља и других одраслих у активности вртића,
- градећи партнерске односе са породицом и локалном заједницом, успели смо и да обогатимо слику света детета.

Литература

Пешић, М., Марковић, М. (2006): *Отворени Монтесори програм*, Београд, Центар за квалитетно образовање

Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2012): *Где станује квалитет*, књига 1, Политика грађења квалитета у предшколском васпитању, Београд, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Павловић Бренеселовић, Д. (2012): *Од природних непријатеља до партнера*, Београд, Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Jasmina Bouali Stanojković
Tatjana Ristivojević

CHILD AND RELATIONS IN THE MODERN WORLD

Summary: Modern understanding of the child's learning at an early age, emphasize the importance of the early period in the development of the child, and in particular the importance of social interaction with other children and adults in the cultural environment! Weather transaction brought the biggest changes in this segment. Social context and the image of the world of the child were depleted in every respect. Children's symbolic play is almost gone. Increasingly, we face problems in speech development. Does the preschool institution can replace these shortcomings of the modern world? In the work that follows we will present the results of several years of administration of the Action Research conducted in several kindergarten preschools "Dr Simo Milosevic". Enrichment of the social context of the child in preschool institution - through the planned exchange of children of different ages, the planned participation of parents and other adults in the kindergarten activities, creating partnerships with families and the local community, we have managed to enrich the picture of the world of the child.

Key words: social context, child, partnership.

Биљана Марковић
Марија Степановић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.29:371.69

ИЗРАДА ДИДАКТИЧКОГ МАТЕРИЈАЛА ЗА ПОТРЕБЕ ПРИПРЕМЕ ДЕЦЕ ЗА ШКОЛУ

Резиме: Васпитачи припремних предшколских група често на почетку радне године себи постављају питање: Како адекватно припремити децу за полазак у школу, у смислу оспособљавања за читање, писање и рачунање, а не зећи у домен учитељског рада? Да бисмо помогле деци у развијању концепта груписања и повезивања са бројем, омогућивши им касније лакше разумевање математичких појмова и операција и помогле им у савладавању основа почетног писања и читања, дошле смо на идеју да израдимо адекватан дидактички материјал. У изради смо се водиле реалним могућностима и потребама деце. Том приликом уважено је више стандарда: квалитет и безбедност, стимулативни утицај на дечју игру и развој, једноставност манипулације и подстицање процеса активног мишљења и даљих интересовања, лакоћа израде, минимум материјалних улагања. Дидактички материјал је организован у оквиру два центра интересовања „Словарчић“ и „Бројаоница“, а начин његове употребе прецизно и систематски демонстриран деци. Манипулисањем материјалима кроз несметану игру, оснажена је мотивација деце за полазак у школу.

Кључне речи: предшколци, игра, бројеви, слова, дидактички материјал.

Увод

Последња етапа у циклусу предшколског васпитања и образовања је припремни предшколски програм, као део обавезног образовања.

Сама припрема за полазак у школу, односи се на развијање физичких способности, социо-емоционалну стабилност, али и на развој критичког, логичког и стваралачког мишљења, способности за говор и комуникацију у усменом и писаном облику, као и на разумевање базичних математичких појмова. При том, улога васпитача у припреми детета за полазак у школу није у формалном подучавању, већ у подршци дететовог свеукупног развоја и уз уважавање искустава која су претходила, афинитета сваког детета као индивидуе и подстицања наредне зоне развоја путем усложњавања.

Имајући у виду да је дететова омиљена активност на овом узрасту (5,5 – 6,5 година) и даље игра, сви садржаји и задаци који се обрађују морају бити

преточени у игру, која није циљ сама себи нити одраз доколице, већ сврсисходна и у интеграцији са процесом учења.

Васпитачи треба да буду баш ти који ће стварати могућности за играње. Такође, и играчке и дидактички материјал који се при том користи, морају бити у складу са тим.

Припрема за почетно читање и писање и развијање основног математичког појма - броја

Две области које воде у ризик да васпитач зађе у *школаризовање* рада са предшколском децом, јесу припрема за почетно читање и писање и разумевање броја као елементарног математичког појма. Углавном, постоје недоумице како, докле и на који начин радити са децом и почетно их описменити у језичком и математичком смислу?

На самом почетку радне године, при уређивању центара интересовања у сарадњи са децом, путем систематског посматрања, дошле смо до закључка да постојећи дидактички материјал (иако на око привлачан и прилично скуп), неће задовољити у потпуности све апетите деце у погледу сазнавања из ове две области. Наравно, испоставило се да смо биле у праву, па смо прионуле на посао – те најпре одредиле приоритете дечјих интересовања.

Деца су спонтано постала у великој мери заинтересована за симболе и слова („пишу радне књиге“, питају шта је ту написано, потписују мање или више успешно своје ликовне радове и „читају“ сликовнице и књиге итд.) Такође, дечју радозналост изазивале су и активности попут употреба дигитрона, цртање бројева, „декламовање“ бројева телефона родитеља итд. Уочиле смо и да једна група деце ни мало није заинтересована за понуђене игре и играчке (односно, дидактичка средства) на овим пољима. Све ово био нам је добар показатељ да је потребно увести неке новине. Дошле смо на идеју да направимо нове дидактичке материјале.

Дидактички материјал „СЛОВОИГРАЧКЕ“

Само подучавање читања и писања које ће уследити са почетком школовања, захтева интензивне припреме на предшколском узрасту. При том, васпитачи имају задатак да децу уведу у свет писане речи и да их заинтересују за оно што ће у школи уследити.

Систематским одабиром и усклађивањем онога што можемо израдити од дидактичког материјала са стварним потребама и могућностима деце, дошле смо до ужег избора.

Логичка уметаљка садржи 30 кругова од картона, који су подељени најпре на половине, од којих се на једној налази слово азбуке, а друга половина је подељена на још два или три дела са сличицама предмета, чији назив почиње датим словом. Дете узима део круга на коме се налази слово и затим умеће делове са сличицама појмова који почињу на дато слово.

Не љути се слово је специјално дизајнирана табла од картона, на којој се налазе слова азбуке и поља, коцкица и фигуре из игре „Не љути се човече“. У игри може учествовати двоје или више деце. Игру започиње дете које прво каже неку реч на слово А, а победник је ко први стигне до слова Ш. Дете баца коцкицу, броји поља и креће се по табли. Кад стигне на кућицу са словом, именује га и каже реч која почиње тим словом. Деца могу помагати једни другима у препознавању слова.

Аутословарчић је табла од картона на којој је колаж папиром обликован ауто на путу, а једино му недостају точкови. Две посуде са по 30 точкова различитих боја, у једној означене штампаним великим словима, а у другој штампаним малим словима азбуке. Треба наћи одговарајући пар точкова (са истим малим и великим словом).

Шарена слова је послужавник са 30 модела слова изрезаних од хамера у боји, посуда са разнобојним каменчићима, већи послужавник као простор за рад. Дете бира жељено слово и украшава га камењем, пратећи облик преко слова или непосредно поред њега.

Словослагалица је сет од 30 картица са словима азбуке и сликом чије иницијално слово одговара датом слову, плус 4 картице чијим спајањем добијамо слику одговарајућег слова.Дете слаже сличице на одговарајућу слику слова.

Словни затварачи садрже 60 рециклираних затварача на којима су са једне стране залепљена по два идентична слова азбуке тако да чине пар, подељених у две посуде са по 15 пари слова.Служе за игру меморије.

Словне коцке су 30 плавих коцки са налепљеним словима азбуке и 30 црвених коцки са сликама одговарајућих појмова за свако слово. Пронаћи и спојити одговарајућу словну плаву коцку са појмовном црвеном.

Изгубљено слово је сензорна кутија испуњена пиринчем у којем су скривени модели слова, постер са 30 поља са азбучним редоследом почетних слова појмова. Међу пиринчем пронаћи слово и ставити га у одговарајуће поље са појмом који почиње на то слово.

Словолед је адекватно дизајнирана кутија у којој се налази се 30 корнета означених малим азбучним словом и 30 кугли сладоледа са ознаком великих слова азбуке. Ваља ставити одговарајућу куглу сладоледа у корнет.

Словне картице чине 30 словних картица са једним великим и 3 мала штампана слова азбуке и 30 пластичних штипаљки у кутији. Штипаљком обележити мало слово које одговара датом великом слову.

Азбука слагалица је слагалица из 30 делова и модел по коме ће слагати у адекватној кутији. „Азбукослагалица“ се слаже попут било које друге слагалице.

У циљу увођења деце у свет писане речи, подстицања дечјег интересовања за читање и писање и упознавање функције писаног говора у соби је настао одговарајући центар, опремљен словоиграчкама – „Словарчић“. Материјал је складно организован и презентован деци.

Дидактички материјал
„ИГРОМ ДО БРОЈЕВА“

Број је један од основних математичких појмова и концепт који је за дете тешко разумљив, ако се представи на традиционални начин. Имајући у виду да је број један од појмова на коме се заснива математика, желеле смо да помогнемо деци у развијању концепта груписања и повезивања са бројем и тиме им омогућимо лакше разумевање математичких концепата и операција.

Најпре смо израдиле бројевни постер (растући низ од 1 до 10 са одговарајућим бројем елемената), тактилне карте са бројевима од шмиргл папира за препознавање додиром, затим „Пиши – бриши“ таблу (гриз посут на послужавнику) за вежбе правилног писања бројева и направиле „Школицу“ на тепиху помоћу колаж-папира, а затим прионуле на израду других дидактичких материјала.

Мемо чеп садржи десет чепова од амбалаже са одговарајућим бројем тачкица и 10 чепова са означеним бројевима од 1 до 10, у обележеној пластичној тегли. Меморисањем дете спаја одговарајући пар чепова.

Бројевне картице садрже 10 картица са бројевима од 1 до 10, 10 картица са одговарајућим бројем налепница, а дете треба да споји пар картица где се подудара број налепница са бројем на картици.

Кликеријада се састоји од 10 рециклираних пластичних чаша означених бројевима од 1 до 10, чиније са кликерима и кашичице. Задатак је да се у чашу кашичицом убаци број кликера који одговара броју на чаши.

Солитер садржи два послужавника. На једном се налазе два картона са растућим низом бројева од 1 до 10 где треба ређати у висину одговарајући број конструктора. На другом се налази 10 картона означених бројевима од 1 до 10 и нацртани конструктори, те при прављењу солитера треба водити рачуна и о распореду боја. Кофа са разнобојним конструкторима је саставни део овог дидактичког средства.

Ауто - број садржи служавник са 10 картона на којима је колаж папиром направљен аутопут у облику бројева од 1 до 10. Аутомобил који је саставни део овог материјала треба возити по путу следећи путоказе који упућују на правилно писање бројева.

Чашоловке чине 10 чаша обележених бројевима прве десетице, 55 оловака у боји, руке од папира у боји које прстима показују број са чаше, а све то је окачено на плутаној табли. Дете треба да преброји оловке и одговарајући број који се подудара са бројем на чаши стави унутра.

Пар - непар је округли картон чије су обе стране подељене на пет делова. Са једне стране се у свакој петини налази паран број сличица (2, 4, 6...), а са друге непаран број (1, 3, 5...). У пропратној чинији налази се десет штипаљки обележених бројевима од 1 до 10, које дете треба да закачи након пребројавања елемената, на одговарајуће место.

Кула се састоји од десет картонских ролни обележених бројевима и десет округлих картончића са одговарајућим бројем цветића. На сваки округли картончић дете ставља одговарајућу ролну увис, градећи кулу.

Шарене рукавице су управо шарене рукавице само доњим делом закачене на таблу од стиропора, тако да прсти остају покретни за рачунање. „Задаци“ су дати у табели испод.

Штипаљка рачунаљка је рачунаљка на офингеру са десет мобилних штипаљки где се може додавати, одузимати или може да служи само за одбројавање.

Сабери - одузми чини пластична тегла испуњена са 10 чепова обележених бројевима, и са 3 чепа обележених знаковима +,-,=. Деца произвољно могу сабирати и одузимати бројеве у оквиру прве десетице.

Куглање је сет на послужавнику од 10 рециклираних флаша, које су „оживљене“ и обележене бројевима од 1 до 10 и лопте за куглање. Дете руши „чуњеве“ и притом именује број чуњева који је оборило, број чуњева који је остао, или пак именује број са чуња који је пао, односно остао.

Десет љутих гусара садржи управо ликове из истоимене Ршумове песме, начињене од картона са марамама у боји и које су означене неким бројем прве десетице. Уз то, у чинији су на располагању и жетони у боји. На мараме гусара дете ставља онај број жетона колико је означено, а такође се гусари, пошто су причвршћени на цевчице, могу користити за драмску игру.

Сав материјал је организован у оквиру центра „Бројаоница“ и попут дворца од бројева, што га је деци учинило веома привлачним. Током игре одвија се процес активног мишљења, дете је поштеђено менталног замора, активно је, разуме односе између количине и бројева.

Закључак

Поучене искуствима из непосредне праксе, увек имамо на уму да свако игровно средство и дидактички материјал морају истовремено да задовољавају више критеријума, од којих су неки: да погодују датом узрасту деце како би задовољили реалне потребе за квалитетном игром и сазнавањем кроз игру; да својом занимљивошћу привлаче децу на самоиницијативну употребу; квалитет материјала од кога се израђују мора бити такав да трају довољно дуго или бар док траје и интересовање деце за манипулацију њима; да су лака и безбедна за употребу;да се могу једноставно израдити и не изискују велика материјална улагања.

Литература

Чарапић С., Шаин, М. (2016): *Корак по корак 5*, Креативни центар, Београд.

Каменов, Е. (1997): *Модел основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом,* Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.

Каменов, Е. (2006). *Образовање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Biljana Marković
Marija Stepanović

PRODUCTION OF DIDACTIC MATERIAL FOR PREPARING CHILDREN FOR SCHOOL

Summary: Educators at preparatory preschool groups often at the beginning of the working year ask themselves the question: How adequately prepare children for school, in terms of training for reading, writing and arithmetic, but not to go into the domains of teacher work? To help children develop the concept of clustering and networking with a number, enabling them later easier understanding of mathematical concepts and operations and assist them in overcoming the initial basis of reading and writing, we came up with the idea to produce adequate learning materials. In preparation, we have led the real possibilities and needs of children. On this occasion we appreciated the more standard: quality and safety, stimulating effect on children's play and development, easeness of manipulation and encouraging a process of active thinking and distant interests, easeness of preparation, minimum material investments. The didactic material is organized in the framework of the two centers of interest - "Slovarčić" and "Brojaonica" and a way it is used precisely and systematically demonstrated to children. By manipulating with materials through a smooth game, children strengthened their motivation to go to school.

Keywords: preschool, game, numbers, letters, didactic material

Татјана Ристивојевић
Јелена Михајловић
ПУ „Др Сима Милошевић“
Београд

УДК 373.23.042+371.311.4

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА ДЕТЕТА – ДЕТЕ У ПРОГРАМУ

Резиме: Свако од нас рађа се као јединка за себе, са особеностима својственим себи. Доласком у колектив као да занемарујемо сва психолошка и педагошка сазнања о развоју детета која смо стицали школовањем. Дете се углавном посматра кроз групу вршњака и у групи (по принципу „не види се дрво од шуме“). Потребе детета постају потребе групе. И као последицу свега тога имамо неадаптирану децу; децу која ометају друге док се играју, уче, раде; децу која не прихватају правила понашања у групи. Развијајући Пројекат индивидуализације васпитно-образовног рада у вртићима ПУ „Др Сима Милошевић“ у Земуну, дошли смо до увида да дете развија пажњу, концентрацију, има боље самопоуздање, самосталније је, смиреније. Нема конфликата у групи. Кроз мале групе развија се сарадднички однос. У раду који следи изнећемо резултате наше праксе и које су добити индивидуализације и рада у малим групама за дете.

Кључне речи: дете, индивидуализација, рад у малим групама**.**

Кораци ка индивидуализацији

Савремено доба донело је убрзани развој технологије и заједно са тим побољшање квалитета живота, повећање комодитета коме тежимо као Homo sapiens - најутицајнија врста на планети.

Ипак, трчећи за иновацијама савременог доба, покушавајући да идемо у корак са временом, заборављамо на наше потребе, интересовања... Како то изгледа у вртићу?

Суочавајући се са високим нормативима у васпитној групи, као да се подразумева да се од васпитног особља очекује да истовремено раде са свом децом у групи, да сва деца буду укључена у све активности, да сви науче све песме...

Под појмом *индивидуализације* подразумевамо начине рада који су складу са потребама, интересовањима и развојним могућностима деце. Пратећи потребе деце и породице у неколико јаслица и вртића наше предшколске установе („Земунски бисер“, „Искрица“, „Петар Пан“, „Оаза“), дошли смо до следећих увида:

- деци је на раном узрасту неопходан покрет (1:58:41),

• потребно им је да се понекад осаме, и тако уче и провере научено.

На који начин васпитачи долазе до увида о потребама, интересовањима и могућностима деце? Пре свега, користећи инструменте и технике посматрања. Најчешће се користе, или боље је рећи најпопуларнија је чек-листа; наративна белешка даје поуздане увиде у то шта се и када десило, а не шта мислимо да се десило!

Анегдотске белешке су ретке, али привлаче пажњу практичара и на сликовит и веома занимљив / забаван начин скрећу пажњу на битне аспекте. Овим начином васпитачи добијају одговоре на питања о развојном нивоу групе, развојним проблемима детета, потребама детета, интересовањима и потенцијалима...

Средина

Средина за учење је све што окружује дете – не само соба! Хол, други простори у вртићу, двориште, окружење вртића. На који начин средина подстиче развој детета – средина богата материјалима, која пружа могућности за истраживањем, интеракцијом са децом различитих узраста и различитим одраслим особама. Оваква средина богати слику света детета и пружа могућности за целовит развој личности детета.

Квалитетно уређена средина, богата различитим материјалима који пружају могућност за истраживањем, да је простор деци за лакшу и бржу адаптацију, за бржи развој, бољу комуникацију између деце и деце, деце и одраслих!

Скица простора у коме одраста дете умногоме олакшава боље структурирање средине, елиминацију непотребних материјала и промену средине кроз време.

Израда материјала

Средина би требало да буде богата материјалима који привлаче пажњу деце, подстичу потребу за истраживањем и учењем. Наша пракса је показала да васпитачи одлично процењују каква средства и материјали привлаче пажњу деце, при томе водећи рачуна о безбедности, естетским и хигијенским захтевима.

Ово је био и повод да васпитачи наше Установе сваке године учествују у великом броју на конкурсу за избор за најбоље дидактичко средство. Често се у израду материјала укључују родитељи, схватајући да богата средина богати чула деце, која се на предшколском узрасту највише развијају.

Израда материјала од стране родитеља има вишеструке користи:

• пре свега, родитељи се едукују увиђајући шта је неопходно за развој и игру њиховог детета (стара је познаница да како се дете игра на предшколском узрасту, тако ће учити у школи);

• деци су веома драгоцени материјали/ играчке које створе њихови родитељи/ или чланови породице, без обзира на естетске квалитете или материјалне вредности, јер ови материјали носе емотивну поруку!

Мале групе

Структурирање средине помогло нам је и у формирању малих група. Критеријуми на основу којих смо формирали мале групе су били: узраст, интересовања, афинитет за рад у групи, различитост когнитивних, социјалних и емотивних нивоа или пак спонтано формирање групе од стране деце. Квалитет различитости довео је до плодних размена међу децом и омогућио да свако дете максимално развије своје потенцијале, да даље развија своје снаге и подстакне и развој слабости.

Суштина рада у малим групама

Групе смо формирали или као повремене или као сталне, што је зависило од постављених циљева и задатака .

Учењем у групи постизали смо видна интелектуална осамостаљивања и упорност у заступању својих идеја: адекватно одабран материјал подстицао је интересовање, концентрисаност, промишљање, мноштво идеја, размене и предлагање различитих решења.

У току рада подстицана је позитивна међузависност унутар групе, подржавана индивидуална укљученост детета. Групне одлуке имају велику мотивациону снагу, јер циљеве не доживљавају као споља наметнуте већ као своје.

Често смо морали да се прилагођавамо новонасталим ситуацијама, флексибилно реагујемо на много фактора које је било немогуће предвидети – одсуство планиране деце у групи, несналажење деце у раду у групи, лоша комуникација у некој групи, одсуство интересовања за рад баш у тој групи и др.

Посматрања су показала да је било помака у учењу ове деце – мање конфликата, више разумевања и толеранције и много боље поштовање правила. Деца са проблемом пажње имала су више успеха у учењу у малој групи, показивала више интересовања и била су склона богатијој комуникацији. Пажња се продужила и у оним ситуацијама када му је задатак предложио и сам васпитач.

Закључак

Сам почетак суочавања са новинама увођења индивидуализације у васпитно-образовни рад унео је отпор . Сви смо били свесни да се иза овога крију страх, несигурност, мешање појмова индивидуално и индивидуализација. Добрим тимским радом и добром сарадњом са родитељима који су дали подршку увођењу новина у нашим вртићима успели смо да превазиђемо ове слабости.

Када су нам се као ефекти пројекта појавили: дуже памћење код деце, боља пажња, непостојање конфликата међу децом, продубљивање интересовања, било је извесно да ће се принципи проверене индивидуализације проширити и на друге вртиће.

Литература

Kristen A. Hansen et al. (2001): *Креирање васпитно–образовног процеса у коме дете има централну улогу*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
Saton Smit,B., (1989): *Играчке и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Tatjana Ristivojević
Jelena Mihajlović

THE INDIVIDUALIZATION OF THE CHILD - THE CHILD IN THE PROGRAM

Summary Each of us is born as an individual for himself, with the peculiarities of our own. With the arrival of the team seemed to ignore all the psychological and pedagogical knowledge of child development, which we have acquired education. The child is usually viewed through the peer group, and the group (according to the "can not see the wood from the forest"). The needs of the child becoming the group's needs. And as a result of all this we Generic children; children who disturb other as they play, learn, work; children who do not accept the rules of behavior in the group. Developing project individualization of educational work in kindergartens PU "Dr Sima Milosevic" Zemun, we came to the realization that a child develops attention, concentration, have better self-esteem, the more independent, more calmly. There is no conflict in the group. Through small group is developing a collaborative relationship. In the work that follows will present the results of our practice and what the benefits are individualization and work in small groups for the child.

Keywords: children, individualization, work in small groups.

Александар Ракић
Габријела Чмерић
Драгана Ст. Рудњанин
ПУ „Олга Јовичић – Рита“
Краљево

УДК 373.2.042-056.45

ПАРТИЦИПАЦИЈА ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ У ВАСПИТНОЈ ГРУПИ

Резиме: Конвенција о правима детета, као први међународни документ који се свеобухватно бави правима детета и који има обавезујући карактер, уводи појам партиципације, гарантујући на тај начин деци да учествују у доношењу одлука о стварима које их се тичу. Дете, иако је млађе, за васпитача представља личност са свим својим специфичним развојним потенцијалима који су вредни уважавања, па се у складу са тим и понаша. Често чујемо приче о деци изузетних способности коју многи називају натпросечним, вансеријским, генијалцима. Шта предшколска установа чини да би препознала такву децу и укључила их у васпитно-образовни процес, а да им не буде досадно или да таква деца због неког разлога не испуне очекивања? Како васпитачи гледају на такву децу и да ли схватају њихове праве могућности? У васпитно-образовном раду треба примењивати индивидуални приступ, како са свом децом, такво и са надареном децом. Надарену децу треба препознати као покретачку снагу нашег друштва и треба им омогућити развој склоности уз пуно уважавање њихових интелектуалних потенцијала, тј. даровитој деци омогућити целокупан развој. Аутори рада указују да је потребно омогућити праве подстицаје који ће бити разнолики и охрабрити дете, адекватне материјале за игру и активности, пружити детету могућност да учи по моделу, омогућити што више искустава и вежби, јер је квалитетно рано искуство пресудно за каснији развој високих способности.

Кључне речи: партиципација, комуникација, надарена деца, мотивација, креативност, партнерски однос.

Увод

Партиципација захтева усвајање слике о детету као активном учеснику у процесу развоја. Дете се не посматра као пасивни прималац утицаја, знања и искуства одраслих, већ као неко ко са својим потребама, интересима и развојним компетенцијама учествује у својој средини и мења је. У колико се дете посматра као пасивно, незрело и несамостално, одрастање које тражи зрелост, одговорност и самосталност биће обележено великим тешкоћама. Омогућавањем партиципације на најранијем узрасту обезбеђује се развојни континуитет одрастања детета.

Као посебан члан Конвенције о правима детета у којем се каже да дете има право на слободно изражавање сопственог мишљења ии право да се његово мишљење узме у обзир у свим стварима и поступцима који га се тичу, почива на принципима:

- дете је способно да изрази своје мишљење у складу са својим узрастом и развојним могућностима;
- дете треба да изрази своје мишљење о свим стварима које га се непосредно тичу, а одрасли треба да креирају сигурну и подстицајну средину за слободно изражавање детета;
- прихватање од стране одраслих бројних области од непосредног интереса за децу (осим избора игре и забаве), о којима они могу да кажу своје мишљење;
- одрасли треба да посвете пажњу дечјем мишљењу и да га уважавају.

Надарено дете има специфичне особине и због тога васпитање таквог детета може бити изузетно тешко и захтевно. Истиче се потреба да васпитач пружи подстицајно, стимулативно и богато окружење свакм детету како би развило своје потенцијале, али и позитивне особине личности, слику о себи и самопоштовање.

Наша обавеза као васпитача је да допринесемо да такво дете препознамо и креативним приступом задовољимо и потенцирамо развој откривених потенцијала детета. Неки родитељи примећују надареност код свог детета, али не предузимају конкретне мере на њиховом утврђивању и развоју, већ у сарадњи са васпитачем раде на подстицању развоја дечјих потенцијала.

Надареност детета примећују људи из његовог окружења (родитељ, васпитач и други), а дете је испољава кроз игру, причу и различите ситуације које треба препознати, уочити и забележити. Од родитеља и васпитача се захтева да пруже подршку и пруступе индивидуално детету са програмима прилагођеним његовим потребама, оспособити васпитаче за рад са таквом децом, не занемарујући при том родитеље и ширу друштвену заједницу који се због неразумевања и незнања често нађу у заблудама и предрасудама о надареној деци.

Исти, а ипак различити

Деца се разликују по својим менталним способностима, брзини учења, мотивацији, интересовањима и ставовима којим одговарају на различита искуства. Све те разлике могу помоћи родитељима и васпитачима да препознају надареност код детета. Важно је да препознају могућности детета и омогуће му развој свих потенцијала. Никада није прерано почети се бавити надареним дететом. Надарена деца веома рано показују знакове даровитости и уколико се родитељ активно бави дететом, спреман је да на време (што раније) препозна ове знаке, подстиче их и обрати се за подршку васпитачима и стручним сарадницима.

Дете предшколског узраста највише времена проводи у својој породици са родитељима, али и у вртићу са вршњацима и васпитачима.

Самим тим највећу могућност да препознају надареност детета и утицај на развој надарености имају родитељи и васпитачи. „Васпитачи имају важну улогу у овом свакодневном и дуготрајном процесу који захтева пуно љубави, труда, пажње, упорности и доследности" (Шапоњић, 2002). Према индивидуалним способностима и претходном искуству васпитач нуди деци различите подстицаје у областима специфичног дара и талента. Деца желе да изучавају разнолики свет, јер она немају предрасуде нити лоша искуства. Такав креативан рад подстиче машту, утиче на социјализацију, шири поглед и флексибилност мишљења деце. Свако дете треба да истакне способност коју поседује, да буде у томе запажен и награђен интересовањем васпитача који га подстиче да пласира оно што зна и развија па чак и подучава друге.

„Дечје стваралаштво проистиче из посебних способности и преференција, актуализованих у подстицајној атмосфери непосредне средине кроз слободне игровне активности, а може резултирати занимљивим и необичним продуктима (Шефер, 2000).

Дете у већој мери слободно, самостално и уз осећање добровољности приступа игри и активностима што мобилише његова интересовања и емоције, односно унутрашњу мотивацију. Свест да је нешто конкретно направило испуњава га и омогућава му да се оствари кроз продукт у који је уложило напор и за који су заинтересована и друга деца у групи. На овакав начин развија се читав низ међуљудских понашања, која су битна за успешну комуникацију и сарадњу деце у групи што их подстиче на радну продуктивност. Дете у најранијем узрасту за васпитача представља личност са свим својим развојним, креативним и људским потенцијалима који су вредни уважавања, па се у складу са тим и понаша.

У релаксирајућој атмосфери пружа детету могућност одлучивања тиме што га поставља у позицију да мисли, решава проблеме, продукује идеје и доноси закључке. Уважавање дечјих способности и креативних потенцијала представља предуслов за развој надарености. Позитивна емоционална клима у групи пружа осећање сигурности деци, омогућава испољавање емоција, дете може слободно да мисли и ради, што је важно при решавању комплексних проблема, јер тада се ангажује интелектуално и креативно. Креативност деце је експресивна (исказују осећања и мишљења спонтано кроз цртеж или симболичку игру) и продуктивна (савладавају вештине у оквиру контролисане игровне активности). У овом најранијем узрасту појављују се тенденције које указују на склоност ка стварању, а те тенденције надарену децу разликују од остале.

Особине надарене деце предшколског узраста:

- Здравија су и физички често напреднија.
- Пуна енергије: често им треба мање сна.
- Живахна и заинтересована за раличите ствари.
- Радознала, постављају „зрелија“ питања.
- Уче брже и памте са мање понављања.
- Имају широк темељ општих знања.

- Имају богатији речник.
- „Гладна“ знања и стално нешто уче.
- Имају истанчано интересовање за књиге и често већ на раном узрасту науче да читају.
- Много су истрајнија у извршавању задатака.
- Пажљивија и запажају више детаља.
- Имају већи распон пажње.
- Воле истрајати на теми на којој раде и продубљивати је.
- Повезују узрок и последице.
- Имају истанчан осећај за хумор.
- Размишљају на апстрактнији начин.
- Спремније решавају проблеме, најчешће налазећи више од једног решења.
- Интересовања су им зрелија.
- Флексибилнији су, брже се прилагођавају новим ситуацијама и стабилније се понашају.
- Могу се ангажовати у више ствари истовремено.
- Независнија су и мање се покоравају правилима.
- Осетљивија су на неправду...

Када се васпитач нађе у ситуацији да пред собом има надарено дете, има моралну обавезу да такво дете усмери, искористи његов потенцијал и извуче најбоље и највише за само дете, а и друштво у целини. Да би се све то остварило неопходна је подршка родитеља и сарадника, а у циљу што бољег развоја надареног детета.

Конструктивна комуникација
као услов за партиципацију

Партиципација подразумева комуникацију која доводи до узајамног задовољства и разумевања деце и васпитача. Конструктивна комуникација се остварује неетикетирањем личности детета, емпатијом (способност гледања на свет очима друге особе), активним слушањем, подстицањем деце да самостално решавају проблеме и да их критички преиспитују. Активним слушањем васпитач ставља деци до знања да уважава њихово мишљење и деца се осећају схваћена, тако да постају отворени према идејама васпитача. Чињеница да је васпитач постао партнер у игри и активностима са децом, помаже да се деца осећају опуштено у групи вршњака без страха од лоше процене других и охрабрена крену у самостално изражавање и стицање знања. Посебно треба обратити пажњу на повучену децу и на даровите, ако су запостављени у групи, васпитач мора сваком детету да обезбеди услове да развија оно зашта је способно, да компензира недостатке, каналише и коригује лоше стране и развија своје таленте.

Надарена деца су врло маштовита и креативна, тако сазревају брже од својих вршњака. Показују интересовање за специфична подручја, логички брже закључују, могу вршити анализе и синтезе и стварати само себи знане путеве решавања задатака. Због неодговарајућих програма садржаји изазивају

код њих досаду и незаинтересованост, могу бити непажљиви и ометати другу децу у активностима, показивати отпор раду у групи, површност, неприхватање неуспеха. Међу вршњацима у групи тако буду одбачени и неомиљени због интелектуалне надмоћи. Потребно је таквој деци у активностима и игри приступити индивидуалним програмима прилагођеним њиховим потребама, а најпре оспособити васпитача за рад са таквом децом.

Васпитно-образовни програм креиран је за потребе просечног детета. Надарено дете је укључено у њега као и остала деца, а за свако тако надарено дете треба израдити индивидуални план и програм који би заједно направили васпитач и стручни сарадник. Овакви програми имају за циљ да индивидуалним приступом дају најбоље садржаје на начин који одговара потребама надареног детета.

„За посебно талентоване осмислити и проводити краће додатне програме који ће бити дидактички и методички богати и разнолики усмерени вишем ступњу мишљења и закључивања, усмерени креативности и будућности“ (Црљен и Полић, 2006).

Надарено дете когнитивним развојем премашује другу децу истог узраста, стога тешко проналази пријатеље међу вршњацима. Уз то, ако се активности изводе према устаљеној шеми по редовном програму, постаје живахно, јер су му садржаји досадни и брзо их усваја па ремети рад групе и привлачи пажњу васпитача на себе. Скреће пажњу васпитачу да жели сарађивати са њим, али на другачији начин, на нивоу прилагођеном његовим потребама. Васпитач не мора по сваку цену испоштовати план васпитно-образовног рада, већ треба да надарено дете укључи у окружење вршњака који не треба да се осећају запостављено у односу на њега.

Све је ствар фактора случајности, како каже Гањоа. Ни средина која не пружа много, ни методолошке могућности за којима трагамо, не могу у потпуности да потисну потенцијал надареног детета. Васпитач треба да дете што чешће и више укључи у све активности и не дозволи да буде ускраћено од обавеза и задатака, јер оно то не жели. Васпитачу је тешко да пронађе праву меру подстицања и одржавања равнотеже између превише и премало, између претешко и прелако, између пречесто и преретко. Ако се дете подстиче на развој даровитости, правилно усмеравање и вођење од стране васпитача и родитеља је незаобилазно. Уз правилно свакодневно посматрање детета у активностима и игри треба схватити и упознати сву његову разноврсност, али и јединственост. Не треба претеривати са активностима којима васпитач подстиче развој дететове надарености јер оне требају бити најлепше активности у којима дете проводи време, а да му не представљају оптерећење.

Дете треба охрабрити да следи оно што га занима. Верује у своје способности пред реалним захтевима које ће га подстаћи на активност (ни прелаке, ни претешке циљеве), пре свега избећи све оно што ће угушити мотивацију или креативност детета. Похвале и награде су важне, пре свега, као признање за његове успехе, напредак и постигнућа.

Деца се радо играју у заједничким активностима, а смех је лек против стреса и у исто време зближава децу и омогућава превазилажење предрасуда међу њима.

Непроцењиво је одгајати емотивно здраво дете, а то значи да је вољено и да зна правила игре. Васпитачи морају имати времена за свако дете, показивати им љубав на разне начине, охрабрити их и поставити границе (правила) које ће бити јасне, праведне и примењиве. Дете мора осетити љубав, поштовање и подршку, имати слободу али и устаљену навику и познавање света око себе у којем владају одређена правила. Све то улива детету сигурност. Васпитачи треба да наглашавају шта је добро и да стално воде са децом двосмерну комуникацију. Оваква комуникација подразумева размену осећања и могућност избора кроз напредовање детета. Дакле, неминовно је да васпитач има значајну улогу у развоју даровитог детета, јер дете велики део времена проводи у предшколској установи и васпитачи могу много тога учинити за његов целокупан развој.

Предшколска установа није једина средина у којој дете борави, одраста, стиче навике и учи, него је само део тог окружења. Намеће се сарадња свих оних који учествују у васпитном процесу детета, а то је пре свега сарадња васпитача и родитеља. Нагласак у тој сарадњи треба бити обострана информисаност о надарености и потребама детета, како би се та сарадња усмерила на дететове потенцијале. Васпитач треба редовно контактирати са родитељима, а по потреби и са стручним сарадницима установе. Интеракција свих актера врло је важна, јер дете различито функционише у групи и индивидуално, па је информација од васпитача који дете прати у социјалном окружењу од великог значаја за родитеље.

Родитељи надарене деце имају висока очекивања од васпитача и већина њих је незадовољна оним што се нуди њиховој деци редовним програмом. У многим њиховим незадовољствима осећа се усамљеност и туга због осећаја различитости и етикетирања такве деце. Надарено дете је креативно, способно за самостална открића и решавање проблема на нов начин. Уз подршку васпитача, проналазе нове путеве разумевања и то их разликује од остале деце која се труде.

Закључак

У предшколском периоду довољно је препознати надарено дете и омогућити му да слободно изражава своје мишљење у игри и активностима. Нема потребе за увођењем у „специјалне“ програме, док дете не почне да испољава специфична интересовања за одређена подручја. Тиме ће се избећи његово етикетирање. Довољно је да родитељи и васпитачи заједно раде на мотивацији, креативности и проширивању знања код детета. Неопходна је друштвена подршка, која подразумева и различите облике васпитања и образовања и начине рада са надареном децом, што ће обезбедити услове за развој дететових потенцијала. Програми који се користе за надарену децу су разноврсни, али је битно при избору програма водити рачуна о узрасту детета и врсти његове надарености.

Принцип партиципације, тј. слушања деце и уважавања њиховог мишљења захтева од васпитача да заједно са децом трага за решењима која ће бити задовољавајућа за обе стране. То не подразумева наметање и силу, већ јасно разумевање потреба деце од стране васпитача. На тај начин се код деце подстиче одговорност и самосталност у решавању проблема, што су особине које су предуслов за одрастање и зрелост. Партиципација је добар пут ка преговарању и договарању уместо наметање решења васпитача као јединог могућег.

Креативна компонента дечјих потенцијала покреће развој детета и извор је креативног понашања. Особине те креативности су флуентност (стварање идеја), флексибилност (способност прелажења са једне идеје на другу), оригиналност (необично решење идеја које се разликује од стандардних решења), неукалупљеност (нова логика), проницљивост (одвојити битне моменте проблема – специфичности), дивергентно мишљење (прилажење једном проблему из више аспеката), интелектуална иницијатива (продужавање мишљења преко граница практичних потреба). Креативност је тешко разграничити од интелигенције, иако се зна да нису идентични појмови. Умна способност је основа интелигенције, а стваралаштво се као њен производ испољава или бива осујећена. Те стога, још у најранијем периоду детињства, не сме се занемаривати прво назирање даровитости код детета.

Литература

Аџић, Д. (2011): *Даровитост и рад са даровитим ученицима.* Загреб: Живот и школа, бр. 25.

Божин, А. (1998): *Идентификација и развијање даровитости на предшколском узрасту.* Вршац: Висока школа за образовање васпитача.

Крстић, Д. (1988): *Психолошки речник.* Београд:,,Вук Караџић.

Максић, С. (1998): *Друштвена подршка даровитости,* Вршац: Висока школа за образовање васпитача.

Олпорт, Г. (1969): *Склоп и развој личности.* Београд: Култура.

Цветковић-Лав, Ј. (1995): *Ја хоћу и могу више.* Загреб: Алинеа.

Цветковић-Лав, Ј. и Мајурец-Секулић, А. (1998): *Даровито је шта ћу са њим?* Загреб: Алинеа.

Црљен, М.и Полић, Р. (2006): *Брига за надарену дјецу.* Загреб: Методички огледи, 13.

Чудина-Обрадовић, М. (1990): *Надареност разумевање, препознавање, развијање,* Загреб: Школска књига.

Шапоњић, Г. (2002): *Предшколска педагогија.* Београд: Народна библиотека,Србија.

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

Winer, E. (2005): *Darovita djeca, mitovi i stvarnost.* Buševac, Ostvarenje.

Aleksandar Rakić
Gabrijela Čmerić
Dragana St. Rudnjanin

PARTICIPATION OF GIFTED CHILDREN IN PRESCHOOL

Summary: The Convention on the Rights of the Child, as the first international document that comprehensively deals with the rights of the child and has a binding character, introduces the notion of participation, thus guaranteeing the children to participate in decision-making on matters that concern them. Children, although younger, represent persons with all specific development potentials that are worthy of respect. Often we hear tales of children of extraordinary abilities, which many call outsiders or geniuses. What does the preschool institution do to recognize such children and include them in the educational process, without being bored? How do teachers look at such children and understand their real possibilities? In the educational work, an individual approach should be applied with gifted children as well. Talented children should be recognized as the driving force of our society and should be able to develop with full respect for their intellectual potential. The authors of the paper point out that it is necessary to provide real incentives that will encourage the child, adequate play and activity materials, provide the child with the opportunity to learn by model, provide experiences and exercises since good early experience is crucial for the later development of high abilities.

Keywords: participation, communication, gifted children, motivation, creativity, partnership.

Драгана Ст. Рудњанин
Марија Чоловић
Александар Ракић
ПУ „Олга Јовичић Рита“
Краљево

УДК 373.23.043.2(=214.58)
373.23:376.74(=214.58)

ПАРТИЦИПАЦИЈА ДЕЦЕ ИЗ ОСЕТЉИВИХ ГРУПА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Предшколска установа, по свом карактеру, од великог је значаја за развој друштва. Правилан и квалитетан рад са децом на раном узрасту обезбеђује развој интелигенције и социјалних вештина, као и жељу за знањем и стицањем навика. Предшколско васпитање и образовање значајно је и потребно, како за већинске тако и за маргинализоване групе друштва. Ромска деца иако су маргинализована и припадници су мањинске групе, треба да буду подједнако обухваћена и прихваћена у предшколским установама. Тимски рад у предшколској установи и локалној заједници, а уз подршку ромских удружења и школа допринеће већој доступности деце ромске националности васпитању и образовању, са посебним осврtом на предшколске установе у срединама са великим бројем ромске популације. Предшколска установа је прва карика у систему васпитања деце и сматра се најважнијом припремом деце, како би се оспособила за самосталан живот и била део заједнице. Искљученост из образовања ускраћује ромској деци једно од основних права - право на образовање, чиме се онемогућава пун развој личности и свих потенцијала детета. Последице искључености Рома из образовања на социјалном плану огледају се у репродукцији сиромаштва и помањкању било какве перспективе за бољу будућност.

Кључне речи: инклузија, ромска деца, толеранција, интеркултуралност, подршка, социјална прихваћеност, партиципација.

Увод

Поред породице, прва и најзначајнија установа за укључивање деце у васпитно-образовни процес је предшколска установа. Планско и организовано предшколско васпитање и образовање важно је за целокупан дечји развој личности, као и особина стваралаштва, креативности, способности, интересовања, самосталности и самоиницијативности. Овако правилно упознавање особина важно је за формирање позитивне слике о себи преко које се постављају основе за каснији развој личности. Постоје бројни подаци који говоре, да деца која су била обухваћена предшколским васпитањем и образовањем успешно се прилагођавају школи, имају богато

емоционално и социјално искуство, развијене склоности, радне навике у умења.

Имајући у виду све ове добити за децу предшколског узраста, предшколске установе треба да раде на планираној укључености све деце, па и ромске, у предшколску установу. Подаци говоре да велики број те деце испада из формалног образовања, тј. да се мали број ромске деце укључује у институције образовног система, па тако и у предшколску установу.

Велики број ромске деце, на исти начин не добијени потребно, квалитетно породично васпитање. Не пружају им се разноврсне активности, често немају играчке, дидактички материјал, друштво вршњака. Породице су многобројне, са великим бројем деце, родитељи су незапослени, живе у тешким условима, без воде, струје и хране. Овакви услови живота стављају ромску децу на најнижи ниво друштва, тако да већина те деце не започиње школовање или ако га започну врло брзо излазе из система образовања, јер су у неравноправној позицији у односу на другу децу.

На другој страни и сами родитељи ромске деце не схватају образовање као могућност за бољи живот и бекство од сиромаштва, а врло често сами одустају да школују децу јер гледајући како ће и на који начин обезбедити егзистенцију за породицу. Родитељи не могу својој деци да обезбеде одећу, обућу, прибор за рад, ужину, па их је тешко без свега овога мотивисати да децу доводе у предшколске установе и школе. Под оваквим животним условима, они не виде смисао у школовању своје деце.

Тимским радом треба да уложимо труд да се повећа укљученост ромске деце у редовни систем образовања кроз пружање подршке и партиципацију деце, пре свега у припремни предшколски програм, као обавезног дела основног образовања у Србији. Укључивање ромске деце у предшколске установе је од општег добра, како за саму децу тако и за цело друштво. У сарадњи са школом, а уз помоћ локалне заједнице развити савезништво за подршку квалитетном и успешном васпитању и образовању ромске деце уз конкретне акције, чиме се шаље порука прихватања и уважавања све деце и подиже се квалитет васпитно-образовног система државе. Сви заједно идемо у сусрет њиховим потребама и проблемима да би се отворио зачарани круг сиромаштва у коме ове породице вековима живе, а све у циљу уклањања препрека из средине које их угрожавају да буду успешни као остала деца и оспособе се за самосталан живот у заједници.

Социјална прихваћеност ромске деце и доживљај припадања групи кроз пример добре праксе

Основни принцип инклузије је да се сва деца заједно васпитавају и образују, кад год је то могуће, без обзира на различитости међу њима. Уверење да су сва деца различита подразумева да смо спремни да се према различитостима односимо са уважавањем и уз прилагођавање. Пракса показује да су индивидуалне разлике међу децом извор богатства и разноврсности, а не проблем. Да се на различите потребе и индивидуални

темпо развоја деце може успешно одговорити флексибилним приступом васпитача.

Годинама уназад у припремни предшколски програм Предшколске установе „Олга Јовичић Рита“ у Краљеву упише се од двадесеторо до тридесеторо ромске деце, али њихова долазност по групама не прелази 2% годишње. Узроци таквом стању су материјалне прилике породица, незаинтересованост за родитеља за школовање деце, као и неповерење према васпитачима засновано на ранијим негативним искуствима (страх, понижење, незаинтересованост васпитача за услове одрастања њихове деце).

Формиран је тим у саставу васпитача и стручних сарадника је обавио разговоре са стручним сарадницима основих школа у којима ће деца која завршавају припремни програм наставити школовање. Циљ ових разговора је био пре свега о деци из маргинализованих група (бројно стање, проблеми које имају), како би им школа омогућила што бољу адаптацију и прихваћеност од стране учитеља и друге деце.

Васпитачи ће својим радом, идејама и позитивним ставовима премостити тешкоће, да би ромска деца била без прилагођавања друге деце њима, већ мењајући методе и садржаје рада тако што ће их прилагођавати способностима све деце у групи.

Развијаће се интеркултуралност као право да сви буду уважени и прихваћени, без обзира на различитости које са собом доносе или које у себи носе. Интеркултуралност припрема васпитача и децу за равноправно укључивање у шире социјално окружење уз препознавање сопствене културолошке припадности.

Васпитач ће тако утицати на однос у групи како би ромска деца могла бити као сва друга, да се истичу јаке стране, да друга деца нешто од њих науче и да се тиме уваже њихова ограничења. На тај начин се превазилазе предрасуде о ромској деци које годинама постоје код васпитача да су деца улице, да су незаинтересовани за школу, агресивни и не могу и неће да учествују у игри и активностима. Стварање се позитивна атмосфера, где ће дете бити прихваћено такво какво јесте, да се осећа као део групе и припада групи вршњака која уважава његове потребе.

Створиће се услови да васпитач преиспитује сопствене ставове, прихвата одговорност за свој рад и однос према деци, као и да се критички односи према сопственој пракси, успостављањем сарадње са локалном заједницом, ромским удружењима и школом као партнерима у циљу решавања укључивања ромске деце у друштвене токове, како би шира јавност уочила потребу за већим ангажовањем у пружању подршке Ромима у образовању да би постали равноправни чланови друштва.

Предшколска установа је 2016. године имала свог представника у групи на локалном нивоу, која се бавила израдом Локалног акционог плана за унапређење положаја Рома у граду Краљеву за период од 2016-2020. године на коме је остварила побољшала сарадњу са ромским невладиним организацијама које су имале свог представника у овој радној групи.

Реализоване активности

Активности које смо до сада реализовали су углавном су посвећене Светском дану Рома:

1. **„Ђурђевданско посело“** – приредба поводом дана Рома са циљем поштовања културног идентитета и унапређивања сарадње васпитач – родитељ.

2. Иницијатива за локални развој - град Краљево – испитујемо предлоге за бољу сарадњу и комуникацију са родитељима ромске деце.

3. Сарадња са Медицинском школом и Заводом за јавно здравље у циљу подизања квалитета здравља и превенције ширења заразних болести.

Активност која се планира за наредни период, то јест од радне 2017/2018. године су радионице за родитеље ромске деце. Наиме, одређени број васпитача и стручних сарадника је прошао обуку Центра за социјални рад, „Школа за родитеље“. У установи ће се формирати Тим, који ће реализовати ове радионице са родитељима са циљем њиховог освешћивања о значају предшколског васпитања и образовања, као и јачању компетенција за родитељство.

Закључак

Рад приказује висок ниво сарадње и комуникације међу српском и ромском децом, као и одбацивање предрасуда васпитача о ромској деци, потврђује присуствовање ромске деце у предшколској установи, прилагођавање програма свој деци, висок ниво припреме деце за школу, дружење међу вршњацима и партнерски однос васпитача према ромској деци и њиховим родитељима. Тако можемо рећи да се узроци искључености ромске деце из образовања, не могу тражити у предшколској установи. Оно на шта у предшколској установи треба обратити пажњу јесте укључивање већег броја ромске деце у све узрасне групе.

Водили смо се смерницама: успешна двосмерна комуникација и сарадња васпитача и родитеља ромске деце, едукација родитеља о важности и вредности предшколске установе за живот детета и упознавање васпитача са условима живота и проблемима које имају родитељи ромске деце. Укључивањем локалне заједнице у решавање проблема веће доступности предшколске установе ромској деци побољшавају се услови да сва деца буду равноправни чланови друштва.

Слабост која је уочена је недовољна обученост васпитача које обавезује закон на укључивање ромске деце у васпитно-образовни процес. Потребна је шира едукација васпитача на овом проблему и развијенија свест код васпитача за значај ове обуке.

Уважавајмо права деце, јер су деца наше благо и наша будућност, без обзира на боју коже, на језик којим говоре и културу коју поштују. Превазиђимо предрасуде и одбацимо стереотипе о ромској деци, учећи децу да брину једни о другима, да сарађују и поштују различитости.

Литература

Брадић-Гачић Д. и Љ. Дошен (2009): *Вртић по мери детета*, Београд: Save the Children UK.
Вучковић-Шабановић, Н. (2000): *Права детета и међународно право*, Београд: Југословенски центар за права детета.
Група аутора (2007): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*, Београд: Фонд за отворено друштво.
Корхга, Д. и О. Лакићевић (2010): *Водич за школу једнаких шанси,* Београд: ЦИП
Мацура-Миловановић, С. (2007): *Препреке инклузији ромске деце из насеља Депонија.*XIII Научни скуп Емпиријска истраживања у психологији. Књига резимеа. Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
Мацура-Миловановић, С. (2006): *Социјални аспект инклузије ромске деце из насеља Депонија у образовни систем*, Београд: Педагогија LXI, бр. 3.
Open society institute (2007): *Једнака доступност квалитетног образовања за Роме у Србији*, Београд: Фонд за отворено друштво.
Save the Children UK (2002*): School for all: Including Disabled Children in Education*, London, Save the Children UK.

Dragana St. Rudnjanin
Marija Čolović
Aleksandar Rakić

PARTICIPATION OF CHILDREN FROM SENSITIVE GROUPS IN A PRESCHOOL INSTITUTION

Summary: Preschool, by its nature, is of great importance for the developmentof the whole society. Proper and affective work with children at an early age provides the development of intelligence and social skills, as well as the desire for knowledge and acquiring habits. Preschool education is important and necessary for both majority and marginaliyed groups of society. Even though Roma children are marginaliyed and members of minority groups should be equally includede and accepted in preschool. Teamwork in preschool and the local community, with the support of Roma associations and schools contribute to the greater availability of Roma children education and training, with special emphasis on preschools in areas with a large number of Roma population. Preschool is the first link in the system of education of children and is considered the most important preparation of children to enable them to live independently and be part of the community. Exclusion from education deprives Romani children of a fundamental right-the right to education, which prevents the full development of the personality and potential of all children. The consequences of exclusion of Roma from education when it comes to society are reflected in the reproduction of poverity and lack of any prospect for a better future.

Keywords:inclusion of Roma children, tolerance, interculture, support, social acceptance, participation.

Аница Павловић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 821.111(73)-93-32(082.2).09

ПАРАДИГМА ДЕТИЊСТВА У АМЕРИЧКИМ ПРИЧАМА ЗА ДЕЦУ

Резиме: Овај кратак рад бави се разматрањем парадигме детињства у америчким причама за децу и младе, које су под насловом „Вилинско острво“ приредили Милутин Ђуричковић, Гордана Димитријевић и Игор Петровић, у заједничком издању „Плутоса“ из Врања и „Рашке школе“ из Београда (2015). Састављена од жанровски различитих прича, скоро за све узрасте (од предшколаца до омладинаца), ова необична антологија приказује, поред осталог, парадигму детињства као посебан феномен и иснпирацију, која се на различите начине доживљава из искустава писаца и њихових виђења света. Детињство је вечита тема која се у мањој или већој мери прожима у причама за децу америчких писаца, од оних из 18. и 19. века па до савремених аутора, чија се дела први пут појављују на српском језику.

Кључне речи: детињство, деца, прича, поетика, тема, парадигма.

Увод

Како бисмо уопште разматрали ову тему, неопходно је већ на самом почетку подсетити шта, у ствари, означава појам *парадигма*. Вујаклијин *Лексикон страних речи и израза* објашњава да је то „(грч. paradeigma) пример за углед, узор, узорак, образац; грам. образац мењања“ (Вујаклија, 1980: 664). Парадигма, дакле, представља пример, узор, оцртавање или предрасуду. Такође, парадигма је скуп основних претпоставки или правила које узимамо здраво за готово у циљу поимања стварности и њених феномена.

У том смислу лична парадигма је оно битно што учитавамо приликом наше интерпретације ствари и појава око нас. Људи имају различите парадигме као појединци, породица, групе, народи, струке итд. Парадигма се ствара преко информација и искустава у најранијем детињству, па надаље у животу. Ауторитети су обично они који намећу парадигме.

О овим феноменолошким, културолошким, али и другим феноменима говорићемо на примерима америчких прича за децу и младе сакупљених у својеврсној антологији *Вилинско острво,* коју су заједно приредили Милутин Ђуричковић, Гордана Димитријевић и Игор Петровић.

Тематика

Антологија *Вилинско острво* (255 страна) први је подухват такве врсте код нас, који обухвата америчке приче за децу и младе обједињене на једном месту. Она садржи информативан и комплексан *Предговор, Именик преводилаца, Речник мање познатих речи и израза, Напомену*, као и две *Рецензије* универзитетских професора англистике др Александре Изгарјан (Нови Сад) и др Бранкице Бојовић (Београд/ Никшић).

Приређивачи истичу да је америчка књижевност за одрасле много познатија и превођенија код нас него књижевности за децу и младе, иакоје до сада објављено неколико скромних и тематских избора (*Најлепше истините приче Дивљег Запада, Девојчица са седам имена*). Поред осталог, у уводној речи указује се на генезу, особености и специфичности америчког народа, културе и традиције, а нарочито оног дела фолклора и савременог стваралаштва намењеног деци и младима од колонијалних времена, па до савременог друштвеног тренутка.

„Иако су првенствено намењене деци, ове приче са истим задовољством могу читати и одрасли читаоци, јер су поједини прилози често на граници литературе за младе и тзв. озбиљне књижевности. То говори не само о њиховој жанровској релативности, већ о стилу и рецепцијској флексибилности многих америчких писаца. Бајковито и реално, традиционално и модерно, само су неке од етичко-естетичких ознака ових прича, чији су аутори белци, црнци, Индијанци, али и припадници других народа и досељеника, који чине саставни део богатог и шароликог америчког мултиетничког идентитета“ (стр. 8).

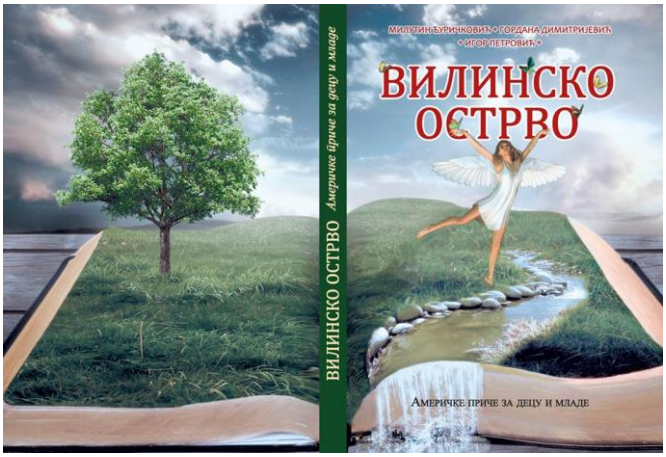
Књига окупља шездесет аутора са по једном причом распоређених по азбучном редоследу, а не по хронолошком или неком другом принципу. Иако су изостали биографски подаци о ауторима, ипак, треба нагласити да међу њима има оних који су познати не само у америчкој већ и у светској књижевности за децу, па и за одрасле:

- Марк Твен,
- Ернест Хемингвеј,
- Едгар Алан По,
- Перл Бак,
- Вилијам Саројан,
- Џек Лондон...

Са друге стране, има и оних чије се приче први пут објављују код нас:

- Џоли Сузан,
- Лилијен Мур.

Прилози су сакупљени из различитих извора, књига, антологија и панорама, а код појединих прича нису позната имена преводилаца.



Слика 1. Насловна страна књиге

У идејно-тематском погледу причу су веома богате и разноврсне, а парадигма детињства је, такорећи, скоро увек у првом плану. Обрађују се, поред остаог, старе и вечите теме, као што су:

- детињство (*Друга половина поклона*),
- игра (*Трик, Бубањ за Џени*),
- породица (*Нас петоро*),
- завичај (*Човек на стази*),
- хумор (*Луде из хелма и глупи шаран*),
- природа (*Ноћ на сену*),
- биљни свет (*Добро дрво, Паула и бреза*),
- животињски свет (*Џок, чудесан пас, Милиони мачака*),
- свет одраслих (*Бекство Џона Грејтона*)...

Детињство је, ипак, доминантна тема, конструкт и парадигма која се провлачи кроз највећи број прича, нарочито оних написаних из позиције детета. Посебно је, рецимо, занимљива и индикативна прича *Цакум-пакум одело* Силвије Плат, која на наиван и необичан начин, углавном преко градације и симбола, показује како деца проживљавају поједине ствари и проблеме у детињству, а нарочито оне који су социјалне, психолошке и етичке природе.

Мек Манус Патрик у причи *Ноћ на сену* разматра једну од чести и парадигматичних детаља сваког детињства, а то је дечији страх од мрака. Наратор приче је неименовани осмогодишњак, који у првом и трећем лицу описује поједине епизоде свога детињства, нарочито оне које се односе на мрак:

„Већ сам био напунио осам година, а још сам се ужасно бојао мрака. Готово исто толико страховао сам да ту бруку не открију моји другови. Ипак, једном сам се се умало одао. Било је то кад је код нас на село дошао мој рођак и вршњак, варошанин Рони...“ (стр. 106).

Пуна неочекиваних обрта, смешних згода и психолошких опсервација карактеристичних за рани период детињства, ова кратка прича је врло поучна и интригантна, а њен епилог је посебно упечатљив:

„Кад је свануло, заборавио сам на страх од мрака и од тога дана почео да га савлађујем. Нису прошла ни два месеца, а ја сам се већ у себи смејао што сам се икада бојао тмине“ (стр. 108).

Без обзира да ли се ради о реалистичким или фантастичним мотивима, о бајковитој нарацији или свакодевним породичним дешавањима, о игри и хумору у школском окружењу, у овим причама парадигма детињства је свеприсутна и скоро увек у првом плану. Писци јој прилазе веома инспиративно и непосредно, без неких вештачких импровизација и артистичке надоградње.

Закључак

На основу овог сумарног осврта, али и свеколике разуђене садржине, може се приметити да су америчке приче за децу и младе веома аутентичне, примамљиве и узбудљиве, јер се баве свим оним темама које децу и младе не остављају равнодушним. Поједини примери су нарочито погодни за рад са децом у предшколским установама и за одређене активности из различитих области (*Мали црвени лист, Врапчев нови дом, Поклон за мамин рођендан*).

Рецензент др Александра Изгарјан похваљује „изузетан рад приређивачког тима, који је начинио велики истраживачки подухват и успео да од заиста огромног броја дела за децу изабере она која су најрепрезентативнија и на најбољи начин представљају мултинационално културно богатство Сједињених Америчких Држава“ (стр. 249). И др Бранкица Бојовић наглашава улогу и значај ове књиге, истичући да ове „сјајне приче нуде решења на вечите теме о животу кроз конкретне ситуације и околности поучног карактера, с обзиром на чињеницу да су културолошки и лексиколошки обојене, јер долазе са другог континента“ (стр. 251).

Иако је ово само један од бројних аспеката антологије *Вилинско острво*, покушали смо да бар у кратким цртама осветлимо неке њене поједине и значајне детаље, а нарочито оне везане за игру, парадигму детињства, наиван поглед на свет и остале елементе поетике књижевности за децу и младе.

Литература

Вујаклија Милан (1980): *Лексикон страних речи и израза.* Београд: Просвета.
Ђуричковић Милутин, Димитријевић Гордана, Петровић Игор (2015): *Вилинско острво*. Врање: Плутос, Београд: Рашка школа.
Милинковић Миомир (2006): *Страни писци за децу*, Чачак: Легенда.

Anica Pavlović

CHILDHOOD PARADIGM IN AMERICAN STORIES FOR CHILDREN

Summary: This short paper considers the paradigm of childhood in American stories for children and young people collected in a book called 'Vilinsko ostrvo' arranged by Milutin Djurickovic, Gordana Dimitrijevic and Igor Petrovic. The book was published by 'Plutos' from Vranje and 'Raska skola' form Belgrade in 2015. Containing different genre stories for almost all ages (from preschoolers to young teenagers), this exceptional anthology shows, among other things, the paradigm of childhood as a specific phenomenon and inspiration, differently experienced by writers. Childhood is a continuous topic which is present to varying degrees in children's stories written by American authors, from 18th and 19th century to the modern ones, whose works have recently been published in the Serbian language.

Key words: childhood, children, stories, poetics, topics, paradigm.

Татјана Богосављевић
Наташа Ђорђевић
Невенка Живадиновић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.23:371.311.4]:502

ПРЕДШКОЛЦИ У СВЕТУ ЕКОЛОГИЈЕ

Резиме: Циљ пројекта „Предшколци у свету екологије“ је развијање свести и односа према природи кроз различите еколошке активности. Ова „авантура“ започела је низом угледних активности којима су покретачи пре свега била деца. Неке од запажених активности биле су: „Мали баштовани“, „Прљаво и чисто није исто“, „О околини се брини, то те здравијим чини“, „Уређење простора неструктуираним материјалима“, „У здравом телу , здрав дух“, „Где год нађеш згодно место ту дрво посади“. Најзначајнији резултати ових активности су дечији продукти, као што су: „Наша фабрика кисеоника“ и „Лепо уређен простор за живот и игру деце и одраслих“. Значај овог рада огледа се у конкретном примеру како кроз тимски рад и толерантне односе – добру сарадњу и међусобно уважавање можемо очувати здраву средину. У овај пројекат укључена су деца, васпитачи, родитељи, стручни сарадници ПУ „Лане“, Локална самоуправа (Шумска секција РС и Дирекција за урбанизам и градско зеленило). С обзиром на интересовање како деце, тако и одраслих број учесника се из године у годину повећава. Пројекат су покренуле две васпитно-образовне групе са тридесетосморо деце и три васпитача, да би крајем 2016. године тај број премашио стотину учесника. Велика заинтересованост деце, успех и видљивост постигнутих резултата, као и препознавање вишеструког значаја и добити подстакла је локалну самоуправу да се више ангажује како би пројекат наставио да живи у наредним годинама.

Кључне речи: дете, екологија, тимски рад, здрава средина.

Увод

Васпитачи су током трајања пројекта, након почетног имулса деце, били планери, тј. организатори вођени задатком да деци пробуде радозналост и омогуће разна искуства везано за оно што их окружује, да уче да истражују, да користе своја чула, доносе закључке, спознају међусобну зависност свега и свих у природи и целокупном друштву. Подстицање дечје иницијативе и отварање могућности да се активностима баве у аутентичном окружењу било је мотивисано жељом да се оствари низ, за васпитаче веома важних циљева.

Општи циљ је био развијање позитиваног односа према себи и другима, према биљном и животињском свету и позитивних осећања према

целокупној природној и друштвеној средини. Специфичних циљева има низ и своде се на уочавање и разумевање следећих појава:

- Улога које биљке и животиње имају у човековом животу и на који начин човек може да допринесе њиховом опстанку и развоју.
- Како човек утиче на животну околину и последице његових поступака.
- Како се ослободити отпадака и њихове последице по квалитет живот средине.
- Начин на који се загађује вода, земљиште, ваздух и поступци којима се то смањује или избегава.
- Користи које човек има од шума и начинима да се оне обнове и очувају.
- Љубав према природи и начин да се она чува и унапређује.
- Квалитетна исхрана, коришћење исправне воде, боравак на свежем и чистом ваздуху.
- Бављење спортом као још један елемент здравог начина живота и брига о сопственом здрављу.

Наш вртић се налази на више локација у граду и неке од њих имају своја дворишта, неки од објеката не. Кроз наш град протичу две реке Јужна Морава и Моравица и у само граду се налази градски парк „Брђанка“. Објекти који су отпочели овај пројекат немају своја дворишта (налазе се у склопу школа) и осим зеленила немају своју башту.

Ток пројекта

У току 2014. године, у сарадњи са Високом школом за васпитаче струковних студија у Алексинцу, посадили смо своју башту не само цвећа већ и воћа и поврћа. У сарадњи са Пољопривредном школом обишли смо пластенике, о којима брину ђаци саме школе. Башту смо одржавали и оплемењивали из године у годину. Са децом смо, кроз активност, „Прљаво и чисто није исто“ чистили двориште школа у којима се налазе и наше просторије. Разврставали отпад, одлазили сваке недеље до градског парка „Брђанка“ и осим игре у природи исту бисмо и чистили. Онолико колико нам је окружење чисто, здравији је и наш живот.

Са децом смо такође изводили експерименте тако што смо у четири наменски ископане рупе поставили прикупљен отпад. У једну од њих смо ставили био-отпад (откопавањем) и посматрали шта се разложило, а шта није. Тако смо добили компост, који смо касније искористили за садњу нашег собног цвећа. За уређење дворишта и баште са цвећем требала нам је већа количина компоста, па смо том приликом отишли у посету Славиши Богосављевићу, који већ годинама прави био-отпад и деца су на лицу места видела како тај процес изгледа и са собом понели ђубриво потребно за нашу башту.

У сарадњи са нашом сестром на превентиви деци смо помогли да уоче и разумеју које су намирнице потребне за здрав развој нашег организма. Овом приликом вршили смо, за децу веома интересантан, експеримент са

кока-колом и пилећом јетром. Конзумирали смо здраву храну, а од отпада правили наш компост који ће остати будућој генерацији деце.

Наша сарадња са локалном заједницом се наставила тако што смо организовале одласке на часове спорта, касније и тренинге (фудбал, кошарка). Кроз ове активности деца су схватила да није важно само здраво се хранити, већ и живети на здрав начин путем бављења спортом. А како нам је потребна и чиста вода, искористили смо постојање наше две реке и обиласком истих чистили травнати део дуж река предвиђен за шетњу, али и видели у ком стању се оне налазе. С обзиром на то да је вода неопходна за здрав живот, како нас тако и биљака и животиња, извели смо експеримент пречишћавања воде и научили нешто више о важности које она има на живи свет у целини.

У сарадњи са извиђачем Лазаром Ђ. деца су имала могућност да ван вртића, у парку и шуми, науче штошта о животу у природи (ако заложити ватру, постављање шатора, оријентацију у природи, проналажење јестивих биљака и њихова употреба).

Из фирме „Србија шуме“, са којом смо такође имали сарадњу, добили смо на поклон преко стотину садница дрвећа и контејнерског биља и деца су у амфитеатру Високе школе за васпитаче струковних студија одгледала филм прилагођен њиховом узрасту о рециклажи и екологији. Дејан Ђорђевић као дип. инж. шумарства је са децом разговарао након што им је током филма објашњавао све што се приказивало.

Последња у низу активности је била садња дрвећа у градском парку Брђанка. У сарадњи са Општином, Дирекцијом за урбанизам и уређење дипл. инж. пејзажне архитектуре Драганом Зец деца су пре садње добила инструкције где се како и када које дрво сади. С обзиром на интересовање како деце тако и одраслих број учесника се знатно повећао. У почетку су овај пројекат започеле две групе са тридесетосморо деце и три васпитача, да би крајем 2016. године тај број премашио стотину учесника из шест васпитних група.

Закључак

Иако је екологија општим основама васпитања и образовања већ предвиђена у редовном васпитно-образовном раду, сматрале смо да се на ниво група-објекта интензивније посветимо овој области како бисмо унеле промену како у саму физичку средину тако и у свет деце, родитеља, локалне заједнице, чиме бисмо обезбедили свакој следећој генерацији еколошку освешћеност и писменост - значај који она има на наш здравији начин живота. Са друге стране, неодговорно понашање становника овог града, очигледне климатске промене обавезују нас да се ангажујемо на очувању своје непосредне животне средине. Најзначајнијим сматрамо утицај који овај рад има на моралну зрелост деце која ће из нашег вртића кренути у живот градећи, лепши, чистији, здравији начин живота. Већу бригу, одговорност како према себи и својим поступцима тако и на њихово окружење, што је негде и основни циљ овог пројекта.

Значај овог рада огледа се у конкретном примеру како кроз тимски рад и толерантне односе, добру сарадњу и међусобно уважавање можемо очувати здраву средину. У овај пројекат укључена су деца, васпитачи, родитељи, стручни сарадници ПУ „Лане“, Локална самоуправа (Шумска секција РС и Дирекција за урбанизам и градско зеленило). Наредни кораци биће: Рециклажа; Ширење пројекта на још већи број група (сарадња са основним школама).

Литература

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

Каменов, Е. (2006): *Васпитање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Tatjana Bogosavljević
Nataša Đorđević
Nevenka Živadinović

PRESCHOOLERS IN THE WORLD OF ECOLOGY

Summary: The aim of the project "preschoolers in the world of Ecology" is to raise awareness and improve the relation to nature through various ecological activities. This adventure was launched by a number of demo activities with children in focus. Some important activities were: "Small Gardeners"; "Dirty and Clean is not the Same"; "Take Care of Environment – It Makes You Healthier"; "Space Design with Unstructured Materials"; "Healthy Body-Healthy Mind"; "Plant a Tree Wherever you find a convenient place". The most significant results of these activities are children's products, such as: "Our Oxygen Factory" and "Well-designed space for life and play for the children and adults". The importance of this work is reflected in the example of how team work and tolerance – good cooperation and mutual respect we can preserve healthy environment.This project engages children, teachers, parents, associates of the kindergarten "Lane", local municipality (Forest section of Republic of Serbia and the Directorate for Urbanism and Urban Greenery). With regard to the level of interest shown by both children and adults, the number of participants increases every year. The project was launched by two education groups with thirty-eight children and three teachers. However, the number participants exceeded a hundered by the end of 2016. Great interest of children, success and the visibility of the achieved results , as well as the recognition of multiple importance and gain have enhanced the local government to get involve more in order to ensure the project continuation in the following years.

Key words: child, ecology, team work, healthy environment.

Милена Радивојевић Зорица
Александра Милановић
ПУ Чукарица
Београд

УДК 373.23:371.314.6]:56

ПРОЈЕКАТ: „КАКО СУ НЕСТАЛИ ДИНОСАУРУСИ?“

Резиме: Пројекат представља склоп активности у којима једно или више деце дубље проучавају неку тему или проблем. Пројекат: Како су нестали диносауруси, настао је на предлог једног дечака. Идеја и назив теме покренули су и укључили у дискусију и осталу децу .Пројекат је пролазио кроз три фазе: Отварање, Развијање и Затварање. Овај пројекат смо отворили разменом искустава и постављањем истраживачких питања везаним за тему. У склопу ове фазе правили смо план истраживања и мењали средину за учење како би помогла деци и одраслима који у њој бораве. У другој фази рада нагласак је био на прикупљању информација и других ресурса, као и размени између учесника. Деца су имала прилику да кроз игру, експерименте и израду различих конструкција дубље истраже појаве и појмове, и одговоре на сопствена питања, дилеме и недоумице. Затварање пројекта представља фазу рефлексије на процес учења и истраживања. Деца су у овој фази пројекат представила другој деци и одраслима у вртићу, као и одраслима који су узели учешће у пројекту.

Кључне речи: пројектно учење, фазе пројекта, истраживање са децом, рефлексија, размена.

Увод

Овај рад представља процес истраживања кроз који смо заједно са децом у оквиру пројекта прошли. Циљ ове концепције је помоћи детету да продубљује разумевање властитог искуства и окружења у коме живи.

Тему пројекта „Како су нестали диносауруси“ пронашли смо у иницијативи једног од дечака, дискусија која је настала након предлога истраживачког питања, била је показатељ да је тема животна, провокативна и пружа прилику за истраживање, како деце тако и одраслих.

ПРВА ФАЗА: Отварање пројекта

У овој фази васпитач слуша и упознаје искуства и знања деце о теми, њихове доживљаје, претпоставке и теорије везане за тему.

Тему „Како су нестали диносауруси?“ поделили смо на 3 дела, при чему су у делу диносауруси деца говорила на основу својих искустава, шта знају о диносаурусима. У другом делу су износили своје претпоставке о томе

како су они нестали и трећи део је било питање како ћемо ми све то истражити.

Такође, прикупљање знања и искустава деце о теми било је и кроз њихове цртеже, уз коментаре шта се на њима налази, отуда настаје књига „Диносауруси су...“ – Аутори: Група деце.

Средина за учење мора бити организована тако да подстиче дечју радозналост, да омогућава детету да истражује, да подстиче сусретање, комуникацију, интеракције и продубљивање односа. Након дечјег предлагања за измене у соби, реализовано је низ активности:

- Зуби и уста диносауруса на улазним вратима.
- Диносаурус - 3Д.
- Стопе диносауруса која воде до истраживачког центра.

Креирање подстицајне средине били су главни покретач да се родитељи укључе у рад на пројекту.

ДРУГА ФАЗА - Развијање пројекта

Акценат у овој фази је на увођењу нових информација и проналажењу одговора на питања. Ова фаза обухвата заједничко истраживање васпитача и деце у вртићу и на аутентичним местима у локалној заједници, разговоре са другим одраслима који су стручњаци за питања која истражују. Истражују и преко сајтова, литературе, видео снимака, филмова, фотографија, материјала, доношење стварних предмета и објеката у радну собу. Деца кроз истраживање стичу нова искуства и сазнају, цртају, конструишу моделе и обрасце, сликају, откривају, предвиђају, експериментишу, истражују материјале, замишљају, дискутују...

Друга фаза нашег истраживања, односно фаза развијања пројекта јесте „Пројекат иде кући“, деца су имала задатак да одаберу по једног диносауруса, нацртају га и издвоје нешто што је интересантно и карактеристично баш за тог диносауруса. Овај задатак су презентовали осталој деци што је пружало прилику да након презентовања дискутују, постављају питања, размењују искуства...

Једно од питања које се издвојило током презентација било је и: *Да ли се сви диносауруси излежу из јаја*? Трагом одговора на ово питање, дошли смо у посед јајета које када се стави у воду након пар дана из њега се излегне диносаурус. Деца су наизменично седела испред јајета и посматрала шта се дешава. Како је једно јаје било недовољно, решили смо да деци понудимо материјал и уз мало импровизовања свако од деце направи своје јаје. Деца нису знала који је диносаурус у ком јајету већ су то сазнала након исецања јајета, након чега је уследио разговор о врстама диносауруса.

Деца су користила различите начине истраживања како би долазили до својих одговора. Диносауруси у савременом свету представљају повезивање са актуелностима, искуством, па смо тако ми имали и диносаурусе фудбалере, фармере, скијаше, све то уз новонастале приче на креирану фотомонтажу.

Организован је излет као истраживачка тура на пројекту. Посета Природњачком музеју у Свилајнцу је била додатна мотивација за дечје ангажовање у активности. Овом приликом деца су имала могућност да дискутују, посматрају, уочавају, препознају, повезују, упоређују и стичу нова сазнања о диносаурусима. Највећи утисак Дино-парка, из дечје перспективе, био је вулкан, као један од узрока нестанка диносауруса. Како је деци сада био фокус на вулканима, истраживање смо наставили везано за исте, те је пројекат поново послат кући. Истраживањем су дошли до одговора на питање: *Како раде вулкани?*

Васпитач помаже деци да представе своје истраживање преко цртежа, модела, фотографија, продуката... Деца су скицирала, планирала материјал којим ће правити вулкане. Након израђених вулкана, који су продукт заједничког рада деце и родитеља, деца су презентовала пред групом говорећи о томе да ли су користили планирани материјал, ко им је помогао и да ли је било потешкоћа. С обзиром на то да смо говорили о вулканској ерупцији, искористили смо простор дворишта вртића да покушамо да дођемо до исте. Затим смо у госте позвали инжењера геологије који је деци говорио о ономе што покреће лаву и начину до којег долази до ерупције, примерено њиховом узрасту. Како бисмо то и практичо видели, посетили смо музеј стена и минерала и на лицу места опипали вулканске бомбе, охлађену лаву, вулкански песак... Пошто је највећи утисак музеја била пештерска кугла, за коју су сматрали да је метеор, фокусирали смо се на истраживање везано за *метеоре.* Нови сегмент истраживања започет је пројектом који одлази кући. Након презентација, деца су иницирала израду метеора. Након завршеног истраживања, са децом је урађен завршни интервју.

ТРЕЋА ФАЗА: Затварање

Трећа фаза пројекта је фаза рефлексије процеса учења и фаза у којој доминира практична применљивост знања и искустава стечених у пројекту. Ова фаза је важна, јер васпитач и деца могу да:

- направе "повратак уназад" у учењу, да сагледају како су учили, где су имали тешкоћа, шта су научили и да то све представе различитој публици: другој деци, родитељима, члановима локалне заједнице;
- анализом процеса учења постану свесни својих моћи;
- развијају различите форме представљања оног што су научили кроз пројекат у односу на то коме представљају пројекат (родитељима, члановима локалне заједнице, другој деци);
- развијају осећај заједништва у учењу и истраживању.

У овој фази, договорено је да ће дечије представљање бити у виду приредбе а текст за приредбу смо направили од њихових реченица узетих из интервјуа.

Закључак

Радом на пројекту постигли смо:

- да деца на другачији начин разумеју процес учења,

- да користе у истраживању што већи број различитих ресурса (интернет, литература, установе културе и науке...),
- да у интеракцији слободно изражавају своје претпоставке, мишљења,
- да аргументују на основу чињеница,
- да помажу другима да дођу до сазнања,
- да родитељи буду активни учесници истраживања заједно са децом,
- да су својим радом у кућном и вртићком окружењу допринели да рад на теми *Како су нестали диносауруси* постане занимљивији и опипљивији деци и да достигне дубину истраживања коју смо својим питањима на почетку истраживања прижељкивали. Овај процес нас је уверио да стална размена између учесника и рефлексија у процесу помаже васпитачима да боље сагледају децу, одрасле и на крају себе као креаторе, а не конзументе знања и вештина.

Литература

Pavlović Breneselović, D. (2015): *Gde stanuje kvalitet (Knjiga 2) – Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014): *Kaleidoskop – osnove posebnih i specijalizovanih programa PVO*, Interni materijal projekta *Kaleidoskop*.
Slunjski Edita (2013): *Integrirani predškolski kurikulum, rad dece na projektu*, Mali profesor. Zagreb.

Milena Radivojević Zorica
Aleksandra Milanović

"HOW DID THE DINOSAURS DISAPPEAR?" PROJECT

Summary: The project represents a set of activities in which one or more children are studying a topic or problem in depth. Project: the disappearance of dinosaurs was made at the proposal of a boy. The idea and title of the topic were launched and included in discussion with other children. The project was going through three phases: Opening, Developing and Closing. We opened this project by exchanging experiences and asking research questions related to the topic. As part of this phase, we made a research plan and changed the learning environment to help children and adults staying in it. In the second phase of work, emphasis was on gathering information and other resources, as well as exchanging participants. Children had the opportunity to explore phenomena and concepts through the game, experiments and making different constructions, and to answer their own questions, dilemmas and doubts. Closing the project represents a reflection phase on the learning and research process. At this stage, the children presented the project to other children and adults in the kindergarten, as well as adults who took part in the project.

Keywords: project learning, project phases, research with children, reflection, exchange.

Маја Бошковић
Валентина С. Петровић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.23:371.314.6]:792.97

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП УЧЕЊУ “ПОЗОРИШТЕ ЦВЕТИЋ”

Резиме: Шира заједница обликује услове и начине одрастања детета, па је неопходно искорачити ка њој и код деце развити осећај припадништва и заједничког социјалног учешћа. Ова чињеница објашњава нашу жељу да се опробамо у пројектном учењу. Реализовали смо пројекат под називом „Позориште Цветић“. Резултат пројекта је Луткарско позориште у нашој соби и луткарска представа „Пинокио и његови другари“ (заједнички сценарио, израда лутака, пет сцена, и безброј промена, нових идеја и решења). Циљ овог рада с једне стране је „опробавање“ у пројектном приступу учењу за све актере ВОР-а, а с друге стране откривање света позоришта за децу кроз низ активности при чему одрасли пружају подршку (подстичу и поштују иницијативу, продубљују интересовање за тему, одговарају на питања, „провоцирају“ нове проблеме, раде заједно са децом). Најзначајнији увид нашег рада је то да се пројектни приступ учењу квалитативно битно раликује од других приступа, а разлика се огледа у атмосфери у којој се одвија учење и односима свих укључених, у начину (квалитету) учешћа, првенствено деце, али и одраслих, изворној заинтересованости деце за решавање проблема и проналажењу више смисла у бављењу неком темом.

Кључне речи: дете, пројектно учење, позориште, породица, заједница.

Увод

Трагајући за квалитетним програмима намењеним деци предшколског узраста, пројектни приступ учењу учинио нам се најподеснијим, јер омогућава деци да истражују и ангажују се у њима смисленим ситуацијама, у којима на креативан начин праве везе између претходног и новог искуства, и свако дете даје допринос својим аутентичним искуством. Акценат је на истраживању у локалној заједници у коме учествују и деца и одрасли, учећи једни од других.

Пројектну тему изабрали смо уз помоћ мапе учења у нашој локалној заједници и оценили је као релевантну, јер је постављени проблем/ питање деци био изазован за истраживање. Дечак из групе похађа часове глуме, његов тата је глумац, па свакодневно преноси другарима своја искуства. Деца га радо слушају, запиткују, траже да им одглуми своју сцену из представе и

организују спонтане драмске игре. Зато одлучујемо да направимо позориште у нашој радној соби.

Постављамо следеће циљеве:

- Подстицање учења као ко-конструкције, заједничког истраживања и трагања за решењима.
- Подстицање учешћа деце у развијању заједнице у вртићу.
- Подстицање учења кроз учешће у локалној заједници, уз укључивање родитеља.
- Укључивање деце у планирање и стварање ситуација у којима ће моћи да представе своје продукте и умења.
- Подстицање комуникације између деце кроз постављање питања, преговарање, тумачење, решавање проблема, замишљање другачије улоге и ситуације.
- Организовање простора у вртићу као аутентичног животног простора намењеног стварању, истраживању и "дељењу авантура" и открића са другима.

Отварање пројекта

- Пројекат отварамо откривањем и представљањем претходних искустава деце о теми.
- Деца "виде" позориште на различите начине, одрасли бележе њихове претпоставке и помажу им да их изразе на њима својствен начин.
- Формулишемо питања која ће нам помоћи да истражимо своје идеје, размишљамо шта нам је све потребно за истраживање, кога ћемо позвати да нам помогне и на ком месту у локалној заједници можемо потражити одговоре.
- Правимо почетни пано и сазивамо родитељски састанак да бисмо објаснили родитељима чиме желимо да се бавимо у наредном периоду. Породице додају идеје за истраживање и предлог како се могу укључити у пројекат.

Развијање пројекта

Фокусирамо се на једно питање које гласи: *Како да направимо позориште у вртићу?* Позивамо тату глумца који нам помаже да сазнамо неке чињенице о позоришту.

- Припремамо се за сусрет са стручњаком тако што правимо листу питања и размењујемо искуства која већ имамо. Одрасли планирају ситуације учења тако да се деца групишу у мале групе према њиховим питањима која су слична у односу на проблематику пројекта.
- За рад у малим групама добијамо помоћ приправника, студента и родитеља, који помажу деци да истражују кроз различите начине изражавања. Деца повезују већ стечена искуства са новим сазнањима и у групи се увелико праве текстови од задатих речи, излепљених сличица, праве се ликови, костими, музика, а распоред центара се стално мења не би ли нашли најбоље место у соби за наше позориште.

• Прихватамо позив тате глумца и посећујемо градско позориште. Упознајемо се са билетарницом, позорницом, партером, гардеробом...

• Правимо билетарницу: истражујемо зашто се тако зове, проналазимо место за билетарницу и означавамо га, и правимо је од амбалажног материјала.

• Научили смо да у позоришту има музике коју ћемо лако пустити, али шта ћемо са звучним ефектима. На иницијативу Ј. С., од пластичне амбалаже и зрневља правимо "Звечке за звучне ефекте у позоришту".

• Шта све има једно луткарско позориште? Много тога, али нећемо моћи сви да учествујемо у свим задацима, па зато свакодневно у заједничким окупљањима предлажемо, бирамо и делимо задатке, дискутујемо и евалуирамо. Стално подсећамо једни друге на значај завршавања започетих задатака. Одрасли праве тлоцрт-схему простора у нашој радној соби, а деца уцртавају центре у којима ће боравити и задатке којима ће се у том центру бавити.

• Означавамо простор за билетарницу, гардеробу, партер... Предлажемо и бирамо задатке. Предлажемо називе за наше луткарско позориште и од 12 предложених гласамо за три.

• Радионица са родитељима – прављење лутки била је успешна, али нам је донела прву препреку и разочарање. Трудили смо се, али нисмо добили мапет лутке. Ипак смо задовољни, јер свака лутка има свој карактер и прављена је с љубављу.

• Играјући се новим луткама, деца почињу да праве мале драматизације, сценографије... О. С. предлаже да са татом направи драмски текст и да по том тексту припремимо луткарску представу. Доноси у вртић адаптираног "Пинокија" са већ подељеним улогама, али другари не прихватају његов предлог, већ желе да свако за себе бира улогу. Објашњавају другу да желе улоге за лутке настале у радионици и правимо компромис... Свако дете даје име својој лутки и од изабраних, нових ликова стварамо драмски текст за нашу представу "Пинокио и другари". Представа има 5 сцена, а припремање представе је трајало око месец дана.

• Ток пројекта пратили смо уз помоћ процесног паноа, који нам служи да документујемо трагање за одговорима на питања, њихова решења и заједничко учење са вршњацима и одраслима.

• Упоредо са представом, припремали смо плакат, позивнице, и карте за представу и писма захвалности за тату глумца и маму која је помагала у изради сценографија.

Затварање пројекта

Изабрали смо да затворимо пројекат премијерним извођењем наше луткарске представе за родитеље. Припремили смо партер, нумерисали седишта и договорили се да бесплатне улазнице свако дете на билетарници преда својим родитељима под условом да родитељи испоштују број на улазници и седишту.

Новостечена искуства у пројекту послужила су нам за повезивање са будућим пројектом. Деца су инспирисана звучним ефектима у позоришту желела да обновимо и обогатимо наш музички центар.

Закључак: Зашто пројектно учење?

Учење није дато само по себи, већ је сврсисходно учење оно које одговара на проблемску ситуацију коју деца уочавају (Како да направимо позориште у вртићу?), при чему тражење решења за њих представља изазов, а решење им помаже да направе неку промену у свом животном окружењу. Деца на овакав начин уче кроз сарадњу са вршњацима и одраслима, уживају у истраживању, имају иницијативу и учење доживљавају као смислени, стваралачки и сврсисходни процес

Подељена је одговорност за учење између васпитача и деце, при чему васпитач ставља фокус на развијање диспозиција за учење и на процес учења, а не на издвојена знања или вештине. Користи документовање као начин грађења програма да би се учење учинило видљивим за децу, родитеље, васпитаче и заједницу.

Други део Основа под називом "Калеидоскоп - пројектни приступ учењу" нам је туђ. Смерница за разумевање пројектног приступа учењу, у који су интегрисане различите стратегије учења.

Литература

Каменов, Е. (1996). *Методички дани '96: зборник радова из васпитно-образовне праксе предшколских радника Републике Србије*. Кикинда: Виша школа за образовање васпитача.

Pavlović Breneselović, D. (2015): *Gde stanuje kvalitet (Knjiga 2) – Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Maja Bošković
Valentina S. Petrović

PROJECT APPROACH TO LEARNING "THEATRE FLOWER"

Summary: The wider community forms the conditions and modalities of a child growing up, so it is necessary to make step to her and develop a sense of belonging to children and a common social involvement. This fact explains our desire to try out in the project learning. We have implemented project entitled „Theatre Floweret". The result of the project the Puppet Theatre in our room and the puppet show „Pinocchio and his friends". The purpose of this work in one hand is "trying out" in project approach of learning for all actors of project and in another hand it is discovering of the world of children's theatre through a series of activities in which adults provide support (encourage and respect initiative, initiate interesting for the theme, answere on questions, "provoke" new problems, work with children). The most important insight of our work is that the project approach to learning quality significantly differs from other approaches, and the difference is reflected in the atmosphere in which learning takes place and relationships of all involved, in the manner of participation, especially of children, but also adults, the original interest of children to solve problems and finding more sense in dealing with some themes.

Key words: child, project-based learning, theatre, family, community.

Љиљана Карделис
Маја Радујков
ПУ „Радосно детињство“
Нови Сад

УДК 373.23.036:73/75

ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО КАО ПОДСТИЦАЈ РАЗВОЈУ ДЕТЕТА

Резиме: Дечији развој је процес који како би био што успешнији захтева велику посвећеност и разумевање детета, али и детињства. Један од аспеката који доприноси развоју детета је уметност и различити видови стваралаштва кроз другачије уметности. Ликовно стваралаштво је једна целина која обухвата многе технике (цртање, сликање, вајање итд.) које, ако се спроводе на прави начин, доприносе развоју детета, подстичући његову креативност, машту и инспирацију.

Кључне речи: дете, васпитач, ликовно, стваралаштво, креативност, мотивација.

Увод

Овај рад сублимира у најкраћем утицај ликовног стваралаштва на развој деце предшколског узраста и посвећен је схватању како на дете делује учествовање у разноврсним ликовним активностима. Говори о томе како код деце подстицати већ постојећу потребу за оваквим видовима стваралачког рада, како је надограђивати, на који начин је могуће децу мотивисати да се посвете ликовном стваралаштву и колико је значајна улога васпитача.

Дечији развој кроз стваралаштво

Рано детињство веома је осетљив период живота, током ког дете пролази кроз бројне развојне фазе, које чине да овај пут испуњен бројним емоцијама, начинима мишљења и понашања, буде веома сложен. Ови разлози чине, да свакако пред родитељима, тако и пред васпитачима налазе се веома одговорни задаци, како би детету олакшали одрастање и учинили овај период живота што опуштенијим, садржајним и постицајнијим.

С обзиром на то да у раном детињству деца своје доживљаје виђења и разумевања људи и света око себе исказују на посебне, само њима својствене начине, неопходно је да се у дететовој околини налазе одрасли, стручни, посвећени људи, који ће му омогућити повољне услове за испољавање истих. Подстицањем маште, креативности и стваралаштва током раног детињства, на прави начин, уз уважавање дететових могућности, интересовања и

иницијатива обезбеђују се се повољни услови за даљи, сложенији развој који следи у животу сваког човека.

Правилно „вођење“ детета кроз свет стваралаштва, прилика је да нам дете као на длану пружи и представи најскривеније делове свог бића. Најдубљи осећаји, најскривеније емоције, доживљаји, али страхови остају забележени као уникатна ремек дела деце стваралаца. Продукти оваквог стваралаштва садрже многе компоненте које се могу анализирати и пружити нам сазнања о сваком аспекту развоја детета (психолошког, социјалног, когнитивнг, моторног, естетског, педагошког). С друге стране, круто наметање критеријума одраслих, неуважавање идејних решења детета никако нису подстицајни, а последице неправилног и нестручног бављења дететом, сузбијање његове маште, креативности и погрешног усмеравања и каналисања потреба да искаже своје доживљаје света кроз различите видове стваралаштва немерљиве су.

О ликовном стваралаштву

Постоје различите врсте уметности и видова бављења истим, које су доступне деци предшколског узраста, а једна од карактеристичних, која деци пружа могућност да роз исту искажу своја најдубља и најинтимнија осећања јесте ликовно стваралаштво. Пружити детету прилику да кроз стварање ликовног дела учествује у стварању сопствене уметности и ужива у уметности других, значи пружити му прилику да се развија као комплетна личност. Стављањем детета у позицију да током ликовног стваралаштва само одлучује на који начин и шта може да створи сопственим снагама и умењем, уз могућност да бира материјале којима ће то учинити, од изузетне је важности за грађење независности, самопоштовања детета, надограђивања знања о свету који га окружују и прилика је за дете да прикаже своја осећања.

Такође, током стварања ликовних, уметничких дела, ангажују се како мале тако и велике мишићне групе и успоставља се контрола над истим, вежба се координација око – рука, а кроз већи број понављања дете стиче поверење у сопствене моторичке способности.

Ликовна уметност је уметност која као облик комуникације користи ликовни језик, она је део општег света уметности, а разликује се по томе што је доживљавамо визуелно. Ликовни језик се може спознати рационално – умом и објективно, али и ирационално – субјективно, а то припада свету појединца и детета.

Многи видови ликовног стваралаштва се у предшколским установама разликују и остварују на различите начине, а свки од њих има свој утицај на развој дететове личности. Кроз ликовну уметност дете испољава стваралачке могућности, подстиче осећања, ангажује машту и развија сензибилитет. Деца предшколског узраста се ликовно изражавају потпуно спонтано, тај пут од спонтаног до свесног рационалног код деце је могуће тако што се деца требају упознати са ликовним делима. Зато је веома важно код деце развијати културолошку навику посећивања музеја и галерија, којим се поред стваралачког подстиче и духовни развој.

У раду са децом предшколског узраста веома су примењиви и корисни за реализацију било ког вида ликовног стваралаштва, неки од принципа које је дао Коменски дати за рад са децом у настави, а који се могу применити у раду са децом предшколског узраста (нпр: принцип очигледности или принцип систематичности и поступности). Поштујући ове принципе, деци се могу дати одређене правилне смернице, уводећи их постепено у свет ликовног стваралаштва (нпр: цртање одређене ствари или предмета из своје околине или при цртању формирање прво оних једноставнијих облика и њихово вежбање док се не дође до оних сложенијих).

Настанак ликовног дела прати и неопходно поштовање одређена ликовна правила: поштовање ликовне композиција, која укључује више појмова, односно начина комбиновања ликовних елемената и за коју су важни саставни принципи: улоге контраста, симетрије и пропорције, а који су присутни и у другим дисциплинама и имају општу употребу. Како би се деца правилно увела у свет ликовног стваралаштва, неопходно је упознати их и са ликовним елементима, који се користе у различитим односима, а при обликовању ликовне композиције: тачка, линија, боја, текстура, простор, светлост и сенке. Поред сазнавања ликовних елемената, неопходно је исте током ликовног изражавања, повезати ликовно-естетским радом.

У раду са децом предшколског узраста, сви захтеви у ликовном стваралаштву морају бити прилагођени узрасним карактеристикама. Пред децу не смемо постављати претерано високе захтеве, али исто тако погрешно је спутавати их и ограничавати у ликовном изразу, потцењујући њихове креативне могућности.

Док је посвећено стварању ликовног дела детету су заокупирана сва чула, оно је посвећено целим својим бићем томе и ангажује све своје емотивне и интелектуалне потенцијале, зато су када се говори о развоју детета, бројне добити од ликовног стваралаштва. Продукти дечијег ликовног стваралаштва - цртеж, слика, скулптура итд. представаљају искуства детета о одређеном предмету или догађају, а не ту ствар конкретно и тако их треба посматрати.

Такође, анализом истих можемо спознати много о емоционалној структури, породичним односима, узроцима одређених понашања, унутрашњој психолошкој структури детета. Ефекат ликовних активности је подстицање маште, визуелних представа, као и развијање сензибилитета, креативности. Бавећи се њима, дете се упознаје са богатством материјала, богатећи искуства и знања о свету око себе, тако активира чуло додира, развија координацију око – рука.

Истовремено, упознаје и разне технике и временом развија осећај за уметност. Кроз ликовну уметност дете се учи сарадњи, одговорности итд. Ликовно стваралаштво је неодвојив део дететовог бића и развоја, јер истражујући ликовну уметност оно истражује самог себе. Оно што не уме, не

сме или не жели да изрази речима, дете изрази у свом цртежу, а правилна анализа дететовог ликовног рада, може нам дати мноштво корисних информација како бисмо боље разумели дететову личност.

Како би процес развоја детета кроз ликовно изражавање текао позитивним током, садржао све поменуте позитивне елементе и пружио све добробити истом, неизоставна је улога и васпитача. Васпитач је тај који, пратећи интересовања и иницијативу деце, у складу са њиховим узрастом и потребама треба да усмерава дечији ликовни израз, да одреди тему и материјале кроз које ће дете да се изрази, а који треба да буду такви да заинтересују дете да им се заиста са жељом посвети. Тако, нпр. за предшколски узраст карактеристична стална жеља и потреба деце да стичу нова искуства, мора бити смерница и стална водиља васпитачима, у налажењу пригодних тема за рад на постицању и развоју ликовног стваралаштва. Такође, од изузетног је значаја за децу предшколског узраста да ликовне активности имају карактер игре, јер још је Фридрих Фребел увидео важност игре као алата у учењу деце и закључио да је игра биолошки императив, који нас гура да откривамо свет и како ствар у њему функционишу.

Мотивација

Још један важан аспекат, који заправо и омогућава остваривање успешног рада са децом како у свим другим активностима, па тако и када се говори о ликовној уметности је мотивација. Пре свега, важно је код детета развијати вољу и подстицати га да се ликовно изражава. Неизоставно је и охрабривање детета, од најранијег узраста, у његовом оригиналном, ликовном изразу, подршка његовом труду, како би дете ликовно изражавање прихватило као саставни део личности. Овде, пре свега, долази до изражаја сва уметност васпитача, који мора пронаћи праве начине како би код детета пробудио жељу за ликовним стваралаштвом и развијао његову креативност и машту. Ово се постиже давањем идеја за цртање, али и разговором са децом о познатим ликовним уметницима.

Покретањем унутрашњих доживљаја, охрабривањем и подршком пруженим од стране васпитача, ликовно дело детета биће израз његових искрених емоција, његове личности и њега самог, а не продукт настао из потребе да се задобије повољна реакција околине, а суштина мотивације јесте да заинтересујемо дете да направи са вољом и љубављу рад кроз који ћемо га упознати и који ће у себи носити део тог детета и његове личности.

Мотивација зависи и од узраста детета, код млађе деце она треба да буде повезана са дечијим сензомоторним искуством, док код старије деце као добро мотивационо средство могу послужити одређени исуствени доживљаји или учешће деце у неким активностима. Приликом мотивисања неопходан је индивидуални приступ детету, односно активнијој деци васпитач треба да пружи само усмеравање, док оној деци која су пасивнија васпитач мора да пружи охрабривање и подршку. Изузетно је важно да

уколико дете сматра да нешто не зна да уради, васпитач никада не уради то уместо њега, већ да га разговором охрабри да учини то само.

Крајњи резултат дечијег рада васпитач увек треба да похвали, и да се не меша и не дорађује оно што дете сматра да је само завршило. Када се у предшколском узрасту код детета развије љубав према ликовном стваралаштву, изузетно је важно правилним деловањем и пружањем подршке, неговати овај део његовог бића и надаље.

Закључак

Свако дете је посебно биће, оно тражи време, негу, љубав и прави приступ његовој личности. Уколико је његова околина у могућности да му све потребно обезбеде оно може да се развија у целовитог човека, што и јесте сврха сваког васпитања. Ликовно стваралаштво представља само једну коцкицу у целовитом мозаику дечијег развоја, употпуњује слику, али уколико недостаје онда мења облик готовог дела, због чега је изузетно важно подстицати дете од најранијег узраста да прихвати ликовно изражавање као саставни део личности. Детету се зато мора пружити на прави начин, права мера свега што му је потребно како би оно уз помоћ друштвене средине у процесу васпитања изградило и пронашло себе.

Литература

Група аутора (2006): Корак по корак 2 – *васпитање деце од три до седам година; приручник за родитеље и васпитаче*, Креативни центар, Београд.

Група аутора (1986): *Дијете и креативност*, Глобус, Загреб.

Каменов, Е. (1983): *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Ракић, Б. (1946): *Васпитање игром и уметношћу*, Београд.

Ljiljana Kardelis
Maja Radujkov

ART AS CHILDREN'S DEVELOPMENTAL STIMULUS

Summary: Children's development is a process that in order to be more successful requires a strong commitment and understanding of the child, but the childhood as well. One aspect that contributes to the development of a child is art and different forms of creativity through different kinds of art. Artistic creativity is a single unit that includes many techniques (eg: drawing, painting, sculpture, etc.) which, if implemented in the right way contribute to the development of the child, encouraging his creativity, imagination and inspiration.

Keywords: child, educator, artistic creativity, creativity, motivation.

Катарина Јовановић
Славица Рашић
Сандра Остојић
ПУ „ Сунце”
Горњи Милановац

УДК 373.23.036+81'233:[316.614:316.624-053.4

РАЗНОВРСНА УПОТРЕБА ЛИКОВНИХ ТЕХНИКА И ЈЕЗИЧКИХ ИГАРА У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Овај рад је настао у оквиру вишегодишњг пројекта „Превенција насиља деце предшколског узраста”. Приказаћемо како смо кроз разноврсну употребу ликовних техника ослобађали децу од напетости и подстицали развој емоционалних компетенција код деце. Посебно је значајно нагласити значај језичких игара и активности, које су у нашем раду биле од кључног значаја за развој ненасилне атмосфере у васпитној групи. Овим активностима претходило је акционо истраживање, које је имало за циљ да утврди степен свести родитеља о факторима ризика, који штетно утичу на појаву агресивног понашања деце предшколског узраста. Предност овог пројекта огледа се у развијању и подизању свести родитеља о активностима, које могу имати за последицу појаву агресивности код деце. Кроз овај пројекат можете запазити континуиран рад на пољу сарадње са родитељима, што је резултирало њихову активну улогу као партнера и сарадника у васпитној вртићкој средини.

*Кључне речи***:** ликовне технике, језичке игре, превенција, агресивност, сарадња.

Утицај ликовних и језичких игара на развој деце

Ликовно изражавање као облик комуникације уско је везано за говор уопште, а посебно за литерарни израз. Многи аутори у својим истраживачким радовима истичу да говорна развијеност деце утиче на структуру и квалитет његовог цртежа. Тако, ако дете није у могућности да нешто изрази ликовним језиком, оно га допуњује речима, или, ако му недостаје нека погодна реч за изражавање емоција или објашњавање неког односа, оно ће веома импресивно приказати бојом, величином, положајем у простору, односом објеката и фигура. Поетска реч у стиховима, у причама и бајкама, саставни је део естетских доживљаја и подстицај на ликовно стваралаштво. Деца илуструју писане текстове, користећи разна изражајна средства ликовног језика, при чему слободно приказују из текста оно што је на њих оставило најснажнији утисак.

Кроз индивидуално посматрање дечијих радова долазимо до процеса усвајања ликовног језика и емоционалне интелигенције. Емоције су основа за срећу и успешну ликовност детета. Деца која на креативан начин изражавају ликовна осећања могу искористити своје интелектуалне потенцијале и квалитетно се социјализовати (у друштву са вршњацима). Интелектуално јака, али емотивно слаба деца не постижу добре ликовне резултате. Емоционално нестабилно дете тешко прати ликовна упутства и инструкције. Често не слуша и не схвата шта му говоримо и не задржава се дуго у ликовној активности. Емоционално нестабилна деца тешко сарађује са другом децом, склони су ругању и подсмевању, често улазе у конфликте и нестрпљиви су да сачекају свој ред. Ако је дете прихваћено од стране вршњачке групе и околине, то ће му помоћи да буде смирено у испољавању својих емоција и потреба. Ако је дете не прихваћено, постаје деструктивно и ратоборно. Деструктивна осећања су знак дететове несигурности и немоћи. Ако дете не уме ликовно да саопшти своја осећања и потребе, његов однос према уметности биће само бес, а бес код деце није дозвољен.

Говор је основна претпоставка васпитно-образовног рада у подизању младих нараштаја. Данас предшколска установа као први степеник у смислу социјализације детета, на челу са васпитачем, преузима низ улога. Врло је важно да децу учимо правилном и лепом говору од најранијег детињства, односно да учинимо да развој дечијег говора отпочне на добрим темељима.

„Предшколски узраст је осетљив период и деца су још увек под утицајем одраслих. Снага речи и модела које одрасли предствљају је велика, зато је посебно важно да се понашања деце дочекују са пуно стрпљења, брижности и прихватања" (Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006:51).

Васпитач има професионалну и моралну обавезу да увек говори правилно, јасно, поштујући језичку норму и друге особине доброг говора. Рад са децом предшколског узраста заснива се, у највећој мери, на различитим облицима игара. Језичке игре су од посебног значаја за успешну реализацију циљева и задатака развоја говора.

У даљим етапама развоја говора, језичке игре се трансформишу у један вид спонтаног, креативног дечјег стваралаштва. Добар познавалац дечијег креативног стваралаштва, филозоф и естетичар Рид сматра да је најизразитија и свеобухватна стваралачка активност у детињству игра (Педагошка енциклопедија, 1989: 99). Улога васпитача у раду са децом остварује се у реализацији васпитно–образовних активности, које обогаћују речник, доприносе подизању језичке културе, јер „предшколска деца имају скроман логичко-аналитички апарат, перцептивно су фиксирана и везана за контекст у коме уче, потребне су им конкретне активности и сликовит начин приказивања и означавања ствари и појава" (Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006: 51). При том, пажњу ваља усмерити на пружање подршке, кроз прилагођавање активности за подстицање говорног развоја увођењем иновативних метода (Маљковић, 2005).

Овим активностима се подстиче и креативност у вербалном изражавању, као и култура говора и језичког изражавања. Због тога је врло важно на који начин ће се језичке игре организовати у раду са децом, да ли извлачењем предмета и слика из торбе, решавањем загонетки или сликовних ребуса, проналажењем сакривених картица, да ли са такмичарским усмерењем или без њега, да ли простим показивањем слика или вербалним подстицањем (што је понекад пресудно за успех игре, посебно када се има у виду узраст деце, али и квалитет, функционалност и естетска вредност очигледних средстава). У својим језичким играма деца стварају низ нових поступака који су у вези са њиховом маштом, а језичке творевине које том приликом настају, показују да деца језик користе као материјал за грађење метафора. Предшколски период представља период усвајања говора када дете гради нове речи или прекраја постојеће, а затим их доводи у изненађујуће и сликовите везе.

О проблему вршњачког насиља

Проблем вршњачког насиља предмет је проучавања и истраживања многих научника у свету. Највећи број истраживања усмерен је на децу млађег школског узраста и адолесцената, док је веома мали број упућен на децу предшколског узраста. Међутим, ако узмемо у обзир чињеницу да је предшколско доба, доба најбурнијег развоја можемо се сложити са тим да се неки облици понашања јављају, губе, поново јављају да би се у неком тренутку потпуно усталила или изгубила (цикличност дечјег развоја). Баш због чињенице да се неки облици понашања уврсте у карактер детета у том добу, онда морамо озбиљно схватити колико је важно препознати агресивно или насилно понашање у овом узрасту, како оно не би постало саставни део дететове личности и понашања током даљег живота.

Постоје многа истраживања које показују да се неки облици понашања и неке навике које се стекну у предшколском добу тешко касније промене, 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 од стране њихових вршњака, које се чини с циљем повређивања и укључује понављање истог обрасца и одражава неравноправан однос снага. Насилничко понашање деце, познато и као *булинг* (bulluing, енг. термин) разликује се од краткотрајних инцидената и свађа деце. Основна разлика огледа се у свесној намери да се другом нанесе било који вид повреде, као и у понављању таквог поступања током одређеног времена и доминацији силе на индивидуалном или групном плану. Дете које под утицајем разних мас-медија има доступне не примерене садржаје.

Уместо закључка

Смисао нашег пројекта је да савременом васпитачу у 21. веку понудимо низ практичних активности које ће им помоћи да креирају повољну климу у васпитним групама, да превентивно делују на сваки облик агресивног понашања међу децом, развијајући толерантне, сарадничке односе

који се заснивају на уважавању различитости и поштовању себе и других. Највећа вредност нашег пројекта је успешна, двосмерна сарадња са родитељима.

Литература

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

Дивљан, С. (2006): *Методика наставе ликовне културе за предшколски узраст,* Јагодина.

Маљковић, М. (2005): *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста,* Савез педагошких друштава Војводине, Кикинда.

Поткоњак, Н., Симлеша, П. (ур.). (1989): *Педагошка енциклопедија,* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Правилник о Општим основама предшколског програма (2006): Просветни преглед, Београд.

Katarina Jovanović
Slavica Rašić
Sandra Ostojić

DIVERSE USE OF ART TECHNIQUES AND LANGUAGE GAMES IN THE PREVENTION OF VIOLENCE AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Summary: This work has begun within the multi-year project *The prevention of violence among preschool children*. We will present to you how we have relieved children's stress and how we have encouraged the development of children's emotional competence using art techniques in different ways. It is especially important to emphasize the significance of language games and activities which have been of great importance in our work in development of nonviolent atmosphere in an educational group. Action research has preceded these activities and its goal has been to establish the degree of parents' awareness of risk factors which have bad influence on the occurrence of preschoolers' aggressive behaviour. The advantage of this project is development and increase in parents' awareness of activities which as a consequence can lead to the occurrence of child's aggression. In this project you can notice continuous work in the field of cooperation with parents which has resulted in their active role of a partner and an associate in a kindergarten educational environment.

Key words: art techniques, language games, prevention, aggression, cooperation.

Виолета Николић
Милена Станковић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.23.036:316.647.5

ТОЛЕРАНЦИЈА У ЛИКОВНОМ И ГОВОРНОМ СТВАРАЛАШТВУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: На основу дугогодишњег искуства у раду са децом, посматрања деце, сагледавања интересовања, уважавајући различитости, дошле смо до закључка да је веома важно радити на толеранцији међу децом, али и између деце и одраслих. У овом раду издвојиле смо неке активности кроз које смо са децом радиле на развијању толеранције. То су: ликовно изражавање где деца кроз стваралаштво без граница самостално и слободно упознају своје ликовне могућности, откривају и упознају осећања, мисли, идеје, упознају свој унутрашњи свет; говорно стваралаштво где током рада на тексту деца међусобно сарађују, размењују своја мишљења и ставове, дају предлоге, воде трансформативни дијалог у који су уткане теме везане за друштвену правду, толеранцију и уважавање. Акценат смо ставиле на успостављање односа у којима деца међусобно сарађују, помажу једни другима и остварују квалитетнију међувршњачку комуникацију током свих реализованих активности. Циљ нам је да вредности које деца усвоје кроз ове активности постану интегративни део понашања и свакодневног фунционисања.

Кључне речи: дете, толеранција, ликовни израз, говорно стваралаштво.

Толеранција

Често говоримо о толеранцији, а негде у подсвести размишљамо шта је *толеранција*?

Елвира Санчез Игуал (менаџер за комуникацију из Светског удружења едукатора за рано детињство) истиче да „толеранција подразумева разумевање и попустљивост према другој особи због постојећих околности, неспречавање некога да ради оно што жели, значи прихватање и признавање различитости и разлика.“

Дакле, неопходно је да васпитни процес укључи рад на социјализацији од најранијег узраста, да се деци помогне да кроз разне, занимљиве игре и активности науче да прихвате различитости, уваже туђе мишљење, да у миру проводе време у друштву својих вршњака. Уколико нема толерантне атмосфере у вршњачким односима, немогуће је успоставити мир у групи.

У ПУ „Лане“ настојимо да створимо услове за развој и поштовање битних људских вредности (слобода, самосталност, сарадња, толеранција, креативност...) тако што деци нудимо и организујемо богато, разнолико и подстицајно окружење које деци омогућава слободу избора активности којом ће се бавити. Акценат смо ставиле на успостављање односа у којима деца међусобно сарађују, помажу једни другима и остварују квалитетнију међувршњачку комуникацију током реализације свих активности. Циљ је да вредности које деца усвоје кроз активности постану интегративни део понашања и свакодневног фунционисања.

Толеранција кроз ликовно изражавање

Дете је активно биће које има дивну особину да мења све оно што се да изменити. Ликовне активности пружају деци велике могућности да сретну богатство најразноврснијих материјала, које буди и стимулише дечје интересовање за поједине садржаје. Дете се ликовно изражава да би показало шта га занима, забавља или окружује. Уз помоћ различитих, понуђених му, средстава дете исказује своја осећања и стимулише креативност. Вредност онога што дете уради крије се иза врата дечијег унутрашњег света, његове маште, снова, жеља. Деца стварају за себе, њихова дела су спонтана, искрена. Без обзира на шта нама личи њихов финални производ, они теже да слику која је у њиховим малим главицама пренесу и поделе са људима око себе. Дечији радови су игра, а ликовни израз је начин комуникације са собом, са децом и одраслима који га окружују. У стваралачком процесу ликовних активности и игара отварају се врата дечијег унутрашњег света и откривају начини на које треба радити и путеви којима треба ићи даље у развоју и васпитању.

Сарадња са Високом школом за васпитаче струковних студија у Алексинцу, практичне активности студената и сарадња са професором методике ликовног изражавања, омогућила је да деца кроз разне игре и активности, кроз истраживачки рад са различитим материјалима упознају своје ликовне могућности, остварују своје прве кораке у ликовном образовању. Након приче „Врабац и мачка“ деца су радила у групама и акрилним бојама украшавала кућице за птице направљене од пет амбалажа, а након драматизације приче „Кућо, кућо, живи ли неко овде?“ деца су цртала план куће и собе за становнике, правили кућу од кутија за ципеле и облагали колаж папиром.

У току рада посматрале смо децу, ослушкивале да ли уживају у процесу рада, како међусобно сарађују, шта им представља тешкоћу и сл. Кроз „Стваралаштво без граница“, како смо назвали ову сарадњу, уочиле смо да су деца срећна док раде, да подигнутим ручицама умазаним од боја весело гледају у добијене производе, да траже наше подстицаје и похвале, јер срећу и успехе треба поделити са неким и заједно се радовати.

Радионица: Кућице за птице – игра бојама

Толеранција
у говорном стваралаштву

Деца се охрабрују да богате свој речник кроз препричавање прича, понављање песама, брзалица, бројалица...

Док препричавају приче, док говоре о ономе што им се догодило, овладавају својим емоцијама и испољавају оно што осећају, али и развијају своје говорно понашање. Животне ситуације су најпогоднији начин да дете развија интеракцију и комуникацију. Треба нагласити да богата и стимулативна средина, блискост и топлина, узајамно прихватање и разумевање, поштовање и уважавање од стране вршњака и одраслих, битан су услов за испољавање дечијих способности и потенцијала.

Говорно стваралаштво је свеобухватно, па се у вртићу најчешће подстиче кроз: језичке игре, невербалне игре и активности, игре речима, језичко-ликовно стваралаштво, језичко-музичко стваралаштво, животне ситуације, споразумевање са особама у окружењу и сл.

Дакле, говорно стваралаштво је најтежи, али веома битан облик рада на развоју говора. У Предшколској установи се схвата као игра било да се код деце јави спонтано или је ми подстичемо.

Како бисмо и у говорном стваралаштву подстицале толеранцију међу децом, пронашле смо више прича о толеранцији:

- *Моја бака,*
- *Шта је пас рекао мачки*?
- *Кућо, кућо, живи ли неко овде*?

Деца су, међутим, изабрала за драматизацију причу *Кућо, кућо, живи ли неко овде?* која им се међу понуђеним највише допала. Искористили смо помоћ студента треће године Милана и приправнице Невене и драматизација је урађена.

Говорно стваралаштво је и стварање нових речи и читавих исказа, измишљање причања, скраћивање — проширивање — мењање прича, мењање и давање нечега новог причи, па смо са децом размењивале мишљења и ставове, саслушале предлоге и трансформативне дијалоге, у који су уткане теме везане за друштвену правду, толеранцију и уважавање, подстицале их да међусобно сарађују и пронађу најбоља решења за јунаке у причи.

Запазиле смо да су деца исте групе имала различите ставове, али су саслушали саговорнике, да је говор добио већу улогу у игри, јер је укључен у планирање онога што се ради, у одговоре на питања, у исказивање решења и одбрану ставова групе, у оцене поступака јунака итд.

Радионица:

Прича „Кућо, кућо, живи ли неко овде?“

Циљеви

- Упознати децу са толерантним понашањем.
- Побудити код деце позитивне емоције у погледу прихватања других.
- Развијати емпатију код деце и омогућити сагледавање различитих ситуација из различитих перспектива.

Закључак

Радионица је реализована у периоду од три дана, а исходи су следећи:

- Пронађена су одлична, а при том различита решења за заједнички живот појединаца са разноврсним карактеристикама, навикама и потребама.
- Деца препознају важност разумевања туђих осећања и потреба.
- Деца увиђају да неки „механизми“ више доприносе заједништву – нпр. правила, рутине, распореди, подела дужности и одговорности, договор о поштовању свачијих права.
- Деца се радују што су део групе и што „помажу“ у решавању проблема.

Литература

Група аутора: *Учионица добре воље*, Група мост, Београд.

Живети заједно: различитости и слободе у 21. веку (2012): [Living Together: Differences and Freedoms in the 21st century Europe]. Извештај групе угледних личности Савета Европе, Београд: Савет Европе.

Ивановић, Р. (1997): *Говорне радионице за рад са децом од 3-7 година,* Београд.

Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање* [School and Upbringing]. Београд: Едука.

Violeta Nikolić
Milena Stanković

TOLERANCE IN THE VISUAL AND SPOKEN PRODUCTION OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Based on the long experience in working with children, observing them and their interests, accepting their differences, we have come to the conclusion that it is essential to develop tolerance among children as well as between children and adults. In this paper, we singled out some of the activities with children where we worked on developing tolerance. Among these are the following: - artistic expression where children, by being creative and through limitless endeavor, independently and freely recognize their artistic capabilities, discover and recognize their feelings, thoughts, ideas and get to know their internal world; - spoken creation where children, while working on a text, collaborate together, exchange their opinions and attitudes, provide their suggestions, have a transformational dialogue where themes such as social justice, tolerance and respect are interwoven. The focus of the paper is on establishing the relations where children cooperate together, help each other and develop strong peer-group communication during all the activities they perform. What we want is for the values which children acquire through these activities to become the integral part of their behavior and everyday life.

Keywords: child, tolerance, artistic expression, spoken creation

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)
37.035:316.647.5

КОНФЕРЕНЦИЈА "Васпитач у 21. веку" (13 ; 2017 ; Сокобања)
Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања : зборник радова са Тринаесте конференције "Васпитач у 21 веку" / [организатор] Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу ; [главни и одговорни уредник Даница Столић]. - Алексинац : Висока школа за васпитаче струковних студија : Ниш ; Свен, 2018 (Ниш : Свен). - 559 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Наше стварање ; бр. 17)

Радови на срп., мак. и енгл. језику. - Текст ћир и лат. - "Овај тематски зборник обухвата радове и прилоге из педагошке праксе саопштене 24. и 25. марта 2017. године у Сокобањи, на тринаестој конференцији ..." --> Уводна реч. - Тираж 120. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7746-707-4 (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) Настава - Зборници e) Толеранција - Зборници
COBISS.SR-ID 259066892