ЗНАЧАЈ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА ЗА КВАЛИТЕТ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Зборник радова са Петнаесте конференције са међународним учешћем
ВАСПИТАЧ У 21. ВЕКУ

Бр. 19

Издавачи:
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац
Пиварска б.б. 18220 Алексинац
тел: (018) 804-323, 803-331
e-mail: skolazavaspitace@mts.rs
СВЕН, Ниш, Стојана Новаковића 10

За издавача:
Др Зорица Дуковић

Главни и одговорни уредник:
Др Предраг М. Јашовић

Редакција: др Весна Краварушић, др Стојан Обрадовић, др Даница Столић, др Соња Величковић, др Анкица Симона Ковачевић, др Садуша Рецић, др Радован Станојевић, др Игор Станојевић, др Александра Милошевић, др Горица Рајковић Павловић, др Марина Гавриловић, др Жељко Младеновић, др Милош Насковић, др Мирослав Кука, др Иван Јанковић, мр Миодраг Николић, спец. Зоран Живковић, доц. др Саша Радовановић, ФИЛУМ Крагујевац, проф. др Томислав М. Павловић, ФИЛУМ Крагујевац, др Сашо Огненовски, Научно друштво Битољ, Северна Македонија, проф. др Дмитро Чистјак, Институт за филологију Кијевског универзитета Тарас Шевченко, Украјина, др Лаура Гараваљо, Универзитет у Милану, Италија.

Лектор:
Др Милутин Ђуричковић

Преводилац:
Др Игор Петровић

Технички уредник:
Славиша Петровић

Штампа:
СВЕН, Ниш

Тираж:
100 примерака
ISBN 978-86-7746-798-2

THE IMPORTANCE OF PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCE FOR THE QUALITY OF EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

Book of proceedings from the fifteenth international Conference
TWENTY-FIRST CENTURY PRESCHOOL TEACHER

No. 19

Publishers
The Academy of Applied Preschool Teaching and Health Studies
Aleksinac Department
Pivarska bb 18220 Aleksinac, Serbia
Phone: +381 18 804-323, 803-331
e-mail: skolazavaspitace@mts.rs
SVEN, Nis, Stojana Novakovica 10

For publisher
Dr Zorica Dukovic

Editor-in-chief
Dr Predrag M. Jasovic

Editorial board: dr Vesna Kravarusic, dr Stojan Obradovic, dr Danica Stolic, dr Sonja Velickovic, dr Ankica Simona Kovacevic, dr Milos Naskovic, dr Sadusa Redzic, dr Radovan Stanojevic, dr Igor Stanojevic, dr Aleksandra Milosevic, dr Gorica Pavlovic Rajkovic, dr Marina Gavrilovic, dr Zeljko Mladenovic, dr Miroslav Kuka, dr Ivan Jankovic, mr Miodrag Nikolic, spec. Zoran Zivadinovic, doc. dr Sasa Radovanovic, FILUM Kragujevac, prof. dr Tomislav M. Pavlovic, FILUM Kragujevac, dr Saso Ognenovski, Scientific Society Bitolj, North Macedonia, prof. dr Dmitro Cistjak, Institute of philology at Taras Sevcenko University, Kiev, Ukraine, dr Laura Garavaglia, University of Milan, Italy.

Proofreader
Dr Milutin Djurickovic

Translator
Dr Igor Petrovic

Tehnical editor
Slavisa Petrovic

Printed by
SVEN, Nis

Edition:
100 copies

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ 15

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА 17

Сандра Бацковић
СТАНДАРДИ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ПРОФЕСИЈУ ВАСПИТАЧА
И ЊЕГОВОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА 19

Мирјана Стакић
ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИЈСКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА
ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ВАСПИТАЧА 25

Славица Шевкушић
ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИЈСКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА
ЗА ДЕЧЈИ СОЦИЈАЛНИ И ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ 34

1.

Евгенија Тополска
СТУДИЈА О МЕТОДИЧКОЈ КОМПЕТЕНЦИЈИ У ПРИПРЕМИ СТУДЕНАТА
ЗА ПЕДАГОГИЈУ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА У ВРТИЋУ 45

Христо Петрески
Ана Петреска
УЛОГА И ЗНАЧАЈ ВАСПИТАЧА У РАДУ СА ДЕЦОМ
СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА 53

Катарина Поповић
Миомир Деспотовић
КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ВАСПИТАЧА
– МЕЂУНАРОДНИ ТРЕНДОВИ 57

Татјана С. Радојевић, Звездан Арсић
Татјана П. Компировић
ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИЈЕ И КОМУНИКАЦИЈСКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ВАСПИТАЧА ЗА УСПЕШАН ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД СА ДЕЦОМ
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 65

Весна Минић
ВАСПИТАЧ И ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА
У КОНТЕКСТУ ДЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА 74

Љиљана Стошић Михајловић
СТРУКОВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ТРЖИШТЕ РАДА 80

Светлана Карић
Милица Карић
ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И СТАЊЕ
ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА У СРБИЈИ 90
Марија Секулић
Драгана Аритоновић
СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ВАСПИТАЧА КАО ПОТРЕБА ПОВЕЋАЊА
КОМПЕТЕНТНОСТИ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ 97
Небојша Будимировић
Наташа Старчевић
УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПОДСТИЦАЊУ КРЕАТИВНОСТИ ДЕЦЕ
КРОЗ ПОЧЕТНО МАТЕМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ 103
Весна Краварушић
КА ПРОФЕСИОНАЛИЗМУ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 111
Милан Миљковић
КА ПЕДАГОШКОЈ СТВАРНОСТИ ЧОВЕКОЉУБИВОСТИ,
ИНДИКАТИВНИ ПОСТУЛАТИ
ШТАЈНЕР–ВАЛДОРФ ВАСПИТНЕ ФИЛОСОФИЈЕ 118
Валентина Милачић
ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА 125
Александра Милошевић
ПЛАНИРАЊЕ ЛИЧНОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ВАСПИТАЧА
У ЦИЉУ РЕФЛЕКСИЈЕ НА ПРАКСУ 130
Анкица Симона Ковачевић
ДЕМОКРАТИЧНОСТ КАО ПРИНЦИП
ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 137
Мира Јовановић
Љиљана Станков
ОКВИРИ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА – ПРЕДУСЛОВ
ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА 144
Драгана Љубисављевић
НАСТАВНИК 21. ВЕКА 153

2.

Радован Антонијевић
ИНТЕЛЕКТУАЛНО И ЕСТЕТСКО ВАСПИТАЊЕ
КАО ЧИНИОЦИ РАЗВОЈА КРЕАТИВНОСТИ КОД ДЕЦЕ 161
Љубиша Златановић
УЗАЈАМНА ПОВЕЗАНОСТ РАНОГ РАЗВОЈА
ПОЈМА О СЕБИ СА ДРУГИМ АСПЕКТИМА РАЗВОЈА ДЕТЕТА 168

Марија Лукић
Кристина Крстић
ПОДСТИЦАЈ ЦЕЛОВИТОГ РАЗВОЈА ДЕТЕТА У СРЕДИНИ
УСМЕРЕНОЈ НА ПОВЕЗИВАЊЕ РАЗЛИЧИТИХ САДРЖАЈА 182
Драгана Фрфулановић - Шомођи
Милена Савић
САВРЕМЕНА УМЕТНОСТ И ДИЗАЈН У ИНТЕРАКТИВНОЈ
НАСТАВИ КРОЗ ДИГИТАЛНЕ МЕДИЈЕ 189
Марина Цветковић
Оља Милошевић
МОДЕРНО ОБРАЗОВАЊЕ – КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП 195
Фадиљ Еминовић
Јелена Николић
СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ
И СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ НА ЧАСУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА 201
Игор Станојевић
Миа Станојевић
НЕКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 209
Миа Станојевић
Игор Станојевић
ЕФЕКТИ БАЗИЧНЕ ПРИПРЕМЕ НА РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ
И ФУНКЦИОНАЛНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА 214
Маринела Шћепановић
ДВОСТРУКО ИЗУЗЕТНА ДЕЦА 221
Радмила Миладинов
ЗНАЧАЈ И УЛОГА ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ
МАТЕМАТИЧКОГ САЗНАЊА У ИНТЕГРИСАНОМ ПРИСТУПУ
УЧЕЊУ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА 227
Ивана Ђорђев
Љиљана Келемен Милојевић
ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП И ИНТЕРАКТИВНОСТ
У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА
– ПРИМЕР ПОЗИТИВНЕ ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ 232
Мирослава Нинковић
УТИЦАЈ ДРАМСКЕ УМЕТНОСТИ НА
МЕЂУСОБНУ УСЛОВЉЕНОСТ ФИЗИЧКОГ, ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ
И ЕМОЦИО-СОЦИЈАЛНОГ РАЗВОЈА ДЕТЕТА 241

Вукица Павловић
Марина Јовановић
УТИЦАЈ СОЦИОКУЛТУРНОГ КОНТЕКСТА
НА ФОРМИРАЊЕ ПОЈМА
О СЕБИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 246

3.

Ана Стошевски
ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА РАЗВОЈ И ИДЕНТИФИКАЦИЈУ
ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 253
Александра Андрић, Тамара Добрић
Илинка Мушикић Поповић
ПОЈАМ И ЗНАЧАЈ ВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ
У ПРЕДШКОЛСКОЈ ПЕДАГОШКОЈ ИНТЕРАКЦИЈИ 258
Сашо Огненовски
КРЕАТИВНИ АСПЕКТ КОМУНИКАЦИЈЕ ДЕТЕТА И ВАСПИТАЧА
У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 264
Радован Станојевић
РАЗВОЈ РАНЕ ФОРМЕ
ПРЕМА ТЕОРИЈИ РУДОЛФА АРНХАЈМА 273
Милош Насковић
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ПРОЦЕСУ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА
И ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 280
Татјана Ристивојевић
Јасмина Боуали Станојковић
ГРАЂЕЊЕ КУЛТУРЕ ВРТИЋА 287
Јелена Михајловић
Душан Мијајловић
УЧЕШЋЕ ДЕЦЕ У ПРОМЕНИ ПРОСТОРА ВРТИЋА 291
Бранислава Петрашков Мучалов
Маја Радишић, Мелинда Симић
Светлана Блажин
У ТОКУ СА ИЗАЗОВИМА САВРЕМЕНОГ ТЕХНОЛОШКОГ ДОБА
НА РЕЛАЦИЈИ: ВАСПИТАЧ – ДЕТЕ – РОДИТЕЉИ 295
Марија Нешић
Милена Живић
АСЕРТИВНА КОМУНИКАЦИЈА 301

Ана Славковић
САГОРЕВАЊЕ КОД ПРОФЕСИОНАЛАЦА
У ОБЛАСТИ МЕНТАЛНОГ ЗДРАВЉА 306
Јасмина Младеновић
Предраг Илић
СТАВОВИ И ОЧЕКИВАЊА РОДИТЕЉА У ВЕЗИ СА РАНИМ
УЧЕЊЕМ ЈЕЗИКА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ 318
Милица Јовановић
УПОТРЕБА МОБИЛНИХ АПЛИКАЦИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА
У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 326
Данијела Рајић
ETWINNING ПРОЈЕКТИ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА
НА РАНОМ УЗРАСТУ 333
Ненад Накић
Драгана Фрфулановић - Шомођи
ПРОЈЕКТНА НАСТАВА КАО ВИД УЧЕЊА
И СТИЦАЊА САЗНАЊА О ЗНАМЕНИТОСТИМА СВОГ КРАЈА 338
Сања Малинић - Углик
ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧИТЕЉА ЗА ПРИМЕНУ
РАЧУНАРА У НАСТАВИ 345

4.

Предраг Јашовић
КЊИЖЕВНОСТ И ТЕКСТ У ПРОГРАМИМА
ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 353
Ружица Јовановић
ДЕТЕ И ДЕТИЊСТВО У ПОЕЗИЈИ И ПРОЗИ
МИЛОРАДА ПОПОВИЋА ШАПЧАНИНА 366
Махмут Челик, Ивана Котева
ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ДЕЧЈЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ТУРСКОЈ 372
Милутин Ђуричковић
ФОЛКЛОР И КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ 377
Даница Столић
УТИЦАЈ ТЕЛЕВИЗИЈСКЕ РЕКЛАМЕ
НА РАЗВОЈ ГОВОРА ПРЕДШКОЛАЦА 383
Бранкица Бојовић
МИТ О ДРАКУЛИ ИЗ ВИЗУРЕ МАРИЈУС-МИРЧЕА КРИСАНА 388
Татјана Крповић
Слађана Ђокић, Слободанка Јојић
“ПОСЛАНИЦА ИГУМАНУ СПИРИДОНУ“ СВЕТОГ САВЕ 394

Аница Павловић
Тања Црнчевић
РАД ДЕЦЕ НА ПРОЈЕКТУ 402
Анита Пешић
„БАЈКА – ДРУГА МАЈКА“ 410
Биљана Марковић
Марија Степановић
ПРИРЕДБА КАО ОДРАЗ КВАЛИТЕТА РАДА ВАСПИТАЧА 415
Виолета Николић
Милена Станковић
ЗДРАВИ СТИЛОВИ ЖИВОТА
ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 421
Миланка Гачевић
Драгана Гашић
ВРТИЋ КАО ОТВОРЕН И УСПЕШАН СИСТЕМ
ПОДРШКЕ ДЕЦИ СА АУТИЗМОМ 426
Олгица Анђелковић
ПЕРЦЕПЦИЈА РОДИТЕЉА О АКТУЕЛНОЈ
И ПОЖЕЉНОЈ САРАДЊИ СА ВАСПИТАЧИМА 432

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА 437

CONTENTS

INTRODUCTION 15

PLENARY EXPOSITIONS 17

Sandra Backović
COMPETENCE STANDARDS FOR THE PROFESSION OF THE EDUCATOR AND HIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT 19

Mirjana Stakić
THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION COMPETENCES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS 25

Slavica Šefkušić
THE IMPORTANCE OF PRESCHOOL TEACHERS' COMMUNICATION COMPETENCE FOR CHILDREN'S SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT 34

1.

Evgeniya Topolska
STUDY OF METHODICAL COMPETENCE IN THE PREPARATION OF STUDENTS IN PEDAGOGY OF NATIVE LANGUAGE IN KINDERGARTEN ... 45

Hristo Petreski
Ana Petreska
THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE EDUCATOR IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS 53

Katarina Popović
Miomir Despotović
PRE-SCHOOL TEACHERS COMPETENCIES AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – INTERNATIONAL TREND 57

Tatjana S. Radojević, Zvezdan Arsić
Tatjana P. Kompirović
THE SIGNIFICANCE OF COMMUNICATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS FOR SUCCESSFUL EDUCATIONAL WORK WITH PRE-SCHOOL AGE CHILDREN 65

Vesna Minić
PRESCHOOL TEACHES AND PRESCHOOL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF CHILDREN'S DEVELOPMENT 74

Ljiljana Stošić Mihajlović
VOCATIONAL EDUCATION AND LABOR MARKET 80

Svetlana Karić
Milica Karić
EDUCATION AND SITUATION OF PRESCHOOL TEACHERS IN SERBIA 90
Marija Sekulić
Dragana Aritonović
PROFESSIONAL TRAINING OF QUESTIONS AS A NEED OF COMPETENCE IN COMPULSORY EDUCATION 97
Nebojša Budimirović
Nataša Starčević
THE ROLE OF PRESCHOOL TEACHERS IN STIMULATING THE CREATIVITY OF CHILDREN THROUGH EARLY MATHEMATICAL EDUCATION 103
Vesna Kravarušić
TOWARDS PROFESSIONALISM IN PRESCHOOL INSTITUTION 111
Milan Miljković
AS THE PEDAGOGICAL REALITY OF HUMANITY INDICATIVE POSTULATES OF STAINER-VALDORF EDUCATIONAL PHILOSOPHY 118
Valentina Milačić
FACTORS THAT AFFECT COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS 125
Aleksandra Milošević
PLANNING OWN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN ORDER TO REFLECTION ON PRACTICE 130
Ankica Simona Kovačević
DEMOCRATIC QUALITY AS THE PRINCIPLE OF PRESCHOOL EDUCATION 137
Ljiljana Stankov
Mira Jovanović
FRAMEWORK COMPETENCIES OF THE ASSISTANT - PRESENTATION OF THE PROFESSIONALIZATION OF THE QUESTIONNAIRE FOR THE KNOWLING KNOWLEDGE 144
Dragana Ljubisavljević
TEACHER OF THE 21ST CENTURY 153

2.

Radovan Antonijević
INTELLECTUAL AND AESTHETIC EDUCATION AS FACTORS OF DEVELOPING CREATIVITY CAPACITY IN CHILDREN 161
Ljubiša Zlatanović
MUTUAL RELATIONSHIP OF EARLY SELF-CONCEPT DEVELOPMENT WITH OTHER ASPECTS OF CHILD DEVELOPMENT 168

Marija Lukić
Kristina Krstić
THE INCENTIVE FOR A COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF A CHILD IN THE ENVIRONMENT ORIENTED ON CONNECTING DIFFERENT CONTENS 182
Dragana Frfulanović – Šomođi
Milena Savić
CONTEMPORARY ART AND DESIGN IN INTERACTIVE TEACHING THROUGHT DIGTAL MEDIA 189
Marina Cvetković
Olja Milošević
CONTEMPORARY EDUCATION – THE CONSTRUCTIVIST APPROACH 195
Fadilj Eminović
Jelena Nikolić
SOCIAL BEHAVIOR OF PUPILS WITH DISABILITIES AND DEVELOPMENTAL DISORDERS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES 201
Igor Stanojević
Mia Stanojević
SOME CHARACTERISTICS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRESCHOOL CHILDREN 209
Mia Stanojević
Igor Stanojević
THE EFFECTS OF BASIC PREPARATION ON THE DEVELOPMENT OF MOTOR I PUPILS 'FUNCTIONAL ABILITIES 214
Marinela Šćepanović
TWICE EXCEPTIONAL CHILDREN 221
Radmila Miladinov
THE ROLE AND IMPORTANCE OF TEACHERS IN GROWTH OF MATHEMATICAL COGNITION IN INTEGRATIVE LEARNING OF PRESCHOOLERS 227
Ivana Đorđev
Liljana Kelemen Milojević
INTEGRATIVE APPROACH AND INTERACTIVITY IN WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE – EXAMPLE OF POSITIVE PEDAGOGICAL PRACTICE 232
Miroslava Ninković
THE INFLUENCE OF DRAMATIC ARTS ON MUTUAL INTERACTION OF PHYSICAL, INTELLECTUAL AND EMOTIONAL-SOCIAL DEVELOPMENT OF A PRE-SCHOOL CHILD 241

Vukica Pavlović
Marina Jovanović
THE INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL CONTEXT ON THE CREATION
OF THE NOTION OF ONESELF WITH PRESCHOOL CHILDREN 246

3.

Ana Stoševski
FACTORS THAT INFLUENCE DEVELOPMENT AND GIFT RECOGNITION
WITH PRE-SCHOOL CHILDREN 253
Aleksandra Andrić, Tamara Dobrić
Ilinka Mušikić Popović
CONCEPT AND THE IMPORTANCE OF VERBAL COMMUNICATION
IN PRESCHOOL PEDAGOGICAL INTERACTION 258
Sašo Ognenovski
THE CREATIVE ASPECT OF COMMUNICATION CHILD
AND EDUCATOR IN THE PRESCHOOL AGE 264
Radovan Stanojević
DEVELOPMENT OF FORM BY THEORY OF RUDOLF ARNHEIM 273
Miloš Nasković
COMPETENCES OF NURSERY TEACHERS IN THE PROCESS
OF TEACHING ART TO PRESCHOOL CHILDREN 280
Tatjana Ristivojević
Jasmina Bouali Stanojković
CONSTRUCTION OF CULTURAL CULTURE 287
Jelena Mihajlović
Dušan Mijajlović
PARTICIPATION OF CHILDREN IN CHILDREN'S CHANGE 291
Branislava Petraškov Mučalov
Maja Radišić, Melinda Simić, Svetlana Blažin
FACING THE CHALLENGES OF MODERN TECHNOLOGY AGE:
TEACHERS – CHILDREN – PARENTS 295
Marija Nešić
Milena Živić
ASERTIVE COMMUNICATION 301
Ana Slavković
COMBUSTION BY PROFFESIONALS IN THE FIELD
OF MENTAL HEALTH 306

Jasmina Mladenović
Predrag Ilić
PARENTS 'ATTITUDES AND EXPECTATIONS REGARDING EARLY ANGUAGE LEARNING IN PRESCHOOLS 318
Milica Jovanović
USING MOBILE APPLICATIONS AS A TEACHING TOOL FOR TEACHING ENGLISH IN PRE-SCHOOL AGE 326
Danijela Rajić
ETWINNING PROJECTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT EARLY AGE 333
Nenad Nakić
Dragana Frfulanović-Šomođi
PROJECT BASED LEARNING AS A WAY TO LEARN AND GAIN KNOWLEDGE ABOUT YOUR CITY`S LANDMARKS 338
Sanja Malinić - Uglik
TEACHERS' QUALIFICATIONS FOR USING COMPUTERS IN TEACHING .. 345

4.

Predrag Jašović
LITERATURE AND TEXT IN EDUCATIONAL PROGRAMS OF PRESCHOOL AGE 353
Ružica Jovanović
CHILD AND CHILDHOOD IN POETRY AND PROSE BY MILORAD POPOVIĆ ŠAPČANIN 366
Mahmut Čelik
Ivana Koteva
HISTORICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE REPUBLIC OF TURKEY 372
Milutin Đuričković
THE FOLKLORE AND THE CHILDREN LITERATURE 377
Danica Stolić
THE IMPACT OF TELEVISION ADVERTISEMENT ON THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH 383
Brankica Bojović
DRACULA MYTH THROUGH THE PRISM OF PROFESSOR MARIUC MIRCEA CRIŞAN 388
Tatjana Krpović
Slađana Đokić, Slobodanka Jojić
„LETTER FOR SPIRIDON" BY SAINT SAVA 394

Anica Pavlović
Tanja Crnčević
WORK OF CHILDREN IN THE PROJECT 402
Anita Pešić
ABOUT FAIRY TALES 410
Biljana Marković
Marija Stepanović
EVENT AS A REFLECTION OF THE QUALITY OF WORK EDUCATOR 415
Violeta Nikolić
Milena Stanković
PRESCHOOL CHILDREN'S HEALTHY LIFE STYLE HABITS 421
Milanka Gačević
Dragana Gašić
KINDERGARTEN AS AN OPEN AND SUCCESSFUL CHILD SUPPORT SYSTEM FOR AUTISM 426
Olgica Anđelković
PERCEPTION OF GENDER ABOUT ACTUAL AND FUTURE COOPERATION WITH EDUCATORS 432

INSTRUCTIONS FOR ASSOCIATES 437

УВОДНА РЕЧ

Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек Алексинац, наставља дугогодишњу и препознатљиву праксу објављивања радова са конференције „Васпитач у 21. веку“, чији су аутори еминентни професори академских студија, професори струковних студија, стручњаци из различитих области, који се баве темама од значаја за предшколско васпитање и образовање, педагози, психолози и васпитачи, који представљају угледне примере активности из професионалне праксе.

Петнаеста конференције под називом ЗНАЧАЈ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА ЗА КВАЛИТЕТ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА одржана је 29. и 30. марта 2019. године у Сокобањи.

Подтеме скупа биле су:

1. **Кључне компетенције за развој професионализма васпитача,**
2. **Међусобна условљеност физичког, интелектуалног и емоционо-социјалног развоја детета,**
3. **Партиципација деце и комуникација у васпитно-образовном раду предшколске установе,**
4. **Социокултурни системи као извор садржаја васпитно-образовног програма.**

Овај тематски зборник обухвата 59 радова на задате теме, из различитих области науке, уметности и физичке културе, као прилог ширењу нових научних и стручних сазнања ради унапређивања васпитно-образовног рада у предшколској установи.

Тематски зборник и убудуће остаје отворен за дијалог и сарадњу, за све истраживаче, стручњаке и практичаре.

Редакција

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Сандра Бацковић
Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

УДК 373.211.24:371.15

СТАНДАРДИ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ПРОФЕСИЈУ ВАСПИТАЧА И ЊЕГОВОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

Резиме: У раду се бавимо „Стандардима компетенција за професију васпитача и њиховог професионалног развоја“, сагледавајући њихову важну улогу у систему предшколског васпитања и образовања. Рад на самом документу обухватао је допринос свих релевантних представника предшколства у Србији, засновао се на анализи докумената и досадашње квалитетне праксе, а усмеравајући се ка кључним идејама савременог педагошког приступа у предшколском васпитању и образовању. Компетентност васпитача је дефинисана у оквиру три подручја: компетентност васпитача у непосредном раду са децом, компетентност васпитача за развијање сарадње и заједнице учења и компетентност васпитача за развијање професиналне праксе, при чему су у оквиру сваког подручја истакнуте компетенције васпитача дате кроз димензије знања, умења и вредности. Једна од основних функција стандарда се види у томе да како васпитачима, тако и онима који раде са њима, помогне у процесу преиспитивања саме праксе и у изналажењу начина како да се досегне компетентност дата у документу.

Кључне речи: компетенције, васпитачи, предшколство, образовање.

Процес рада на документу „Стандарди компетенција за професију васпитача и њиховог професионалног развоја“ се одвијао у неколико фаза: анализа литературе и докумената, дефинисање и рад радне групе, као и различити видови укључивања релевантних сарадника у циљу анализе самог текста. Основу за дефинисање Стандарда представљала су кључна документа за предшколство у Србији, Стратегија развоја образовања, Закон о предшколском васпитању и образовању, Основе програма предшколског васпитања и образовања, као и међународна документа попут документа Европске комисије о компетенцијама у предшколском васпитању и образовању. Радну групу чинили су представници факултета, високих струковних школа, директора и струковних удружења, који се баве предшколским васпитањем и образовањем.

У току рада организоване су консултације и са самим васпитачима на којима смо се бавили одређеним деловима текста, а у оквиру пројекта „Унапређивање квалитета предшколског васпитања и образовања кроз пилотирање нацрта Основа програма предшколског васпитања и образовања“, документ је анализирао и Пројектни тим за пилотирање Основа програма. Стога, можемо да закључимо да су Стандарди усклађени са свим кључним документима у области предшколског васпитања и образовања, засновани на принципима датих у Закону о предшколском, а у сам процес њиховог дефинисања били су укључени сви представници предшколства у Србији кроз различите форме консултовања.

Током рада на дефинисању самих компетенција, покретало се и питање функције самог документа, како се он не би свео на инструмент за спољашње вредновање рада васпитача, већ треба да истакне да је компетентност васпитача одговорност целог система. „Дефинисањем стандарда компетенција васпитача стварају се претпоставке за развијање квалитета предшколског васпитања и образовања кроз усаглашено деловање на плану система образовања, плану предшколске установе и на индивидуалном плану професионалног развоја васпитача, а у правцу развијања овако дефинисаних компетенција“ (Стандарди компетенција васпитача, 2018).

У уводу самог документа истакнуто је да је овај документ намењен васпитачима, стручним сарадницима и директорима који треба да подрже оваквог васпитача на нивоу установе, али и саветницима, креаторима програма иницијалног образовања васпитача и система професионалног развоја, као и доносиоцима одлука на нивоу образовне политике при креирању мера које ће подржавати овако схваћену компетентност васпитача.

У документу су издвојена три подручја компетентности васпитача:

1. компетентност у непосредном раду са децом,
2. компетентност за развијање сарадње и заједнице учења,
3. компетентност за развијање професионалне праксе.

У оквиру ових подручја дефинисане су компетенције дате кроз димензије знања, умења и вредности, а које се тако обухваћене, не посматрају изоловано, већ су повезане и са другим компетенцијама у оквиру дате области. У Закону о основама система образовања и васпитања компетенције представљају скуп знања, вештина и ставова. Међутим, пошто се вештине могу тумачити и механички или као рутина, у документу се користи термин „умења“, како би се нагласила континуирана узрочно-последична веза између вештина и знања и како би се избегло свођење праксе на пуку примену оног што су васпитачи научили током иницијалног образовања или стекли у првим годинама свог рада.

Уместо термина „став“ уводе се „вредности“, јер „став“ изражава индивидуалан приступ, док „вредности“ истичу колективну компоненту неопходну за сагледавање праксе која се остварује у оквирима одређеног система.

Уједно, издвајањем одређених вредности истичу се кључна полазишта у односу на које се посматрају дата знања и умења у самом документу, а оне су и неопходне у разумевању праксе васпитача као етичке, а не свођење компетентности на збир одређених знања и вештина. Однос димензија знања, умења и вредности у самом документу дат је кроз табеларан приказ. У оквиру дефинисаних подручја, вертикално је у првом реду дата димензија знања, у другом умења, а у трећем вредности. На тај начин истиче се њихова међузависност, али и указује да одређена умења произилазе из одређене групе знања, као и да се могу разумети у односу на дату вредност.

У даљем раду се, у оквиру сваке од дефинисаних области компетентности, наводе само одређени примери из документа са циљем детаљнијег увиђања везе између димензија, а које при том само заједно посматране дефинишу одређену компетенцију васпитача. У оквиру области „Компетентност васпитача у непосредном раду са децом“ истиче се да су васпитачима потребна знања о холистичкој природи развоја детета, тј. узајамној зависности и условљености социјалног, емоционалног, когнитивног, моторног развоја и развоја говора. У односу на ова знања, издвајају се нека од умења: гради односе повезаности са децом кроз уважавање дететових осећања, иницијативе и доприноси развоју самосталности и самоконтроле код детета; посматра и слуша децу због уочавања и разумевања развојних потреба, интересовања и могућности детета; планира и реализује пројекте и теме које су смислене деци, у складу са дечјим потребама, могућностима и интересовањима.

Ова група умења заснована на дефинисаним знањима затим се посматра и ставља у контекст у односу на истакнуте вредности: усмереност на добробит детета и целовито сагледавање повезаности процеса бриге, неге, васпитања и образовања. На основу овог приказа, можемо да уочимо да одређено умење као, на пример, „планира и реализује пројекте и теме које су смислене деци“ када би стајало независно од датих знања и вредности могло да се сведе на праксу васпитача у којој би садржаји били повезани, али са фокусом на саме садржаје у раду са децом. Издвајањем знања о холистичком развоју, покрећу се питања свих аспеката развоја током „реализовања тема и пројеката“, а посебно дефинисањем вредности „усмереност на добробит“ указује се на међусобну условљеност свих аспеката развоја и указује да је током „реализовања тема и пројеката“ фокус управо на подршци добробити

детета, истицањем на које начине дете учествује и какве односе успоставља током „реализације тема и пројеката“.

У оквиру области „Компетентност васпитача за развијање сарадње и заједнице учења“ издвојена су знања о заједничком учењу и сарадњи, а у односу на њих, нека од умења: кроз дијалог са колегама преиспитује и изграђује вредности и уверења о детету и учењу и властитој пракси са циљем континуиране промене праксе и развијања квалитета програма; критички преиспитује са колегама културу и структуру дечјег вртића; разлике у мишљењу и проблеме у пракси користи као прилике за учење; у сарадњи са колегама изграђује педагошка знања кроз документовање и заједничко вредновање праксе...

Ова знања и умења се при том посматрају кроз призму следећих вредности: демократски и критичко-рефлексивни приступ пракси и сагледавање вртића као заједнице учења у којој су сарадња и размена основ учења, промена и развоја. Кад бисмо сада издвојили умење „разлике у мишљењу и проблеме у пракси користи као прилике за учење“ и посматрали га независно од знања и вредности, вероватно би изазвало много негодовања и процењено као нереалан захтев за садашњу праксу. Међутим, ако је размена мишљења међу колегама заснована на знању о заједничком учењу и сагледавању вртића као заједнице учења, променио би се и став и можда би се управо те разлике виделе као главни покретачи како учења, тако и промена и развоја.

У оквиру области „Компетентност васпитача за развијање професионалне праксе“ наведена су знања о различитим поступцима и техникама планирања, праћења, документовања и вредновања у развијању програма као важно упориште за умења попут: користи различите стратегије праћења, документовања и вредновања васпитно-образовног рада и на основу њих развија програм; флексибилно планира васпитно-образовни рад на основу сталног праћења и слушања деце, као и размене са породицом и колегама; користи документацију за дијалог са децом, породицом и колегама; критички преиспитује усклађеност реалног програма са концепцијом Основа програма. Уз ова умења као вредност дата је да се програм развија у реалном контексту васпитно-образовне праксе дечјег вртића.

Издвајањем умења „користи документацију за дијалог са децом, породицом и колегама“ независно од датих знања и вредности, „дијалог“ се вероватно не би десио, јер би се документација свела на званичне форме за које су васпитачи одговорни и тешко да би их са лакоћом доводили у питање. Када се васпитачи оснаже да увиде значај и да примењују различите поступке и технике планирања, праћења и документовања, ту су могућности и за сам дијалог веће. Посебно, уколико се разуме да се програм развија у реалном

контексту и да ће васпитачи заједно са децом и родитељима изналазити поступке и технике које су управо њима пријемчивије, онда ће ово умење постати део свакодневне праксе наших васпитача.

Једна од основних функција Стандарда компетенција васпитача види се у томе да како васпитачима, тако и онима који раде са њима, помогне у процесу преиспитивања саме праксе и у изналажењу начина како да се досегне компетентност дата у документу. При том је од велике важности истаћи да васпитачи у тим процесима не могу да буду сами, већ да је неопходно да заједно са колегама осмишљавају начине како ће овај документ посматрати и увезивати га са својом праксом.

За то су потребни конкретни кораци, позитивно вођење, увиђање неопходности грађења вртића као заједнице учења, као и отвореност према променама. Можда је, међутим, најважније сагледавање да је овај документ донешен да помогне, а не да „наметне“, па стога се слободно „расправљајте“ са њим:

- шта бисте у њему издвојили као важно за вас,
- са чим се не слажете и зашто,
- са колегама анализирајте како разумете одређене исказе, поткрепите их примерима,
- да ли вам помаже у издвајању неких ваших јаких и слабих страна,
- како видимо наш колектив у односу на овакво виђење компетентности,
- каква нам подршка треба.

И можда најважније питање о томе какви смо васпитачи, независно од овог документа: питајте децу.

Литература

• Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић Д. (2013). *Где станује квалитет*. Политика грађења квалитета у предшколском васпитању. Књига 1. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

• *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (2011). Final Report European Commission, London and Ghent: Education and Culture University of East London and Cass School of Education and Universitz of Ghent.

• Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (2018). Службени гласник РС, 16.

• *Стандарди компетенција за професију васпитача и њиховог професионалног развоја* (2018). Службени гласник РС, 16.

• *Закон о предшколском васпитању и образовању* (2017). Службени гласник РС, 18/2010 и 101/2017.

Sandra Backović

COMPETENCE STANDARDS FOR THE PROFESSION OF THE EDUCATOR AND HIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary: The paper deals with "Standards of competency for the profession of educators and their professional development", considering their important role in the system of preschool upbringing and education. The work on the document itself included the contribution of all relevant representatives of preschools in Serbia, based on the analysis of documents and quality practice to this date, focusing on the key ideas of the modern pedagogical approach in pre-school education. Teacher competence is defined in three areas: teacher competence in direct work with children, competence of the teacher to develop cooperation and learning community and competence of the teacher to develop professional practice, whereby within each area the competences of the teacher are expressed through the dimensions of knowledge, skills and values. One of the basic functions of the standard is to help educators as well as those who work with them in the process of re-examining the practice itself and in finding ways to achieve the competencies given in the document.

Keywords: competencies, educators, preschool, education.

Мирјана Стакић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу

УДК 373.211.24:316.776]:81'233

ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИЈСКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ВАСПИТАЧА[1]

Резиме: У раду се указује на значај комуникацијских компетенција за професионални развој васпитача. Комуникацијске компетенције се сагледавају као сложени систем повезаних знања, умења и вредности неопходних за стицање комуникацијске компетентости. У том оквиру, посебно се разматра значај и улога лингвистичке компетенције. Међутим, познавање лингвистичке компетенције и језичког знања на нивоу граматике не гарантује успешност када је реч о његовој примени у пракси. Њихово поседовање само је један од неопходних услова за стицање комуникацијске компетентности васпитача. Комуникацијска компетентност се изграђује у процесу чије развијање захтева системски приступ који ће га подржати и не може се изједначити са комуникацијским компетенцијама. Основа тог процеса се успоставља кроз иницијално образовање у коме је, уместо нагомилавања теоријског језичког знања и сегментираних језичких вештина, неопходно развијати језичка знања кроз развијање осећаја за језик. Неопходно је васпитаче оспособити за истраживање и преиспитивање различитих видова њихове комуникативне праксе што представља и један од услова њиховог професионалног развоја.

Кључне речи: комуникацијске компетенције, језичко знање, лингвистичка компетенција, комуникацијска компетентност, професионални развој васпитача.

Посебно издвајање комуникацијских компетенција и разматрање њиховог значаја за професионални развој васпитача проистекло је из значаја који комуникација има не само у процесу васпитања и образовања већ и у људском животу уопште. „Све лепоте овога света, тајне и симболе, укупну духовност, човек исказује језиком, усменим или писменим" (Смиљковић и Милинковић 2008: 393), а комуникација, по мишљењу Златић и Бјекић,

[1] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

представља „централни процес свакодневног живота“ (Златић и Бјекић, 2015: 22).

Поставља се питање која су то знања неопходна да би сви сегменти комуникације били успешни, односно шта све обухвата комуникацијска компетенција. Одговор није једноставан јер комуникација представља сложен процес. Она се у теоријској литератури дефинише уз помоћ различитих критеријума, а о њиховој сложености говори податак да је још средином седамдесетих година прошлог века у књизи *Функције људске комуникације* (*The Functions of Human Comunication: A Theoretical Approach*) изложено преко сто дефиниција комуникације (Dance & Larson, 1976). Уколико би њено значење извели из значења самог термина, уочили бисмо да лексема комуникација води порекло из латинског језика (communication) и има више значења:

„1. споразумевање, општење, саопштавање.

2. веза, спона, додир, контакт.

3. саобраћајна веза, линија, средство, саобраћајница.

4. саобраћај“ (Клајн и Шипка 2008: 644).

Дакле, језичка комуникација је само један сегмент њеног значења који је заснива на основној функцији језика „да као систем знакова (сигнала) омогући саопштавање, односно преношење порука једног члана говорне заједнице другим члановима те заједнице“ (Шипка 2011: 24), док је комуникацијска компетентност „део шире социјалне интеракције која се остварује коришћењем одређених кодних система, тј. система знакова, међу којима су и лингвистички знаци, чиме је обухваћена и комуникативна способност“ (Златић и Бјекић 2015: 94).

Да би језичка комуникација била успешна, потребно је да сви учесници у комуникацији имају одређена језичка знања и умења и да делују у складу са одређеним системом вредности, тј. да поседују комуникативну компетентост. Из наведеног произилази да комуникацијска компетенција обухвата језичку компетенцију која се темељи на познавању језика као заједничког кода између свих учесника у комуникацији. Њен значај за професионални развој васпитача чини се да је и сувишно наглашавати будући да један од општих циљева нашег образовања и васпитања јесте поштовање и неговање српског и матерњег језика уопште. Такође, коришћење језика представља општи исход нашег образовно-васпитног система, јер језик представља средство да се изразе и тумаче „идеје, мисли, осећања, чињенице и ставови у усменој и писаној форми“ (*Pravilnik o nacionalnom okviru vaspitanja i obrazovanja* 2017: 12). И нови *Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018) предвиђа да васпитач поседује знања из различитих области наука како би могао да развија

програм који је усмерен на кључне компетенције за целоживотно учење. Прва међу кључним компетенција целоживотног учења је комуникација на матерњем језику која подразумева способност изражавања у говорном и писаном облику (*European Parliament*, 2006), а њу је немогуће остварити без лингвистичке компетенције, тј. ако се не познају и не поштују језичка правила и норма.

У прилог важности поседовања лингвистичке компетенције у позиву васпитача сведочи и то што он непосредно учествује у говорном развоју детета, дакле, има одговорност да га усмерава, подстиче и мотивише и тако постави и темељ свеукупног развоја личности. Поменућемо став Шмита да је свих међуодноса који утичу на развој личности, најважнија интеракција која се успоставља између детета и васпитача (Šmit, 1992), као и то да су скоро сви методичари или стручњаци који се баве говорним развојем истицали значај лингвистичке компетенције васпитача за говорни развој детета кроз модификоване ставове следећег типа:

1. „Добар узор и добар поступак услов су и за правилан развитак говора“ (Васић 1981: 33).

2. „Васпитач као партнер у говорној комуникацији са децом увек, без обзира на узраст деце са којом ради (тј. игра се) мора да служи као узор доброг говорења“ (Matić 1986: 46).

3. „Васпитач треба да буде увек модел и узор говора, доброг говорења на које се дете угледа“ (Маљковић 2005: 31; Миленковић 2012: 70).

Услов за стицање лингвистичке компетенције је познавање језика. У комуникологији се то познавање језика назива познавањем кода или компетенцијом (Шипка 2011: 22). Ноам Чомски је први успоставио разлику између знања о језику и стварне употребе тог језика. Чомски је компетенцијом назвао језичко знање говорника или слушаоца, а примену тог знања у конкретним ситуацијама назвао је перформансом (Chomsky, 1965).

Међутим, није довољно само познавати језик да би поруке које се преносе у процесу комуникације биле јасне свим њеним учесницима. Да би биле јасне, језичке поруке морају бити правилно формулисане (написане или изговорене), односно успостављење тако да поштују систем нормираних језичких правила. Познавање тог система нормираних језичких правила чини лингвистичку компетенцију. Она обухвата познавање различитих дисциплина, па у њене поткомпонете спадају „лексичка, граматичка, семантичка, фонолошка, ортографска и ортоепска компетенција“ (према: Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 90). Додајмо томе и фонетску, морфолошку и синтаксичку компетенцију, које су обухваћене заједничким називом граматичка компетенција, па ћемо добити систем од осам поткомпетенција лингвистичке компетенције:

1. фонетска,
2. фонолошка,
3. морфолошка,
4. лексичка,
5. семантичка,
6. синтаксичка,
7. ортографска и
8. ортоепска.

Све су оне важне за стицање комуникацијске компетености васпитача, она укључује све њих, али не може да се сведе на познавање језичког система или лингвистичку компетенцију (Lyons, 1977). Да је лингвистичка, односно језичка компетенција, само један од елемената комуникацијске компетенције, видљиво је још из радова творца термина комуникацијска компетенција Дела Хајмса (Dell Hymes) (према: Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 85). Реч је о томе, да је поред језичког знања, потребна и способност операционализације тог знања у различитим условима комуникације, те Хајмс на нивоу компетенције уводи разлику између способности за граматику и способности за употребу под којом подразумева знање о начину на који се језик употребљава (Hymes, 1972). Нагласићемо да издвајање лингвистичких и других знања која улазе у састав комуникацијске компетенције не значи технократски приступ дискурсу компетенција у коме, по речима Павловић Бренеселовић, постоји подела теорије и праксе, већ је у функцији препознавања знања за праксу (Pavlović Breneselović, 2014). Само поседовање знања о комуникацији не значи по аутоматизму и комуникацијску компетентост васпитача. Поред знања, „потребна је и способност и вештина за активирање тог знања у комуникацијском чину“ (Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 91), системски приступ комуникацијској компетентости као знању у пракси (Pavlović Breneselović, 2014) које се гради континуираним професионалним развојем који, по мишљењу Каменарац, представља кључни фактор квалитетног образовања (Kamenarac, 2011).

Стицање сваке од претходно наведених поткомпетенција лингвистичке компетенције захтева знања која се стичу у процесу иницијалног образовања у систему школства у Републици Србији кроз изучавање програмских садржаја предмета Српски језик на свим нивоима обавезног школовања. Они који се определе за позив васпитача та знања додатно утврђују и продубљују у оквиру истоименог студијског предмета који на свим високим школама и факултетима који образују васпитаче има статус обавезног студијског предмета. Поставља се питање да ли је то знање довољно да стицање лингвистичке компетентности. Истраживање које спроведено у другој половини 2014. године на узорку 118 студената Учитељског факултета у Лепосавићу показало је да само 16,9%

испитаника сматра да је кроз основношколско и средњошколско образовање стекло „довољно предзнања из граматике која су им неопходна за даљи процес образовања“ (Стакић и Миловановић 2015: 280). Наведени резултати подстичу на размишљања о квалитету језичког знања које је стечено на нивоима школовања који претходе високом образовању.

Поред тога, непостојање адекватног језичког знања може да створи проблем за стицање лингвистичке компетентности, јер уколико не постоји основни полазни ниво, поставља се питање да ли изучавање граматике матерњег језика у току студија служи попуњавању празнина у основном знању или његовом квалитативном надограђивању.

Међутим, и само поседовање језиког знања не гарантује успешност када је реч о његовој примени у пракси. Да између граматичког знања и његове примене може да постоји несразмера, показују бројни примери у нашим дијалекатским срединама где су честа одступања од говорне норме. Навешћемо само нека, нпр. у призренско-тимочком дијалекту среће се упрошћена промена падежа, у неким говорима овог дијалекта чува се *л* на крају речи, у неким се оно замењује са *ја*, а у неким се гласови *ћ* и *ђ* изговарају као *ч* и *џ* (Станојчић и Поповић 2011: 12). Наравно да има и знатно блажих случајева одступања од норме, попут употребе дијалекатске лексике која некада може да пређе у говорни аутоматизам. Уколико дете такав говор и дијалект усвоји у родитељском дому, доласком у предшколску установу оно „открива дихотомију органског и стандардног идиома“ (Косановић 2002: 103). Знање васпитача „да је утицај говорног модела утолико већи, уколико је дете млађе“ (Стакић и Чутовић 2017: 174), наглашава важност лингвистичке компетентности васпитача и сведочи о томе да његов говор увек мора да буде правилан. тј. у складу са нормом, а нарочито у присуству деце.

У дијалекатским срединама то није лако, јер се занемарује и утицај имплицитне норме којом се све језичке особине које карактеришу неки дијалект, по мишљењу Шипке, сматрају нормалним и прихваћеним у заједници која се тим дијалектом служи (Шипка 2011: 51). Поред наведеног, лингвистичка знања се мењају. Променама су подложне све области језика, јер се језик непрестано мења и развија. По речима лингвисте Белића, „једина права сталност у језику јесте промена“ (Белић 1998: 336), па се од васпитача очекује да прати савремену литературу како би био у току свих промена које се рефлектују на званичну употребу језичке норме чије поштовање се налази у основи комуникације. Навешћемо пример из ортографије који сведочи о промењивости норме. Скраћеница за именицу мастер, по издању *Правописа* из 2011. године пише се са тачком „мср.“ (*Правопис српскога језика* 2011: 367). На исти начин она се пише и у издању *Правописа* из 2013. године (*Правопис српскога језика* 2013: 367), међутим, ако погледамо касније издања, а и оно

најновије из 2018. године, видећемо да је написана без тачке – „мср“ (*Правопис српскога језика* 2018: 367), дакле, по истом обрасцу по коме су записане и скраћенице магистар (мр), доктор (др), које се пишу без тачке јер су сажете на прво и последње слово. Сваком васпитачу који је завршио мастер академске студије неопходно је да зна како да правилно напише своје академско звање јер правописна грешка у потписивању не баца само сенку на писменост, већ и на стручност уопште, што потврђује тезу да морамо да будемо у току са свим променама које се тичу језичке норме.

Поседовање лингвистичких знања, поред тога што је у функцији правилности говора васпитача, нарочито је важно у области непосредног рада са децом који је усмерен ка њиховом говорном развоју. На пример, у фази развитка артикулације гласова функционално се примењују знања из фонетике, фонологије и ортоепије. Знања о говорном развоју деце повезују се са синтаксом, јер је важно какве се реченице користе у комуникацији са децом одређеног узраста будући да сложеност њихове структуре постепено повећава у складу са узрастом деце.

Такође, са становишта морфологије, у комуникацији са децом млађег узраста примат се даје именицама и глаголима, а са становишта лексикологије доминирају пунозначне речи које носе лексичко значење. Лингвистичка компетентност је важна и у подручју развијања сарадње и заједнице учења и у подручју развијања професионалне праксе. Отворена комуникација подразумева и размену писаних информација. Само једна погрешно стављена или испуштена запета у писаној комуникацији може да сасвим промени значење поруке, као на пример у случају следећег исказа: ДЕТЕ ЈЕЛО НИЈЕ ГЛАДНО, у коме место запете има примарну улогу у његовом значењу:

1. дете је сито (Дете јело, није гладно) и
2. дете није сито (Дете јело није, гладно).

Успех у било ком сегменту професионалног развоја васпитача зависи од његове комуникацијске компетентности. За њено стицање, поред језичких знања, потребна и знања о томе „шта, када, где, коме и како рећи“ (Златић и Бјекић 2015: 95). Дакле, реч је и о стицању знања да се нешто уради, комуникативном умењу чије би развијање дало „значајан допринос бољем разумевању и стварању заједничких европских вредности“ (Gojkov i Stojanović 2015: 16). С обзиром на то да се основа за стицање комуникацијских знања и умења успоставља кроз систем иницијалног образовања, потребно је преиспитати статус појединих студијских предмета који својим садржајима доприносе оснаживању комуникацијске компетентности васпитача и размислити о увођењу нових студијских предмета. Стојановић и Мишић упозоравају да је ситуација посебно алармантна када је о студијским

предметима које се баве техникама и вештинама комуницирања (Стојановић и Мишић, 2018).

Закључићемо да се комуникацијска компетентост васпитача гради деловањем и развија происпитивањем теорије и вредновањем сопствене педагошке праксе. Њена изградња представља процес који прати континуитет професионалног развоја васпитача кроз сва подручја његовог деловања:

1. Непосредни рад са децом,
2. Развијање сарадње и заједнице учења,
3. Развијање професионалне праксе (*Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја*, 2018).

У том процесу нема једнообразних комуникативних образаца и модела што указује на његову сложеност. Комуникативни обрасци и модели се стварају тако да одговарају датом контексту што је показатељ комуникацијске компетентости васпитача, јер он комбинује различита знања о комуникацији и различита комуникативна умења у складу са основним вредносним полазиштима. Дакле, он мора бити оспособљен да, у зависности од подручја деловања, планираних циљева, исхода и вредности, самостално истражује, проналази и комбинује различите језичке ресурсе и што адекватније их употребљава у пракси. Овакав приступ захтева континуирано усавршавање које је услов професионалног развоја васпитача.

Литература

• Bagarić V. i Mihaljević Đigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije, *Metodika*, Vol. 8, br. 1, 84–93.

• Белић, А. (1998). *Општа лингвистика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

• Васић, С. (1981). *Говор вашег детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

• Gojkov, D. i Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

• Dance, F. & Larson, C. (1976). *The Functions of Human Comunication: A Theoretical Approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

• European Parliament (2006). Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, *Official Journal of the European Union*, 2006/962/EC.Retrived Januaru 20, 2019 From the World WideWeb https: //eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS

• Златић, Л. и Бјекић, Д. (2015). *Комуникациона компетентност наставника*. Ужице: Учитељски факултет.

• Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj – lični kostrukt nastavnika, *Andragoške studije*, br. 2, 101–115.
• Клајн, И. и Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
• Косановић, Ј. (2002). Говорење и култура у говору и језику, *Норма*, IX (1–2), 101–107.
• Lyons, J. (1977). *Semantics 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
• Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
• Matić, R. (1986). *Metodika razvoja govora dece do polaska u školu*. Beograd: Nova prosveta.
• Миленковић, С. (2012). *Методика развоја говора*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
• Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača, *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57–69.
• *Pravilnik o nacionalnom okviru vaspitanja i obrazovanja* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 98/2017.
• *Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017 i 27/2017.
• *Правопис српскога језика* (2011, 2013, 2018). Нови Сад: Матица српска.
• Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности.* Врање: Учитељски факултет у Врању/ Учитељски факултет у Ужицу.
• Стакић М. и Миловановић, Б. (2015). Евалуација предзнања из граматике српског језика студената Учитељског факултета у Лепосавићу. У: С. Маринковић (ур.), *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада* (стр. 273–284). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
• Стакић, М. и Чутовић, М. (2017). Родитељи као партнери у благовременом препознавању говорних поремећаја код деце предшколског узраста,
● *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига VIII, 167–175.
• Станојчић, Ж. и Љубомир П. (2011). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
• Стојановић, Б. и Мишић, Д. (2018). Наставни предмети у програмима педагошких (учитељских) факултета у Србији у функцији развијања комуникативних језичких компетенција будућих учитеља – преглед и анализа, *Иновације у настави*, XXXI(3), 108–123.
• Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (269–293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
• Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
• Шипка, М. (2011). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.

Mirjana Stakić

THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION COMPETENCES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS

Abstract: The paper highlights the importance of communication competencies for the professional development of preschool teachers. Communication competencies are viewed as a complex system of interwoven knowledge, skills and values necessary to acquire communication competence. In that sense, we will put special emphasis on the role and importance of linguistic competency. However, possession of linguistic competency and knowledge of the language at grammar level do not guarantee success in terms of their practical implementation. Possessing this kind of knowledge is just one of the necessary requirements for acquiring communication competence as a preschool teacher.

Communication competence is constructed in the process the development of which requires a systems approach to support it, and it cannot be equated with communication competencies. The foundation of this process is laid through initial teacher education where, instead of accumulating theoretical knowledge of the language and segmented linguistic skills, preschool teachers should develop linguistic knowledge by developing sense of the language. Teachers need to be trained to study and reexamine different aspects of their communicative practice, which is one of the basic requirements for their professional development.

Keywords: communication competencies, linguistic knowledge, linguistic competency, communication competence, preschool teacher professional development.

Славица Шевкушић
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 373.211.24:316.776.33]::159.922.7-053.4

ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИЈСКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА ЗА ДЕЧЈИ СОЦИЈАЛНИ И ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ[1]

Резиме: Резултати истраживања о квалитету предшколског васпитања доследно указују на то да је компетентност васпитача један од најважнијих фактора тог квалитета. Рад са малом децом захтева широк распон компетенција, од којих је комуникацијска компетентност васпитача једна од кључних предуслова за даљи развој и унапређивање дечјих социјалних и емоционалних компетенција. Имајући у виду да је један од главних развојних задатака у раном детињству да дете научи ефикасно да комуницира, важност улоге васпитача наглашена је, пре свега, због тога што је у предшколском узрасту учење по моделу најзаступљенији и најефикаснији облик социјалног учења. Комуникацијска компетентност је мултидимензионални конструкт и подразумева знања, вештине и ставове који су неопходни за креирање адекватне социјално-емоционалне климе у групи. Поред познавања општих правила успешног комуницирања од васпитача се, између осталог, очекује да: пажљиво и стрпљиво слуша децу; јасно се изражава и прилагођава свој начин комуницирања индивидуалним потребама и способностима деце; путем вербалних и невербалних порука саопштава интересовање и бригу за свако дете; често охрабрује и похваљује дечји труд и напредак; подстиче децу да препознају и изражавају своја осећања, интересовања и потребе, итд. Стога, важно је да се васпитачи током иницијалног образовања и континуираног професионалног усавршавања упознају са различитим моделима комуникације и стратегијама подстицања дечјег социјалног и емоционалног развоја, као и да кроз различите облике учења усавршавају своју комуникацијску компетентност.

Кључне речи: комуникацијска компетентност васпитача, социјално-емоционални развој деце, учење по моделу, вештине комуникације.

Увод

Један од главних развојних задатака у раном детињству јесте да дете научи ефикасно да комуницира, односно да развија вештине разумевања

[1] Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. Уговора 451-03-68/2020-14/200018).

других и вештине изражавања мишљења, осећања и информација, како би могло да успоставља и одржава интерперсоналне односе са одраслима и другом децом и да задовољава своје потребе. Суштински, комуникација је симболичко-манипулативни систем који је присутан код деце од рођења и развија се ка све сложенијим формама са узрастом: од покрета главом, очима, телом, ка једноставнијим вокализацијама и покретима рукама, напредује ка речима, реченицама и конверзацији. Блум (Bloom, 1998) описује развој комуникације као процес који је вођен потребом за релевантношћу (на пример, саопштавање оног што је важно), противречностима (на пример, настојање да се успостави доследност информација) и елаборацијом (на пример, учење сложенијих језичких вештина).

Комуникацијска компетентност је део ширег конструкта – социјалне компетентности, која се испољава путем кључних вештина, као што су: вештине емоционалне регулације, вештине социјалне когниције и комуникацијске вештине (Raver & Zigler, 1997). На важност ових вештина за успех у школи, као и генерално у животу, указују бројна истраживања (на пример: Blair, 2002; Malecki & Elliot, 2002); Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002; Mendez, McDermott, & Fantuzzo, 2002). Налази потврђују да социјалне и емоционалне вештине представљају основе за богатије и напредније учење. Поред тога, деца која поседују одговарајуће вештине комуникације, у стању су да се заузимају за себе, да траже помоћ од одраслих, да на адекватан начин и јасно изражавају своје потребе, осећања и интересовања, и лакше се повезују са другима. На тај начин, социјална компетентност обезбеђује позитивније односе између деце и одраслих, као и међу вршњацима.

Социјална компетентност је происход вишеструких утицаја, међу којима су породица и предшколска установа критични контексти за њено обликовање током раног детињства. Родитељи и васпитачи су главни фактори дечијег социјалног развоја, пре свега, зато што у предшколском периоду деца уче многе ствари о свету посматрајући и угледајући се на значајне друге у свом окружењу. Другим речима, доминантан и најефикаснији начин социјалног учења у овом период представља учење по моделу (Bandura, 1986). Стога, одговарајућа средина богата подстицајима у овом домену, помаже и пружа подршку свим другим областима дечијег развоја (когнитивном, физичком), као што средина у којој ови подстицаји изостају или су дати на неадекватан начин, може значајно ометати дечији развој (Bredekamp & Copple, 1997; Hart & Risley, 1995).

Породица је прва социјална средина у којој дете има прилику да у непосредној интеракцији са члановима породице развија своје комуникацијске вештине и усваја специфичне обрасце комуникације. Поласком у предшколску установу, деца су принуђена да савладају другачији вербални и невербални репертоар, јер се структура комуникације значајно мења у односу на ону у

породици: мењају се физичка средина и организација активности, проширује се сфера комуникације, тј. повећава се број саговорника, мења се социоемоционална клима и слично. Својом структуром односа и организацијом рада, предшколска установа врши снажан утицај на социјални развој детета и на његову комуникацијску компетентност, а она то чини највише путем личности васпитача. Васпитач креира услове, ситуације и успоставља интеракцију са децом која их најнепосредније васпитава. Од квалитета интеракције и међусобне комуникације зависиће успешност васпитног деловања и развој комуникацијске компетентности детета. На који начин васпитачи могу подстицати социјално учење и унапређивати вештине комуникације код деце?

Карактеристике подржавајуће предшколске средине и комуникацијска компетентност васпитача

Под подржавајућим предшколским контекстом подразумева се, пре свега, онај у коме деца осећају да су емоционално безбедна, тј. да су сигурна да их други прихватају и воле. Најважнији квалитет тог контекста су позитивни односи између васпитача и деце, односи који су пуни уважавања. Евалуације квалитета предшколске средине показују да када су васпитачи осетљиви и респонсивни на „знаке" које деца шаљу, када испољавају топлину према деци и када чине посебне напоре да повећају дечије социјално разумевање, деца у већој мери демонстрирају социјалну компетентност која се испољава као смањена агресија, чешће просоцијално понашање (на пример, помагање и дељење играчака) и успешније решавање проблема (Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak, 2007; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001).

Друга важна карактеристика социјално-емоционалне климе односи се вршњачке интеракције, а посебно на то како се васпитач односи према дечијим играма. Групе у којима васпитачи подстичу и олакшавају дечје међусобне односе и организују сложеније игре доприносе унапређивању дечијих социјалних вештина, док је у групама у којима васпитачи игноришу дечје интеракције и подржавају дечију зависност од одраслих, забележено више тренутних и каснијих бихејвиоралних проблема (Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000). Поред тога, општа атмосфера у предшколској установи, која се одликује високим степеном сарадње међу запосленима, дистрибутивним лидерством, малим бројем конфликата и ефикасном комуникацијом, позитивно је повезана са дечијим просоцијалним и сарадничким понашањем.

Успостављање подржавајуће социјално-емоционалне климе која ће представљати оптималан микросистем за дечји социјални и емоционални развој захтева, пре свега, одговарајући ниво комуникацијскле компетентности васпитача. Истраживачи наглашавају да се најуспешнији васпитачи разликују од својих мање успешних колега према одређеним професионалним и личним

карактеристикама: мада они могу примењивати различите стратегије рада са децом, имати различите ставове о дечијој дисциплини и организовати средину за игру и учење у складу са тим својим идејама и стратегијама, истраживања показују да они имају једну заједничку особину: сви имају висок степен комуникацијске компетентности.

Успоставити и одржавати ефикасну комуникацију није лак задатак, а он постаје посебно сложен када је у питању комуникација са децом предшколског узраста. Комуникацијска компетентност васпитача подразумева специфична знања, вештине и уверења у домену вербалне, паравербалне и невербалне комуникације, која су неопходна да би били у стању да комуницирају са децом у складу са специфичностима њиховог узраста, уважавујући њихове развојне потребе, а истовремено остварујући васпитно-образовне циљеве предшколске установе. Такође, наглашава се да васпитачи морају говорити са децом често и користећи богат језички репертоар, уз уважавање њихових индивидуалних карактеристика које, између осталог, укључују и достигнуте нивое дечије комуникацијске компетентности.

Мада бројни истраживачки налази потврђују да је комуникацијска компетентност васпитача значајна детерминанта дечјег социјално-емоционалног развоја, један број истраживања у свету указује на то да многим васпитачима недостају одговарајуће комуникацијске вештине и знања о стратегијама подстицања дечије социјалне компетентности. На пример, утврђено је да васпитачи имају тешкоћа да адекватно одговоре на дечија питања, да подстакну децу млађу од шест година да изразе своја уверења, осећања и да опишу своја претходна искуства. Такође, неки васпитачи имају проблем са управљањем сопственим негативним емоцијама и испољавањем емпатије према деци (према: Ata-Aktürk & Özlen Demircan, 2017). Осим нивоа комуникацијске компетентности васпитача, истраживачи су, посматрајући комуникацију између васпитача и деце, идентификовали и друге факторе од којих зависи њен квалитет. Између осталих, то су: врста предшколске установе (државна или приватна), број деце у групи, опремљеност простора и материјални ресурси, дужина радног искуства васпитача итд.

Ипак, показује се да су два фактора најважнија за квалитет комуникације у предшколској установи: одговарајућа професионална припремљеност васпитача (квалитет и дужина његовог иницијалног образовања и професионалног усавршавања) и опажена самоефикасност, која је у литератури у области предшколског васпитања дефинисана као уверење васпитача о сопственој ефикасности да охрабрује и олакшава дечије учење. У својим интеракцијама са децом, васпитачи који имају виши степен опажене самоефикасности креирају позитивнију климу, јер су мање склони да критикују и осуђују, што се сматра главним индикатором прихватања у

интерперсоналним односима и што доприноси ефикаснијој комуникацији (на пример, Jonsson & Williams, 2013).

Стратегије подстицања дечијег социјалног и емоционалног развоја

У научној и стручној литератури, као и у документима образовних политика, приказане су бројне стратегије и практични примери који имају за циљ подстицање и унапређивање дечијег социјалног и емоционалног развоја. У том смислу, издвајају се три главна начина на које васпитачи могу остваривати поменути циљ:

1. подучавање и пружање помоћи деци да препознају сопствене емоције и да управљају њима,
2. подучавање и пружање помоћи деци да препознају и решавају социјалне проблеме,
3. подучавање и пружање помоћи деци да развијају вештине склапања и одржавања пријатељстава.

У оквиру сваке од ових области наведене су различите стратегије које васпитачи могу примењивати у свакодневном раду са децом.[1]

Емоционална писменост односи се на препознавање сопствених и туђих осећања, као и на способност да се на одговарајући начин изразе и регулишу емоције. Програми којима се промовише емоционална писменост истичу да је веома важно да се у предшколској установи што чешће са децом разговара о емоцијама. Поред тога, препоручује се да васпитачи: читају приче које су богате емоционалним садржајима; планирају активности током којих деца уче појмове у вези са различитим осећањима; показују фотографије на којима се виде особе са различитим емоционалним изразима; изражавају и именују сопствене емоције; именују емоције које деца испољавају и охрабрују их да отворено изражавају своје емоције; подучавају децу како да се носе са сопственим и туђим бесом и слично. Учење вештина *решавања социјалних проблема* представља важан сегмент рада са децом, ако желимо да подстичемо њихову социјалну компетентност. Потребно је да деца науче специфичне вештине како да препознају када имају проблем, да размишљају о начинима на које се проблем може решити, да испробавају различита решења како би стекли непосредна искуства у различитим социјалним ситуацијама. У ту сврху, васпитачи могу ангажовати децу у симулацијама уобичајених

[1] Више о овоме може се наћи на сајту http://csefel.vanderbilt.edu/. Реч је о изворима и материјалима који су креирани у оквиру Центра за проучавање социјалних и емоционалних основа раног учења (CSEFEL), чије активности су усмерене на унапређивање социјалног и емоционалног развоја деце узраста до пет година.

вршњачких конфликата (игре улога), подстицати их да рефлектују о сопственим вештинама решавања проблема, излагати постере са „корацима" или фазама у решавању проблема.

Такође, важно је да васпитачи разговарају са децом о последицама нерешавања (одлагања) проблема у социјалним ситуацијама. Вештине *склапања и одржавања пријатељства* укључују поступке, као што су: позивање друге деце да се укључе у игру, давање предлога и идеја за игру, помагање другима и дељење играчака/наставних материјала, упућивање похвала и комплимената другима, извињавање другима када је то потребно и слично. Да би подстицали децу да науче ове вештине, од васпитача се очекује да организују активности у којима деца могу да раде заједно, да похваљују и позитивно коментаришу поступке деце која радо раде/ играју се са другима, помажу другима, похваљују друге, моделују вештине склапања пријатељстава у интеракцији са децом и одраслима, планирају ситуације у којима деца могу да вежбају вештине дружења и слично.

Аутори који су анализирали студије у којима се разматрају карактеристике и обрасци комуникације између васпитача и деце у предшколским установама, издвојили су карактеристике ефикасне комуникације, односно вербална и невербална понашања васпитача која доприносе подстицању дечијег социјалног и емоционалног развоја (Ata-Aktürk & Özlen Demircan, 2017: 87). Ова понашања категоризовали су према основним вештинама комуникације: вербално изражавање или саопштавање порука, слушање, емпатија и невербална комуникација. Кад је у питању *саопштавање порука*, препоручује се, на пример, да васпитачи употребљавају тзв. позитивни наспрам негативног језика (на пример, „Ходај полако" уместо „Немој да трчиш"); питања која васпитач поставља треба да буду отвореног типа (Како, Зашто, Ко, Шта), уместо питања на која деца могу одговорити једноставно са „Да" или „Не"; свако дете треба ословљавати његовим именом; према начину обраћања, васпитач деци треба да буде узор или модел за учтиву комуникацију („Молим те", „Хвала", „Извини" и слично).

Поруке које васпитач упућује деци треба да буду јасне, речене једноставним језиком који је у складу са дечијим узрастом, претходним искуством и нивоом језичког развоја; понављати поруке када дете покаже неразумевање; поруке којима се детету саопштавају информације о непожељном/проблематичном понашању не треба да садрже оптуживање и претње. Вештина *активног слушања* подразумева да васпитачи пажљиво и са интересовањем прате оно што дете говори (укључујући одржавање контакта очима, јер се деца фокусирају на лице одраслог док комуницирају); избегавати прекидање детета док говори и давати вербалне подстицаје за „отварање врата" у комуникацији („То је баш интересантно", „Желиш ли да ми кажеш нешто

више о томе“ и слично). Пружање *емпатије* кроз комуникацију подразумева да ће васпитач: искрено и отворено изражавати своја осећања; настојати да разуме дечија негативна осећања, уместо да их негира или игнорише; без осуде прихватити дете које има погрешна уверења или исказује неразумевање; поделити са дететом радост и ентузијазам и мотивисати га да се вербално и невербално изражава када оствари успех.

Невербална комуникација је посебно важна у раду са децом, јер су она осетљивија на невербалне поруке одраслих. Чињеница да се деца због њиховог ограниченог вербалног репертоара у комуникацији са одраслима више „ослањају“ на невербалне поруке него на говор, обавезује васпитаче да обраћају пажњу на свој говора тела (гестове, фацијалне експресије, мимику) и да се труде да ускладе своје вербалне и невербалне поруке, као и да се служе паравербалним аспектом комуникације (варирање динамике говора, тона, прављење пауза у говору и слично) у циљу привлачења и одржавања дечије пажње.

Закључак

Имајући у виду значај који однос васпитача и деце има за дечји социјално-емоционални развој, као и то да се тај однос у највећој мери реализује кроз њихову међусобну комуникацију, јасно је да је комуникацијска компетентност васпитача једна од детерминанти квалитета тог односа. Стога, успостављање интеракције са децом у предшколској установи не би требало да се одвија искључиво спонтано, без осмишљеног плана и разрађених техника. Важно је да се васпитачи током иницијалног образовања и континуираног професионалног усавршавања упознају са различитим моделима комуникације и стратегијама подстицања дечјег социјалног и емоционалног развоја, као и да кроз различите облике учења усавршавају своју комуникацијску компетентност (Burchinal *et al.*, 2002; Ševkušić, 1993). При том, најважнији део усавршавања требало би да укључи освешћивање и преиспитивање неконструктивних уверења васпитача о значајним питањима и проблемима комуникације и рада са децом, као у усвајање нових уверења која би више била у складу са савременим теоријским и емпиријским налазима у овој области (Ševkušić, 2011).

Литература

- Ata-Aktürk. A. & Özlen Demircan, H. (2017). Preschool Teachers' Teacher-Child Communication Skills: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Some Demographics *Journal of Education and Human Development*, 6 (3), 86-97.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, New Jersey.

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111–127.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon (Ed.), Handbook of child psychology: Volume 2: Cognition, perception, and language (pp. 309-370). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Revised Edition). Washington, DC: NAEYC.
- Brophy-Herb, H., Lee, R., Nievar, A., Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2–11.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations, *Social Development*, *9*(2), 191-204.
- Jonsson, A., & Williams, P. (2013). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, *183*(5), 589-604.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: Longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1–23.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of Social Competence among Low-Income African American Preschool Children. *Child Development*, *73*, 1085-1100.
- Mendez, J., McDermott, P. & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations, *Psychology in the schools*, *39*(1), 111-123.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The Relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade, *Child Development*, *72*(5), 1534-1553.
- Raver, C., & Zigler, E. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*(4), 363-385.
- Ševkušić S. (2011). Lična uverenja nastavnika u kontekstu programa za profesionalno usavršavanje: studija slučaja, u: T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev* (*Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*) (119-135). Ljubljana: Pedagoški inštitut i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1993). Priprema vaspitača za uspešniju komunikaciju sa decom, u: *Perspektive obrazovanja vaspitača - Zbornik radova*, (99-107). Novi Sad: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Slavica Šefkušić

THE IMPORTANCE OF PRESCHOOL TEACHERS' COMMUNICATION COMPETENCE FOR CHILDREN'S SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT

Abstract: Research findings on the quality of preeschool education consistently indicate that educator's competence is one of the most important factorsin that quality. Working with young children requires a wide range of competencies, of which the educator's comunication competence is one of the key prerequisites for further development and enhancement of children social and emotional competences. Bearing in mind that one of the major developmental tasks is to teach child to communicate effectively, the importance of the role of the educator is emphasized first of all because in the preschool age model based learning is the most represented and most effective form of social learning. Communication competence is multidimensional construct and involves knowledge, skills and attitudes necessary to create adequate social and emotional climate in a group. In addition to knowing the general rules for successful communication, educators are expected to: listen carefully and patiently to children; clearly express and adapt its own way of communicating to the individual needs and abilities of children; express the interest and care for each child through verbal and non-verbal massages; encourige and commend children efforts and progress; encourage children to recognize and express their own feelings, interests and needs, etc. Therefore, it is important for educators to become familiar with different communication models and strategies for stimulating children social and emotional development during initial education and and continuing professional development, as well as to improve their communication competence through different forms of learning.

Key words: educator's communication competence, children socioemotional development, learning by model, communication skills.

1.

Evgeniya Topolska
St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo
Vratsa Branch, Bulgaria

UDK 371.132:37-057.874(497.2)371.3:81'242]:373.23

STUDY OF METHODICAL COMPETENCE IN THE PREPARATION OF STUDENTS IN PEDAGOGY OF NATIVE LANGUAGE IN KINDERGARTEN

Abstract: The paper presents the results of a study conducted among undergraduates in the Pre-school Pedagogy and Foreign Language bachelor degree course at Vratsa Branch of St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo. Based on theoretical examinations, methodology competencies which students must possess in *Pedagogics of Native Language (Bulgarian) at kindergarten*. A survey of students' methodology competencies has been conducted and conclusions have been drawn regarding future instruction of students.

Keywords: methodology competencies, Pedagogics of Native Language (Bulgarian) at kindergarten.

Theory

Defining competence and competency in national and European documents

At European level eight key competences have been set out, which are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes essential for personal fulfillment and development, active citizenship, social inclusion and employment:

- Communication in the mother tongue;
- Communication in foreign languages;
- Mathematical competence and basic competences in science and technology;
- Digital competence;
- Learning to learn;
- Social and civic competences;
- Sense of initiative and entrepreneurship;
- Cultural awareness and expression.

The *Developing Key Competences at School in Europe* report states that across Europe, the adoption of the broad concept of key competences has been accompanied by a number of variations in the specific terms and the exact content of the set of competences or skills that are being developed. Depending on the

country and context, policy documents make reference to 'core competences', 'basic' or 'key' skills and other similar terms. In the report cited, the terms competences and skills are used as synonyms.

The report reveals that around one third of European countries have not developed a national strategy for any of the basic skills (mother tongue, mathematics and science), and half of the countries do not have a national strategy for foreign languages (p.9). In the absence of a national strategy, almost all countries have put in place centrally coordinated initiatives to promote specific key competences. Analyses reveal that generally, large-scale initiatives are more commonly observed for mother tongue and science, while they are less frequent for the remaining key competences.

In 2012 the Bulgarian Government approved the National Qualifications Framework (NQF) of the Republic of Bulgaria. This was done following the Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Level 6, subsection 6B of the accepted NQF corresponds to the higher education degree of "Bachelor". Content includes knowledge (theoretical and/or factual), skills (cognitive and practical) and competences (personal and professional) Competences are separated into four main groups:

- Autonomy and responsibility;
- Learning competences;
- Communication and social competences;
- Professional competences.

Herein we cite the professional competences regulated for sublevel 6B "Bachelor" because they are relevant to the subject of this study:

- collecting, classifying, evaluating and interpreting data from a certain field in order to solve specific problems;
- applying knowledge and skills in new or unfamiliar conditions;
- demonstrating ability to analyze in a broader or interdisciplinary context;
- using new strategic approaches; form and express their own opinion on issues of social and ethical character arising in the course of their work.

To the discussion about the nature of the terms "competence" and "competency" in the specialized pedagogical literature

There is an on-going discussion about the nature of the terms "competence" and "competency" in the specialized pedagogical literature for quite a time. We will briefly present some of the interpretations of these concepts since they are of key importance for our study.

V. Delibaltova (2003, p.9) states that "competence is a complex personality formation which cannot be operationalized, by being reduced to separate fragmented "discrete" pieces of knowledge or skills but should be assessed in a given context on the basis of actually achieved efficiency in performing a task or activity, not as meeting a predetermined standard".

V. Velikova (2003, p.16) holds a different opinion, namely that "the concept of *competence* is viewed as summarizing a person's accumulated competencies in various areas with practical and ideal dimensions. Thus for example, the sum of linguistic competencies necessary for professional realization creates professional linguistic competence. Competency is always associated with the operationalization of a subject's performance, while competence can be considered in its potential detachment from the immediate practical performance… by educational competency... it is meant the ability gained as a result of education to form and exercise at a very high level a unity of well-structured knowledge, engagement with certain values and effective actions".

A similar idea is expressed by V. Naydenova (2004, p.65): "Competencies are manifested by a given action conducted in a particular practical performance based on an acquired combination of knowledge, skills, experience and legal powers of a person in some limited area... competence is a broader concept with wider scope and bigger contents. It is associated with a personal quality, a feature, a main characteristic of the individual and accounts for completion, result from the action, activity.

According to Rasheva - Merdzhanova (2010, p.66): "The term *competence* is used when it is necessary to describe the professional and personal profile of a specialist and the quality of his relation to the subject of his professional work while *competency* fixes professional powers for certain professional activities and functions that are attributed to a specialist with a particular certificate and particular position in the professional hierarchy".

We can add to the authors who are in favour of the operationalized model of competence I. Petkova (2012, s.54) as well. According to her: "The transformation of skills into competency and of competency into a higher competence is one of the greatest challenges that stand before any professional".

In the context of the quoted opinions some technological models proposed in the specialized pedagogical literature in the field of building professional and pedagogical competences will be added.

According to St. Vatsov (2014, p.93-94) training of future professionals must pass through three stages:

1. Defining a list of required competencies:

- functional analysis of the professional activity of the specialist and the existing job instructions;

- expertise and forming the complex of necessary competencies of the specialist;
- a full description of each competency from the general characteristic of the specialist with indicators of the required knowledge, skills and habits, behavioral performance and professional functions that constitute this competency.

2. Assessment of the competencies' importance and the extent of their level in the graduates:

- defining criteria and indicators for evaluation of each competency of the professional;
- establishing the importance of the demonstration of each competency;
- describing the profile of competencies for each of the job positions specified by sectoral organizations;
- developing tools for measuring the competence of the specialist in the course of his professional activity;
- assessment of young professionals - candidates for various positions and developing individual programs for professional development in various sectoral organizations.

3. Alternation of the State Educational Requirements and the secondary and higher education curricula.

In conclusion to the brief overview of the theoretical interpretations of the concepts "competence" and "competency", further in the study we accept the operationalization approach of evaluating the pedagogical competence of the pre-school teacher in the field of children's language development at preschool age. This approach would also allow us to define the competencies required for student teachers in bachelor's programs.

Specifics of the pre-school teacher pedagogical competence in the field of language learning in kindergarten

The Competence approach to university education gives priority to building students' ability to organize practical work and put into practice their knowledge and skills. From the standpoint of competence approach, a major direct result of educational activity is the formation of key competencies according to M.M. Alexeeva and V.I. Yashina (2000, p.8-9).

MM Alexeeva and V.I. Yashina (2000, p.8-9) point out the following general and special pedagogical competence of teachers in the field of speech and linguistic development of preschool children:

General pedagogical competencies:

1. values-oriented competencies: competencies concerning the values orientations of teachers, goal setting skills, awareness of teacher's role in the speech

development of a child, ability to see and understand the individual characteristics of the child and his speech as a measurement of mental development;

2. communicative competencies: ones that ensure the acquisition of all types of language skills as well as basic accomplishments in oral and written language, skills and habits to use language in various spheres of professional activity and in situations of pedagogical communication;

3. cultural competencies: awareness of the fact that language as a form of expression of national culture, relationship between language and history of the people, knowledge of rules, regulations, traditions concerning life in multicultural society, acquisition of international communication culture.

Special competencies:

1. Linguistic competencies: knowledge of language as a sign system and a social phenomenon as well as its structure, development and functioning, knowledge of literary language norms, skills to analyze and evaluate linguistic phenomena and facts in accordance with the activity's communicative task and situation;

2. Scientific methodological competencies – having a command of a system of scientific and methodological knowledge:

· about the process of communication and language development of children, age and individual peculiarities of language development, children's language communication and language acquisition at different age stages;

· about ways to study children's speech and the language environment surrounding them;

· about how to plan the process of native language teaching as well as various ways to develop children's speech and language;

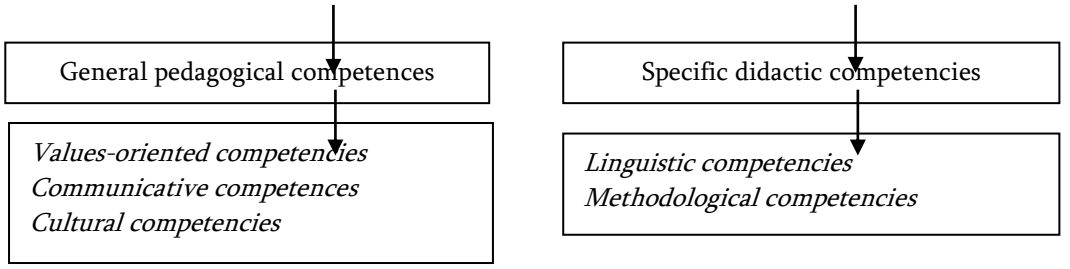
· about perspective directions in the field of research and about good teaching experience in the sphere of studying speech activity of children of different age groups;

3. Practical methodological competencies - teaching skills.

Methods

1. Theoretical analysis and synthesis

The application of this method allowed for a detailed study of the competencies in the field of language teaching methods which have been outlined in theoretical works. The theoretical analysis made it possible to differentiate the constituent components of the studied pedagogical object in order to explore its inner structure. In the subsequent synthesis through linking anew and restoring the studied object, it became possible to identify the most important connections and relationships in it. Based on the theoretical analysis and synthesis we adopt the following empirical theoretical model:



As seen from the above empirical theoretical model, competencies in methods of language teaching in kindergarten are acquired through various academic disciplines. Student teachers gain their linguistic competencies through their courses in Contemporary Bulgarian language and English language, therefore they are not subject of this study. Methodological competencies are acquired through the academic disciplines "Pedagogy of Native Language Teaching in kindergarten" and "Methods of TEFL in kindergarten".

2. Testing

For the purpose of studying the methodological competencies of student teachers, one test have been designed in "Pedagogy of Native Language Teaching in kindergarten". The test are non-standardized. Twelve 3rd-year students were tested from "Preschool Pedagogy and Foreign Language" bachelor programme at St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo-Vratsa Branch, Bulgaria.

The results of the test are summarized in each cognitive area according to Bloom's taxonomy as follows:

Table № 1 - Distribution of methodological competencies in cognitive domains, according to Bloom's taxonomy

Category	Methodological competencies
Remembering	Presents syllabus content of language teaching. Describes methods of language teaching.
Understanding	Defines concepts from the field of language teaching methods. Explains the pedagogical conditions for language teaching and learning.
Applying	Construes concepts from the field of language learning methods Applies knowledge of methods for language teaching
Analyzing	Analyzes models of language teaching.
Evaluating	Evaluates teaching resources for language teaching and learning
Creating	Formulates goals and tasks of language teaching and learning Constructs goals of language teaching and learning

3. Mathematical statistical methods for processing the results of the diagnostic study:

- **Alternative Analysis**

Competencies in methods of language teaching in kindergarten

Alternative analyse is made of student teachers' methodological competencies in "Pedagogy of Native Language Teaching in kindergarten". The results are presented in Table № 2:

Table № 2 - Results from an alternative analysis of the methodological competencies in "Pedagogy of Native Language Teaching in kindergarten"

Level of development	Number of students at a particular level	% ratio
below average level	2	17 %
average level	9	75 %
above average level	1	8 %

Conclusions

This study, conducted among student teachers from Vratsa Branch of St Cyril and St Methodius University of Veliko Turnovo showed that their methodological competencies in "Pedagogy of Native Language Teaching in kindergarten" are at an average level. This fact brings out the necessity of searching for and implementing in classes more effective pedagogical tools that could contribute to increasing the students' level of methodological competencies.

References

• Алексеева М.М., Яшина Б.И. (2000) *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений*. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия».

• Вацов, Св. (2014). *От квалификационен подход към компетентностен* – В: Квалификация и кариерно израстване на преподавателите във висшето училище, Благоевград.

• Великова, В. (2003). *Образователната компетентност като резултат в образователната дейност* – Педагогика, бр. 6, С.

• Делибалтова, В. (2003). *Към компетентността като обект на дидактически интерес* – Педагогика, бр. 2, С.

• Лечева, Галина (2009). *Ключовите компетенции на студентите – бъдещи учители в контекста на Процеса Болоня* – В: Научни трудове на Русенския университет, том 48, серия 6. 2.

• Найденова, В. (2004). *Професионалният облик на съвременния учител*, С. *Национална квалификационна рамка на Република България* (2012).

• *Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри* 2014 – 2020 година (2014), МОН.

• Петкова, И. (2012). *Подготовка и квалификация на българския учител*.С. Развитие на Ключовите компетенции в училищата в Европа: Предизвикателства и възможности пред образователните политики

• http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/145BG.pdf

• Рашева – Мерджанова, Я. (2010). *Трансформация на ключовите компетентности на съвременния учител в контекста на социалното взаимодействие* – В: Диалогът между поколенията и обществените структури чрез училищната институция, С.
• *Стратегия за развитие на висшето образование в Република България* (2014) МОН.

Евгенија Тополска

СТУДИЈА О МЕТОДИЧКОЈ КОМПЕТЕНЦИЈИ У ПРИПРЕМИ СТУДЕНАТА ЗА ПЕДАГОГИЈУ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА У ВРТИЋУ

Апстракт: Рад приказује резултате студије спроведене међу студентима Предшколске педагогије и Страног језика додипломског курса Универзитета Св. Ћирила и Методије са Великог Трнова, огранка у Враци. На основу теоријских испитивања, методолошке компетенције студенти морају да поседују у *Педагогији матерњег језика (бугарског) у вртићу*. Анкета о студентским методолошким компетенцијама била је спроведена и извучени су закључци у складу са будућим инструкцијама студената.

Кључне речи: методолошке компетенције, педагогија матерњег језика (бугарског) у вртићу.

Христо Петрески, Ана Петреска
Институт за науку, алтернативу, културу и уметност
Скопље (Северна Македонија)

УДК 373.211.24::376.1-056.26/.36-053.4

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ВАСПИТАЧА У РАДУ СА ДЕЦОМ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Резиме: Васпитач је кључна личност у раду са децом са посебним потребама, јер он је увек конкретно и директно најближе и у непосредном контакту са њима, као да је њихов лични асистент, па у неку руку и родитељ, док се деца налазе у обданишту. При том, васпитачи имају не само велику и значајну улогу, већ и примарну и незаобилазну функцију и одговорност. Деца су остављена, поверена и препуштена управо васпитачима, као кључним, образованим, озбиљним, главним и доминантним васпитним субјектима. Деца као сунђер и лакмус упијају прве речи, знања, информације из живота и околине, сазнају и упоређују предмете и дешавања из окружења. Вртић је њихов други дом, ту се они друже и социјализују, а то је посебно битно за децу са посебним потребама о којима васпитач треба да стручно зна и уме како да се понаша са овом посебном, специфичном и рањивом категоријом деце. Деца са посебним потребама у обданишту треба да буду равноправни и неодвојиви са својим вршњацима, а васпитачи ипак, морају и требају у том колективном и индивидуалном инклузивном процесу и поступку показати више толеранције, стрпљења, вештине, сналажљивости и интерактивног умећа.

Кључне речи: посебне потребе, деца, вртић, инклузија, интеракција.

У последњих неколико деценија у 20. веку, али још више у прве две деценије 21. века, не само што се више говори, већ се и конкретно реализује на плану инклузије лица са посебним потребама у свим сферама друштва.

Лица са посебним потребама више нису толико изоловани (маргинализовани) и сакривени, па чак и невидљиви, већ су све присутнији и у васпитању и образовању, политици, на послу, култури, уметности, спорту... Тачније, ако нису сасвим равноправни (због својих урођених, природних недостатака), они су бар заједно са особама које немају инвалидитет. За разлику од раније када су били одвојени у специјалним школама, заводима и другим институцијама (као у посебном гету), сада су ту, заједно и у активној и стваралачкој позицији.

У последње време, чак се и сам термин лица са посебним потребама полако, али сигурно трансформише и све се више (на срећу) употребљава термин лица са посебним могућностима. А то значи да су лица са посебним потребама озбиљни, марљиви, способни и захвалнији и одговорнији када добију посао и када се нађу на свом радном месту.

А то је и крајњи циљ инклузије - да се лица са посебним потребама што пре осамостале и запосле (самозапосле, па чак и друге запосле), како би водили свој и самосталан живот.

Али, на том дугом, трновитом и неизвесном путу има бројних препрека и баријере, где су можда најмање спорне, тешке и незаобилазне саме физичке рампе.

Лица са посебним потребама имају хендикеп који носе од рођења, па све до краја свог живота. Зато им је потребна неизоставна помоћ, која започиње од самог дома, породице и локалне матичне средине, па се полако преноси и достиже до свих простора и нивоа друштвене заједнице.

При том, можда је пресудна улога васпитача у најранијим годинама, када се личност формира, али и прихвата или не, подучава и оспособљава, охрабрује и води, поштује и цени.

Лица са посебним потребама су као неизбрушени дијамант, који драгоцено светли тек када се открије, обликује и покаже свету. У свету већ постоји покрет за инклузију, инклузивно васпитање и образовање (васпитање и образовање подједнако за све).

У том интегративном концепту (пројекту) и процесу (реалитету) правовремено и на прави начин треба припремити и децу са посебним потребама, али и децу без проблема који посећују такозвану нормалну наставу, а коју ће убудуће пратити истовремено и на истом месту сви заједно.

То је велики корак и велики допринос за интеграцију и инклузију. Ту је не само у теорији, већ и у пракси такозвани модел школа по мери детета, што подразумева да на једном месту и истовремено могу да прате наставу, да се васпитавају и школују и даровити, али и они који имају физичке и друге потешкоће. При том, бољи треба да помажу слабијима, а васпитач и наставник су координатори и арбитри на том васпитно-образовном пољу.

Деци са тешкоћама у развоју треба помоћи, посебно на почетку са лакшим и поступним лекцијама и задацима, како би савладали физичке и умне радње. То се једино може урадити са много љубави и емпатије, стрпљења и знања, а не принудно и по задатку. Јер, деца са посебним потребама и у предшколској установи и у основној школи, па и у средњој школи и на факултету, траже више времена и залагања, а тај труд и код васпитача и код педагога треба да се вреднује и финансијски валоризује.

Тада ће и они сами да траже да раде са лицима са посебним потребама, а не да праве жреб коме ће такво лице припасти.

Дакле, лица са посебним потребама коначно треба да постану лица са посебним могућностима и да буде срећа и радост због њиховог напретка и успеха, а на терет и брига због проблема и потешкоћа.

Децу из специјалних домова и школа треба вратити у породични, нормалан живот, а не у специјалне (специјализоване) центре, јер они су и онако сепарирани и маргинализовани својим хендикепом и природним и друштвеним немогућностима.

Инклузија значи бити укључен са другима, равноправан и једнак, обухваћен, припадати, не бити изолован, маргинализован, неоправдан, издвојен и сам.

То не значи да су сви савим једнаки и исти, већ да се поштују, прихватају и подржавају специфичности и разлике. Дакле, ради се о свеобухватном укључивању особа са посебним потребама и са различитим могућностима.

Проблеми и потешкоће код лица са посебним потребама су свакидашњи, велики, разни и дуготрајни, па треба учинити све да се они осећају сигурни, прихваћени и вредни.

Инклузија је вишеслојан, разнообразан и свеобухватан, темељит и врло специфичан процес који дуго траје. То је, у ствари, непрестани процес, уз равноправно и активно учешће интегрисаних субјеката путем минимизирања свих препрека и баријера.

Литература

• Ђорђевић, Србољуб (2004). *Инклузивно образовање*. Врање: Зборник радова Учитељског факултета.

• Петреска, Ана (2014). *Аутизам*. Скопје: Феникс.

• Петреска, Ана (2018). *Чекор по чекор до правилен говор*. Скопје: Феникс.

• Петрески, Христо; Петреска, Ана (2019). *Како до правилно, брзо и лесно учење низ игра*. Скопје: Феникс.

• Петрески, Христо (2013*). Антологија на драмски текстови за деца и млади*. Скопје: Феникс.

• Петрески, Христо (2017). *Антологија на најсовремената македонска поезија за деца и млади*: *Тоа сум јас*. Скопје: Македонија пресент.

• Петрески, Христо (2017). *Избор од најновата македонска поезија за деца и млади Нови штурци.* Скопје: Македонија презент.

Hristo Petreski
Ana Petreska

THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE EDUCATOR IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Summary: The educator is a key figure in working with children with special needs, because he is always specifically and directly closest to and in direct contact with them, as if he is their personal assistant, and in some ways a parent, while the children are in kindergarten. In doing so, educators play not only a large and significant role, but also a primary and indispensable function and responsibility. The children are left, entrusted to the educators, as the key, educated, serious, principal and dominant educational subjects. Children as a sponge and litmus absorb the first words, knowledge, information from life and environment, learn and compare objects and events from the environment. Kindergarten is their second home, where they socialize and this is especially important for children with special needs, about whom the educator needs to know professionally how to deal with this special, specific and vulnerable category of children. Children with special needs in kindergarten should be equal and inseparable with their peers, and educators however should and have to show more tolerance, patience, skill, resourcefulness and interactive skills in this collective and individual inclusive process and procedure.

Keywords: special needs, children, kindergarten, inclusion, interaction.

Katarina Popović, Miomir Despotović
Filozofski fakultet
Beograd

UDK 37.014(100):[373.211.24:371.13/.14

KOMPETENCIJE I PROFESIONALNI RAZVOJ VASPITAČA – MEĐUNARODNI TRENDOVI

Rezime: Rad se bavi globalnim programima i preporukama ključnih međunarodnih organizacija za oblast predškolskog vaspitanja i obrazovanja, naročito kompetencijama koje se traže od vaspitača. Navode se neke od standardnih setova kompetencija, ali i neke relativno nove, koje su uslovljene globalnih razvojnim tendencijama, kao i ekonomskim i političkim paradigmama.

Ključne reči: vaspitač, kompetencije, briga i obrazovanje u predškolskom uzrastu, globalna politika, međunarodni programi.

Globalni obrazovni programi

Kada je u septembru 2015. generalna Skupština UN usvojila Agendu održivog razvoja 2030 i 17 Ciljeva održivog razvoja (tzv. SDG), među njima se našlo i obrazovanje, kao Cilj održivog razvoja br. 4, koji glasi:

„Kvalitetno obrazovanje: obezbediti inkluzivno i pravedno obrazovanje i promovisati mogućnosti celoživotnog učenja za sve“ (UN, 2015).

Za brojne aktere kreiranja globalne politike ovo je značilo otvaranje mogućnosti da obrazovanje dobije značajno mesto u globalnoj, ali i u nacionalnim agendama, ne samo kao jedno od osnovnih ljudskih prava, već i kao efikasan instrument za ostvarivanje ostalih ambicioznih ciljeva: smanjenje siromaštva, demokratsko upravljanje, izgradnja mira, unapređenje zdravstvenog i obrazovnog sistema, zaštita životne sredine, rodna ravnopravnost, smanjenje raznih vrsta nejednakosti itd.

Već u osnovnom tekstu Agende 2030 istaknut je značaj ranog razvoja. Npr. potcilj 4.2. govori o neophodnosti da se svoj deci obezbedi mogućnost kvalitetnog razvoja na ranom uzrastu, briga i predškolsko obrazovanje (UN, 2015), čime se obezbeđuje dobra priprema za kvalitetno osnovno obrazovanje. Naročito se ističu principi jednakosti i inkluzivnosti, podrška porodici, značaj vaspitača i učitelja, i neophodnost njihovog profesionalnog razvoja.

Kako je Agenda 2030 samo jedan opšti program (iako ključni, bazični za sve ostale), međunarodne organizacije su pokrenule proces njegove razrade i kreirale

niz dokumenata koji se detaljno bave problemima ranog dečijeg razvoja, ulogom vaspitača, neophodnim kompetencijama za njeno ostvarivanje i pitanjima profesionalnog razvoja. Već se u Inčeonskoj deklaraciji, tzv. agendi *Obrazovanje 2030*, zahteva obezbeđivanje najmanje jedne godine kvalitetnog obaveznog, besplatnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja (UNESCO i dr, 2015, s. 8). S obzirom na činjenicu da ovaj program ima globalni karakter i globalne 'ambicije', u njemu su naglašeni problemi zemalja u razvoju, kao i zemalja pogođenih ratovima i konfliktima, tako da nije čudno što se insistira na obrazovnim potrebama dece u takvim zemljama i na potrebi da dobiju negu i obrazovanje u sigurnim, bezbednim uslovima.

Pozivajući se na Izveštaj Globalnog Monitoring Report-a, Agenda 2030 kaže da povećanje obuhvata predškolskim obrazovanjem za skoro dve trećine (projektovano povećanje sa 35% u 2000. godini na 58% u 2015) ipak nije dovoljno, i da u brojnim delovima sveta deca nemaju zadovoljene elementarne potrebe, kao ni zadovoljavajuću obrazovnu stimulaciju kod kuće, u lokalnoj zajednici ili u školi (UNESCO i dr., 2015, s. 12). Evropska Unija je čak postavila kao cilj 95% obuhvata dece predškolskim obrazovanjem, sa težištem na kvalitetu (UNICEF, 2018).

Za razliku od drugih nivoa obrazovanja, na kojima se digitalizacija i informaciono-komunikacione tehnologije vide kao ključ promena, rani dečiji razvoj i predškolski uzrast se vide kao period u kome roditelji i vaspitači imaju glavnu ulogu, pri čemu je osnovni cilj da se u ranom uzrastu obezbede nega i obrazovanje kojima će se osigurati „dugoročni razvoj dece, učenje i zdravlje“ (UNESCO i dr., 2015, s. 7).

Rani dečiji razvoj i vaspitanje u međunarodnim programima

Obrazovni cilje Agende održivog razvoja, razrađen u Inčeoskoj deklaraciji, stavlja rani dečiji razvoj i detinjstvo u centar pažnje, tretirajući obrazovanje kao izuzetno važno, zajedno sa ishranom, zaštitom, zdravljem. Već se na obrazovanje u ranom uzrastu i predškolskom dobu gleda kao na mogućnost razvoja veština i kompetencija koje osposobljavaju pojedinca za celoživotno učenje, ali i za zarađivanje za život u kasnijem dobu (UNESCO i dr., 2015, s. 12). Smatra se da investiranjem u taj period života, naročito kod dece iz marginalizovnaih grupa, ostvaruje najsnažniji kasniji uticaj i postižu najbolji razvojni i obrazovni ishodi.

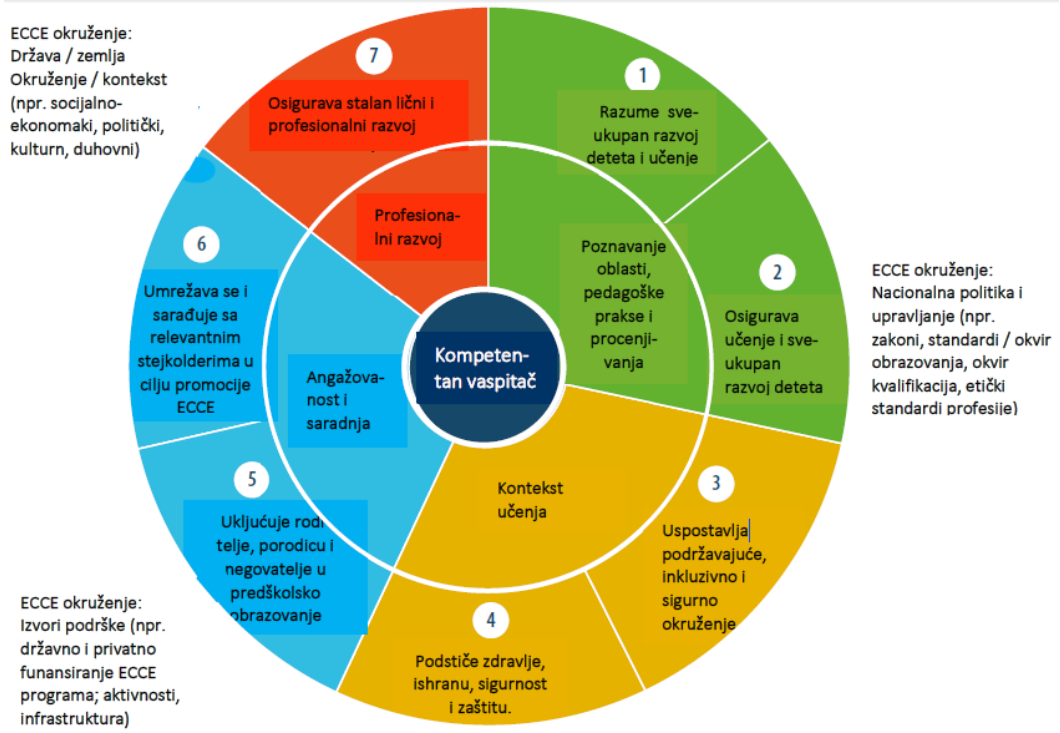
Za dokazivanje neophodnosti obezbeđivanja kvalitetnih uslova i obrazovne podrške, navode se naučni argumenti o značaju ranog razvoja mozga i neophodnosti brige i intelektualne stimulacije, čime se obezbeđuju dugoročni pozitivni uticaji: postavljaju se osnove za celoživotno učenje, za razvoj kompetentnih građana, kao i znanja i veština neophodnih za osnovno obrazovanje. Uz roditeljstvo, kvalitetno rano obrazovanje se smatra ključnim faktorom za razvoj i procvat ljudskog bića (UNICEF, 2018).

Zato je u svakoj fazi ranog razvoja neophodna kompetentna i konkretnom uzrastu prilagođena podrška za jezički, kognitivni, socijalni i emotivni razvoj (UNESCO i dr., 2015, s. 12).

Upravo su ovo razlozi za insistiranje na kvalitetno pripremljenim i obučenim vaspitačima, koji bi pružali najmanje jednu godinu predškolskog obrazovanja, u koliko je god moguće kvalitetnom obrazovnom sistemu, pri čemu se, naravno, moraju uzeti u obzir nacionalne specifičnosti i realnost u kojoj se ti sistemi kreiraju i u kojoj funkcionišu.

Kompetencije vaspitača u globalnim programima

Među kompetencijama vaspitača koje aktuelni međunarodni programi ističu kao važne, izdvaja se nekoliko grupa, a kao orijentir može se uzeti UNESCO-va šema kompetencija vaspitača potrebnih za rani razvoj i vaspitanje – ECCE (UNESCO and SEAMEO 2018, s. 9):



Osnovne pedagoške kompetencije ostaju centralno polje osposobljavanja i one se često nazivaju kompetencijama vezanim za sadržaj, ili jednostavno – *stručnim pedagoškim kompetencijama*. Njihovo sticanje, ipak, nije vezano za određeni obrazovni nivo, naročito ne za univerzitetski, jer se u obzir uzimaju okolnosti u kojima funkcioniše ceo obrazovni sistem, ekonomski i socijalni uslovi, kao i opšti nivo razvoja. Iako postoje razlike u proceni značaja ovih kompetencija (Lillvist, A. i dr., 2014), one su najčešće vezane za osnovnu funkciju vaspitača: planiranje i organizovanje aktivnosti dece predškolskog uzrasta (što se dalje može

definisati i pratiti po pojedinim kategorijama aktivnosti dece i rada sa decom), naročito aktivnosti učenja, kao i vođenje računa o potrebama dece, procena i dokumentovanje procesa i rezultata učenja itd. UNESCO u tom dokumentu, „Okviru kompetencija za ranu brigu i vaspitanje dece“, razvijenom za jugoistočnu Aziju (UNESCO and SEAMEO 2018, s. 12), govori o dva osnovna seta pedagoških kompetencija: razumevanje holističkog dečijeg razvoja i učenja, i omogućavanje dečijeg razvoja i učenja (s. 12).

Naravno, sistem vrednosti, očekivanja od uloge vaspitača i karakteristike obrazovnog sistema (često nazivani kontekstom ili okruženjem) determinišu i konkretnija shvatanja ove opšte pedagoške uloge, znanja i kompetencija vezanih za nju.

Specifičnije pedagoške kompetencije često se analiziraju kroz oblasti ili područja za koja su vezane – pismenost, računanje, umetničko izražavanje i sl., i mogu se svrstati u didaktičke kompetencije.

Specifične kompetencije vezane za način rada sa decom, uspostavljanje odnosa, kreiranje grupne atmosfere i sl., najviše podsećaju na koncept 'crta ličnosti' koji se ranije koristio, pa ih neki okviri kompetencija ne navode. Reč je, npr. o empatiji, odgovornosti, fleksibilnosti i kretivnosti. Diskurs u kome se visoko ocenjuju ove kompetencije objašnjava se na više načina – sem istraživanja koja potvrđuju značaj odnosa prema deci oblikovanog ovim kompetencijama za njihov razvoj, tu je i izražen strah od 'skolarizacije', tj. skepsa prema tendenciji da se predškolsko vaspitanje i obrazovanje tretiraju kao priprema za osnovnu školu i da se naglašavaju kognitivne funkcije i sadržaji školskog tipa (više u: Lillvist, A. i dr., 2014, s. 15). Zato u globalnim programima za rano vaspitanje i obrazovanje sve veći značaj dobijaju ove kompetencije, nazvane socijalno-emocionalne. NISSEM mreža ističe da socijalno-emotivno učenje treba da počne u ranom uzrastu, a insistira se na socijalno-emocionalnom učenju čak i kroz nastavne materijale (NISSEM, 2019).
UNESCO sistematizuje niz drugih kompetencija u grupe vezane za kontekst i vrstu aktivnosti, pa se tako izdvajaju (pored kompetencija vezanih za pedagoški rad, poznavanje dečijeg razvoja i učenje) one koje su bitne za profesionalni razvoj, za saradnju i umrežavanje ('networking' i stakeholderi su izrazi koji se i u ovoj oblasti sve češće susreću).

Ono što je relativno novo u globalnim programima koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem u predškolskom uzrastu su kompetencije koje proizilaze iz zahteva aktuelnih trendova, istih onih koji su primarno oblikovali Agendu 2030 i cijeve održivog razvoja. Glavne grupe tih kompetencija su:

- kompetencije koje su važne za delovanje u kriznim situacijama, a koje mogu obuhvatati ratove, oružane sukobe i slične konflikte, u kojima se deca javljaju kao najosetljivija i najranjivija grupa.

U tom kontekstu često se navodi i potreba rada sa decom u situacijama izbeglištva i neželjenih migracija (UNICEF, 2017), što traži specifične kompetencije, a naročito se ističe u programima regiona koji su ovim pojavama posebno pogođeni. Uz to, krizne situacije izazvane prirodnim katastrofama (zemljotresi, poplave, orkani i sl.) takođe često pogađaju decu kao najranjiviju grupu (Education cannot wait, 2019). Stoga se od vaspitača očekuje ne samo da deluju u tim situacijama i da svojom vaspitnom aktivnošću pružaju adekvatan odgovor na kriznu situaciju, već da deluju i ranije – da razvijaju rezilijence i potrebne načine reagovanja kod dece, kao i da pomognu u post-konfliktnim situacijama: u prevladavanja posledica kriza, devastacija i stradanja.

Očigledno je da globalna obrazovna agenda veliki značaj pridaje obrazovnom radu sa decom iz marginalizovanih i osetljivih grupa, što nije novina. Ipak, vidljivo je da se u aktuelnim programima vodi više računa o potrebama zemalja u razvoju, u kojima su česti slučajevi višestruke marginalizacije, čime su deca naročito pogođena. Zato se ističu kompetencije neophodne za rad sa decom koja dolaze iz različitih marginalnih grupa, ali se govori i o nephodnosti vaspitno-obrazovnog rada na ranom uzrastu i kao obliku smanjenja mogućnosti marginalizacije ili povećanja rezilijenci. Npr., time se povećava mogućnost identifikovanja rizika pojave invaliditeta kod dece, što je veoma važno za rano intervenisanje, planiranje i pravovremeno reagovanje.

Snažan trend održivosti u kreiranju globalne obrazovne politike našao je izraz i u zahtevima koji se postavljaju pred vaspitače i nastavnike, a to je sposobnost da rade na obrazovanju za održivi razvoj i obrazovanju za globalno građanstvo. Iako ove oblasti po svom sadržaju nisu nove, ovako eksplicitno formulisane i stavljene među prioritete, one su postale neophodan deo savremenog obrazovnog rada na svim uzrastima. Zato program Obrazovanje 2030 predlaže obuku vaspitača i nastavnika u oblastima: ljudska prava, ravnopravnost polova, zdravlje, seksualno obrazovanje, klimatske promene, odgovorno i angažovano građanstvo itd. (UNESCO i dr., 2015, s. 19). To se odnosi i na predškolsko obrazovanje i danas se jasno formulišu zahtevi za ovom vrstom kompetencija kod vaspitača. Govori se o kompetencijama vaspitača za razvoj odgovornosti kod dece (što nije novo, naravno), ali i građanskoj odgovornosti i angažovanosti, kao i elementima globalnog građanstva i održivog razvoja, što je kao narativ relativno novo (NISSEM, 2019, s. 6 – 7). Ranije pominjane kao kompetencije vaspitača za razvijanje odnosa dece prema prirodi i zaštiti prirode, sada se stavljaju u kontekst ciljeva održivog razvoja i sve više dobijaju karakter brige za globalni razvoj i klimatske promene.

Dodatan značaj je dobio i takođe ranije prisutan diskurs jednakosti, pravde i ravnopravnosti, u kojem je aktuelni narativ oblikovan agendom održivog razvoja, pa se ne govori samo o inkluzivnom obrazovanju, već i o kompetencijama vaspitača za razvoj inkluzivnosti kod dece, pri čemu se inkluzivnost shvata u najširem

mogućem vidu i obuhvata niz raznovrsnih kategorija različitosti (naciju, religiju, boju kože, ekonomski status, pol, rod...).

Jedna od oblasti kompetencija vaspitača u kalifornijskom okviru kompetencija zove se „Kultura, diverzitet i jednakost" (CDE/CDD, 2011, s. 21), a diverzitet, jednakost i antidiskriminacija se sve češće javljaju u progamima predškolskog obrazovanja, snažno podržani narativom globalnih kreatora obrazovne politike.

U nekim zemljama pred vaspitače se postavljaju ozbiljni zahtevi da implementiraju programe, npr. iz oblasti seksualnog obrazovanja (npr. u Nemačkoj, Švedskoj, Engleskoj), koji su neretko vrlo kontroverzni i pedagoški upitni (Nordt, Kugler, 2018), ali ova tendencija je u globalnim programima ograničena na pitanja osnovnog zdravstvenog i seksualnog prosvećivanja, zaštite od trudnoće i polno prenosivih bolesti, kao i na sprečavanje rodno zasnovanog nasilja, nasilja u porodici i sl. (npr. GEMR, 2018). No, kako su ove tendencije u razvijenim društvima veoma jake, verovatno je samo pitanje vremena kada će se ovaj trend vezan za pitanja seksualnosti, pola, roda i sl. pojaviti i u globalnim programima, a vaspitači dobiti novi set kompetencija za koje se očekuje da ih usvoje.

Multikulturni kontekst jednog dela savremenog sveta, kao i ex-kolonijalni ili neo-kolonijalni kontekst nekih zemalja u razvoju, doveo je do novog naglašavanja činjenice još ranije potvrđene istraživanjima – da je za rani razvoj i učenje u ranom uzrastu neophodno da se vaspitanje odvija na maternjem jeziku, te da „u multilingvalnom kontekstu treba podsticati bilingvalno i multilingvalno obrazovanje, počevši od učenja na ranom uzrastu koje treba da se odvija na maternjem jeziku ili na prvom jeziku deteta" (UNESCO et all., 2015, s. 13).

Globalni uticaji u sferi predškolskog obrazovanja

Uticaji međunarodnih organizacija koje kreiraju globalnu obrazovnu politiku, a odnose se na predškolsko obrazovanje (najviše UNESCO i UNICEF), vidljivi su u novim oblastima i područjima koja se uključuju u programe predškolskog obrazovanja. Čak i kada te oblasti nisu nove, one dobijaju dodatni značaj, a argumentacija za njihovo uključivanje više se oslanja na globalne fenomene i savremene trendove nego, npr. na istraživanja dečijeg razvoja i nova pedagoška saznanja. Sem toga, insistira se na kompetencijama vaspitača za te oblasti i ulaže se u programe koji treba da ih razviju.

Vidljivi su i uticaju obrazovnih paradigmi koje kreiraju drugi akteri, kao što su Svetska banka i OECD. Primer je jasno formulisanje ekonomskog motiva za jačanje predškolskog obrazovanja, što je usvojio i UNICEF. Tako se, npr. ističe da razvoj predškolskog obrazovanja omogućava radno angažovanje roditelja i staratelja, čime se pozitivno utiče na ekonomski razvoj. Sem toga, ističe se da deca u predškolskom obrazovanju stiču veštine važne za buduće zapošljavanje, snalaženje na tržištu rada, efikasnost i produktivnost na poslu, i da visok obuhvat dece

predškolskim obrazovanjem ima pozitivan uticaj na dugoročno ekonomsko blagostanje zemlje (UNICEF, 2019).

Koliko god da ove tendencije dovode do visoke svesti o potrebi daljeg profesionalnog razvoja vaspitača i njihovih kompetencija, vidljivo je da su globalni ciljevi i programi predškolskog obrazovanja pod uticajem ekonomskih i političkih paradigmi, a da sve manje uticaja na njih imaju istraživački rezultati i pedagoške paradigme (poput rezultata IDELA – programa Save the Children, 2019). Takođe, neophodna su dalja istraživanja pitanja efekata ovih globalnih mera i programa na stvarno povećanje i obima i kvaliteta programa profesionalne pripreme i razvoja vaspitača.

Literatura

- CDE/CDD. (2011). *California Early Childhood Educator Competencies.* Sacramento: California Department of Education and First 5 California.
- Education cannot wait. (2019). *Education in Emergencies. A Neglected Priority.* Pristupljeno marta 2019. na https://www.educationcannotwait.org/
- GEMR. (2018). *Meeting our commitments to gender equality in education.* Paris: UNESCO
- IDELA. (2019). *The International Development and Early Learning Assessment.* Save the Children. Pristupljeno marta 2019. na https://idela-network.org/about/
- Lillvist, Anne & Sandberg, Anette & Sheridan, Sonja & Williams, Pia. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching,* 40(1).
- Nordt, S. und Kugler, T. (2018). *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und Geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik*. Berlin: Sozialpädagogisches Fortbildungsinsttut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitatve Queerform.
- Stromquist, P. N. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Education International Research.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* New York: GA United Nations.
- UNESCO i dr. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of SDG 4.* New York: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030; Guide*. UNESCO/SDG/Education 2030.
- UNESCO and SAMEO. (2018). P*ursuing Quality in Early Learning: Early Childhood Care and Education (ECCE). Teacher Competency Framework for Southeast Asia (SEA).* Bangkok, Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2017). *Education Uprooted. For every migrant, refugee and displaced.* New York: UNICEF.

• UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education.* New York: UNICEF.
• Wulff, A. (2018). *The quest for public funding for education and SDG 4*. Pristupljeno marta 2019. na https://worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/15907/the-quest-for-public-funding-for-education-and-sdg-4-by-antonia-wulff
World Bank. (2018). *Learning to Realize Education's Promise. World Development Report 2018.* Washington, DC: World Bank.
• NISSEM. (2019). *Networking to Integrate SDG Target 4.7 and Social and Emotional learninginto Educational Materials.* NISSEM Position Paper. Pristupljeno marta 2019. na https://www.nissem.org/sites/default/files/nissem_position_paper.pdf
• NISSEM. (2018). *Advancing SDG 4 in Post-Conflict and Low-Resource Settings:Integrating SDG Target 4.7 Themes and SEL Skills into Textbooks and Other Education Materials.* NISSEM Background Paper. Pristupljeno marta 2019. na https://www.nissem.org/sites/default/files/nissem_concept_mapping.pdf

Katarina Popović
Miomir Despotović

PRE-SCHOOL TEACHERS COMPETENCIES AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – INTERNATIONAL TREND

Summary: The paper analysis global programmes and recommendations for early childhhood, especially with the competencies required for teachers. Some of the usual group of competencies are depicted, but also some relatively new, developed under the influence of global development tendencies, as well as economic and political paradigmes.

Key words: Teacher, competencies, ECCE, global policy, international programmes.

Татјана С. Радојевић, Звездан Арсић
Татјана П. Компировић
Филозофски факултет
Косовска Митровица

УДК 371.211.24:316.776]::37.064.2

ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИЈЕ И КОМУНИКАЦИЈСКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВАСПИТАЧА ЗА УСПЕШАН ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: У раду се разматрају најбитнија обележја комуникационог процеса, тј. шта је то што омогућава да васпитач комуницира са васпитаником на успешан начин. Резултат успешног рада васпитача зависи од његове комуникацијске компетентности и комуникације са васпитаником као јединком и са свим васптаницима као групом. У раду је пажња усмерена на варијабле комуникацијске компетентности васпитача, које су важне за интеракцију васпитач - васпитаник. У питању су две групе индивидуално одређених варијабли, когнитивне и интеракцијске кроз које се артикулише степен комуникацијске компетентости васпитача у комуникацији са васпитаницима.

Кључне речи: комуникација, комуникацијска кометентност, васпитач, васпитаник.

Увод

Комуницијa као једна од најсложенијих активности у људском друштву, представља једну од основних људских потреба. Без комуникације би био угрожен опстанак људског бића односно без ње све што постоји у људском искуству престало би да постоји. Она је услов за социјализацију детета, али је истовремено и резултат социјализације (Вилотијевић, 1999). Дакле, комуникација представља непоходан улов настанка, развоја и одржавања човека. Према Брајши, „човек је „дете разговора“, резултат разговора од зачећа до смрти“ (Brajša, 1994:12). То значи да се о њему разговара и пре зачећа. Дакле, у разговору својих родитеља он је планиран. Ако све то посматрамо са педагошког аспекта, односно аспекта васпитања и образовања, можемо закључити да дете наставља свој развој, при чему главну улогу има комуникација, односно разговор између њега и васпитача, и између васпитаника међусобно. Преко комуникације-разговора предшколска установа, после породице, даје велики допринос у формирању будућег понашања и живота детета. Комуникација и односи унутар породице, предшколске институције и школе стварају основу будућег понашања деце и омладине.

Комуникација је директно повезан са развојем личности детета и његовог идентитета. Успешан развој личности детета подразумева јасну диференцираност његовог понашања, самосталност његовог мишљења, слободно и активно комуницирање и излагање ставова. У комуникацији између васпитача и васпитаника, мора бити довољно простора да васпитаник изрази своје мишљење, да се поштују и слушају његова искуства, довољно простора за слободну комуникацију. Само таква комункација омогућава нам да прихватамо и развијамо његову индивидуалност, његов стил и начин комуницирања, стил живота и понашања. Овакву личност можемо сматрати развијеном, а њене карактеристике формиране у процесу комуникације су: самосталност, одлучност и активност. За формирање идентитета комуникација се сматра једним од основних инструмената. Идентитет се одређује као доживљај сталности битних карактеристика властите личности - свест о себи, процес који омогућава интеграцију опажања, осећања и мисли о властитој личности (Pedagoška enciklopedija, 1988).

Посебан значај у формирању идентитета имају особе из најближе околине, али и систем социјалних вредности заједнице у којој појединац живи. При формирању идентитета васпитаника као социјалног бића, разговор или прецизније речено интерперсонална комуникација, заузимају значајно место. После породице, предшколска институција и школа су места где се врши највећи утицај на формирање идентитета. Научни налази о значају интеракције и комуникације с другим људима за развој личности имају своје значајне импликације у области васпитања и образовања. Когнитивни и сваки други развој васпитаника могуће је унапредити само уколико васпитаници имају прилику да буду у стварној интеракцији и комуникацији са васпитачима и другом децом – вршњацима и уколико се подстиче њихова активност у односу на објекте из спољашње средине.

Комуникацијска компетентност васпитача

Предшколска установа омогућава детету сусрет са васпитачем, који је предусретљив, осетљив на дечије потребе и увек спреман да им узврати позитивне емоције, да сарађује са њима, подстиче их, подржава и усмерава у свему што доприноси њиховом развитку. Улога васпитача је да дете охрабри да ступи у интеракцију са другима која је неопходна да би дете комуницирало. „Од личности васпитача највише зависи спонтаност и прилагодљивост ритму живота као и читава атмосфера у дечјем вртићу“ (Kamenov, 2006:50).

Заправо, комуникацијска компетентност васпитача се манифестује у интеракцији са децом и кроз организацију различитих говорно-језичких ситуација, у којима деца стичу нова знања, вештине, навике и развијају способности. Успешан васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста

и квалитет комуникације у групи зависи од комуникацијске компетентности васпитача.

Комуникацијска компетентност васпитача на листи професионалних компетенција које би требало да поседује савремени васпитач заузима веома високо место. У том смислу предмет овог рада може се формулисати следећим питањем: Шта чини комуникацијску компетентост васпитача, односно које су то варијабле кроз које се артикулише степен комуникацијске компетентности васпитача а битне за интеракцију васпитач - васпитаник, дакле, за педагошки комуникациони чин?

„Комуникацијска компетенција“ представља израз који се састоји од две речи које значе „компетенција за комуницирање“.

На основу лексичко-семантичке анализе утврђено је да је темељна реч у синтагми „комуникацијска компетенција“ реч „компетенција“. Термин *компетенција* у нашу педагогију уведен је из енглеског језика (eng. competences) и користи се у више значења без прецизних појмовних одређења. У речничко-енциклопедијској педагошкој литератури скоро да и нема појмовног одређења компетенција. У српском језику користе се два термина која су паралелно у употреби: компетентност и компетенције. И поред терминолошке сличности они се не могу користити као синоними. Компетенција представља шири појам од компетентности. Реч *компетентност* потиче од латинске речи *competens,* што значи „надлежан, меродаван, формално или стварно оспособљен, способан за неки посао“, а *компетенција* потиче од латинске речи *competentia,* што значи „надлежност, меродавност, способност такмичење са више лица за неко место“ (Orlović, 1999). Дакле, компетенцијом се означава целокупност ангажовања да би се остварио циљ, док компетентност означава формирану оспособљеност да се постављени циљ реализује (Радојевић, 2015).

Када је у питању комуникацијска компетентност, може се рећи да она данас заузима значајно место у пољу истраживања карактеристика функционисања људи у социјалном контексту. Комуникацијске компетенције представљају ужи појам од социјалних компетенција и налазе се у самом центру социјалних компетенција. У литератури често наилазимо на поистовећивање социјалне и комуникацијске компетенције или на назив социјално-комуникацијске компетенције. „Преклапање социјалне и комуникацијске компетенције проистиче из чињенице да је језичка комуникација потпомогнута невербалним знацима најприсутније социјалне интеракције. Поље интерперсоналних односа саздано је од симболичке размене, па зато комуникациона компетентност и представља централни и највише изучаван аспект социјалне компетентност“ (Златић, Бјекић, 2007:127).

Према Хавелки, комуникацијска компетентност је, такође, ужи појам од појма интеракцијска компетентност који представља „склоп већег броја различитих компетенцијских и динамичких диспозиција – на пример: знања, интелектуалне способности, социјална интелигенција, комуникацијска способност, језичка компетентност, интересовања, ставови, вредности...“ (Хавелка, 1994).

На основу теоријско-научне анализа може се извести закључак да комуникацијска компетентност представља сложен систем међусобно повезаних знања, навика, вештина, способности. У литератури наилазимо на различита одређења и дефиниције комуникацијске компетентности. Преглед неких дефиниција дао је Паркс: способност појединца да демонстрира знања о адекватном комуникационом понашању у датој ситуацији (Larson, Backlund, Redmond, & Barbour, 1978); способност да се формулишу и постигну циљеви, да се успоставља сарадња са другима; да се буде независан; способан да се адекватно прилагоди ситуационим и срединским променама (Bochner,& Kelly, 1981) (Parks, 1994, p. 593). Неки од аутора (Spitzberg & Cupach, 1989; Trenholm & Jensen, 2000; Reardon, 1998) указује да се комуникацијска компетентност васпитача схвата као способност да добро комуницира са другима, односно, да комуницира на ефикасан и одговарајући начин и да своје понашање примери ситуацији и оствари своје индивидуалне и релацијске циљеве. То значи оспособљеност појединца да уз остваривање својих властитих циљева истовремено настоји да остали учесници интеракције постигну одређену меру свог задовољства. У интеракцији са људима важнија ствар од остваривања властитих циљева јесте успостављање и одржавање односа (Reardon, 1998).

Узимајући у обзир претходно изнет став да је комуникацијска компетентност скуп варијабли које се могу учењем развијати и унапређивати, Реардон (Reardon, 1998), истиче да су у питању две групе индивидуално одређених варијабли кроз које се артикулише степен комуникацијске компетентности појединца: когнитивне и интеракцијске. У прву групу спадају: емпатија, сагледавање социјалне интеракције из перспективе комуникационог партнера, когнитивна комплексност, заузимање положаја у комуникацији, осетљивост за стандарде односа, познавање ситуације, самопраћење; а у другу: управљање интеракцијом, слушање, укљученост у интеракцију, флексибилност, друштвени стил и страх од комуникације (Reardon, 1998). Значај и важност сваке од наведених варијабли, зависе од ситуације у којој се примењују. На пример: емпатија као когнитивна варијабла комуникацијске компетенције није увек неопходна у остваривању постављених циљева, она може понекад и сметати. Овде ће бити размотрене оне когнитивне варијабле комуникацијске компетентности васпитача које су битне за интеракцију са васпитаницима.

Најзначајнија од њих је свакако *емпатија*, која се односи на осетљивост за мишљење и осећаје других особа. Сваки комуникацијски компетентан васпитач који жели да успешно комуницира мора бити оспособљен да препозна, разуме туђе емоције и да се саосећа са васпитаницима комуникације. Емпатија комуникацијској компетентности даје један сасвим нов квалитет. Емпатија представља „стање уживљавања у туђа ментална стања, способност да се путем неке врсте идентификације уживи у туђа психичка стања да би се упознала“ (Педагошки речник, 1967:295). Братанић, наводи становиште да емпатију треба разумети са два аспекта: „са когнитивно-интелектуалног аспекта као способност посматрања комуникационог партнера са његове тачке гледишта и као способност уживљавања у улогу комуникационог партнера у одређеној социјалној ситуацији, и са афективно-емоционалног аспекта, као разумевање осећања другог и спремност да се саучествује у тим осећањима у току комуницирања“ (Bratanić, 1990:63). Комуникација у васпитној групи се може реализовати без емпатије, али уз емпатију она ће бити успешнија. Можемо говорити о емпатијској комуникацији у оквиру које васпитач емпатијски комуницира са васпитаницима и којима није циљ да комуникацију учини успешном, већ да саме васптанике оспособи за емпатијско комуницирање. Емпатичност код васпитаника се може развијати уколико и сам васпитач користи сопствене емпатичке вештине и подстиче интеракцију која се заснива на емпатичности. Према Хофману, емпатија као вештина комуникацијске компетентности се код деце развија од прве године живота и он је развојне нивое емпатије поделио на:

- глобалну емпатију која се јавља првој години живота када деца нису у стању да разликују себе од других, па се често понашају као да се оно што се дешава другима дешава њима;

- егоцентрична емпатија јавља се после прве године живота када дете разликује себе од других и осећа бол друге особе, али је свесно да тај бол доживљава друга особа а не оно само;

- емпатија за осећање других, према Хофману, јавља се после треће године. Дете је сада способно да себе стави на место друге особе;

- емпатија за животне услове представља највећи ниво развоја емпатије према Хофману. То је способност појединца да осети непријатност, ако зна да се та особа налази у лошим животним условима (Hoffman, 1978).

Сагледавање образовно-васпитног рада из социјалне перспективе васпитаника је наставак емпатијског поступања васпитача. Улажење у социјални амбијент васпитаника, омогућава му да васпитно-образовни рад и себе види његовим очима и одреди стратегију у даљем педагошком деловању, а у складу са потребама и могућностима васпитаника.

У којој мери васпитач може да изађе у сусрет поменутим захтевима комуникацијске компетентности зависи и од његове *когнитивне комплексности,* која се тиче „броја и врсте појмова и шема којима неко располаже ради интерпретације различитих аспеката своје околине (Reardon, 1987:45-46). Васпитач који је когнитивно комплексан, способан је да процењује васпитанике и ситуације са већег броја аспеката и да прилагођава комуникацијска понашања васпитаницима и ситуацијама.

Заузимање положаја у комуникацији захтева способност васпитача да сагледа ситуације са становишта васпитаника, да уочи које опције, потезе ће одабрати васпитаници у свом властитом деловању. Такво предвиђање омогућује комуникацијско компетентном васпитачу да реагује на примерен и успешан начин.

Познавање ситуације васпитачу омогућава постављање правила према којима ће се васпитаници комуникације руководити. Комуникацијски компетентан васпитач служи се својим утисцима о типу ситуације, да би на тој основи боље схватио понашање васпитаника и одабрао своје.

Самопраћење је варијабла комуникацијске компетентности васпитача која му омогућава да прати властиту комуникацију и на тој основи, своје стратегије прилагођава реакцијама васпитаника. Тако у ситуацијама када износи одређене садржаје, може мењати свој стил излагања или пак испричати неку шалу када осети да га васпитаници не слушају.

Интеракцијске варијабле комуникацијске комптентности логичан су наставак когнитивних варијабли. Овде ће бити размотрене оне интеракцијске варијабле које су битне за интеракцију васпитач - васпитаник.

Интеракцијска укљученост подразумеве способност васпитача да се укључи у интеракцију са васпитаницима. „Јако укључени људи обично повезују своја осећања мисли и искуства са текућом интеракцијом у којој учествују. Њихова свест истовремено је усмерена према себи, другима и теми конверзације као ставрности у настајању. С друге стране, слабо укључени људи остају психолошки удаљени од текуће интеракције. Такви изгледају забављени сопственим мислима и циљевима, растресени, несигурни, па и искључени из непосредног друштвеног контекста. Говор им је магловит, двозначан, недоследан, или показује несхватање. Такође, слабо се сећају детаља конверзације. Уопште то су слабије компетентни људи у својим интеракцијама са другима“ (Cegela и сарадници, према: Reardon, 1987:49).

Управљање интеракцијом је наредна интеракцијска претпоставка комуникацијске компетентности васпитаника. Осим што мора бити укључен у интеракцију са васпитаницима, васпитач мора знати и њоме управљати због остваривања постављених циљева.

Флексибилност понашања или адаптибилност је, такође, интеракцијска претпоставка комуникацијске компетентности васпитача и подразумева мењање и прилагођавање сопственог понашања васпитаницима и ситуацијама ради остваривања постављеног циља.

Комуникациона компетентност подразумева развијену вештину *слушања***.** Да би се комуникација у васпитној групи могла пратити и прилагођавати потребама васпитаника, они се морају слушати. Зато су неопходни свесни напори васпитача да би се суздржали од прекидања васпитаника, или пак да му мисли, за време његовог излагања, не одлутају. Способност слушања се развија вежбањем. Успех комуникације у васпитно-образовном раду зависи од способности слушања васпитача и васпитаника. „Активно слушање је основни фактор који утиче на позитивну промену атмосфере у учионици испуњавајући је топлином, разумевањем, сигурношћу и напретком где изрека „Подучавање је врста љубави" постаје стварност" (Гордон, 1998:91).

Стил означава начин комуницирања, начин како се нешто каже, а не садржај. Према Нортону (1983), „стил представља образац који појединац примењује у интеракцији" (Reardon, 1998: 86). Стил који ће се применити у некој интеракцији утиче на исход интеракције. У литератури наилазимо на четири својства стила: доминација, пажљивост, особине језика и самоткривање.

Доминантност представља понашање које васпитач примењује у намери да би контролисао васпитанике. Уколико васпитаници прихвате такво понашање и њему се подреде, онда долази до стварне доминације. *Пажљивост* као варијабла стила, састоји се у жељи васпитача да васпитаницима покаже да је усмерен на оно што они говори и да их жели разумети. Значајну улогу у томе има и слушање. Следећи аспект стила који утиче на успех комуникације јесте како се васпитач *служе језиком.* Начин употребе језика значајан је за комуникацију зато што се под његовим утицајем стварају утисци о саговорнику. Данас култура говора јесте предуслов да неко постане компетентан васпитач. Истицањем говорне културе васпитача никако се не потцењује његова стручна и психолошко-методичка оспособљеност. Од васпитача се очекује узоран говор. То подразумева да говор буде осмишљен, сврсиходан, јасан, правилан и гласан. Говорне мане су непожељне у овој професији. Васпитач са сиромашним фондом речи или који се изражава у неком популарном „жаргону", с говорном маном може васпитаницима бити лош пример за усвајање говора. Васпитач треба да развија и негује своју говорну културу, јер је она значајан елеменат комуникације са васпитаницима. Изграђена говорна култура васпитача омогућава да он буде добар извор информација и добар пример усвајања правилног говора.

Морамо рећи да брзина дететовог комуникацијског развоја не зависи само од његових сазнајних способности, већ од језичке праксе оних са којима је дете у контакту (родитељи, васпитачи). Деца чији су конверзацијски развитак подстицали родитељи, васпитач полазак у школу дочекаће много спремније, располажући вештинама које ће им омогућити да се могу лакше укључити у школску говорну комуникацију. Последњи аспект стила је *самооткривање*. Самооткривање је кад васпитач својим информацијама може подстакнути васпитанике да са њим подели неку информацију о самом себи.

Закључак

Успешан васпитно-образовни рад са децом предшколског узрста и квалитет комуникације у групи зависи од комуникацијске компетентности васпитача.

Комуникацијска компетентност васпитача на листи професионалних кометенција које би требало да поседује савремени васпитач заузима веома високо место. Комуникацијска компетентост васпитача по својој природи је вишедимензионална, повезана са другим компетенцијама и аспектима развоја личности. Међутим, има пуног оправдања да се ова компетенција разматра и у контексту њене улоге у развијању личности васпитаника и посебно у развијању комуникационих компетенција васпитаника.

Заправо, комуникацијска компетентност васпитача се манифестује у интеракцији са децом и кроз организацију различитих говорно језичких ситуација, у којима деца стичу нова знања, вештине, навике и развијају способности.

Литература

• Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školska knjiga.

• Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

• Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1.* Београд: Научна књига.

• Гордон, Т. (1998). *Умеће родитељства*. Београд: Креативни центар.

• Златић, Л. и Бјекић, Д. (2007). *Историјски осврт на теоријске и практичне оквире развоја комуникационе компетентности наставника*. Зборник радова: Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект, Ужице: Учитељски факултет, 117-134.

• Kamenov, E. (2006). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

• Orlović, V. (1999). *Obrazovanjem do socijalnog uspeha*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

• Parks, R.M. (1994). *Communication Competence and Interpersonal Control* u: Knapp, M.L., Miller, G. R.(ed): Handbook of Interpersonal Communication, London, New Delhi: Sage Publications, 589-621.

• *Педагошки речник* (1967). Институт за педагошка истраживања, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
• *Pedagoška encikolpedija* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
• Радојевић, Т. (2015). *Педагошки аспекти развијања комуникационих компетенција ученика у основној школи*. Докторска дисертација. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
• Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
• Spitzberg, B.H.&Cupach, W.R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research.* NewYork: Springer-Verlag.
• Trenholm, S. & Jensen. A. (2000). *Interpersonal communication*. Belmount, CA: Wadsworth.
• Хавелка, Н. (1994). *Социјална перцепција*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
• Hoffman, M.L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgment*. N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), Empathy and its development (47-80). New York: Cambridge University Press.

Tatjana S. Radojević
Zvezdan Arsić
Tatjana P. Kompirović

THE SIGNIFICANCE OF COMMUNICATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS FOR SUCCESSFUL EDUCATIONAL WORK WITH PRE-SCHOOL AGE CHILDREN

Summary: This paper considers the most significant characteristics of the process of communication i.e. what enables successful communication of a teacher and a student. The result of the teacher's successful work depends on his/her communicative competence and the communication with a student as an individual as well as with all students as a group. In this paper, the focus is on the variables of the teacher's communicative competence, which are significant for the interaction teacher-student. Two groups of individually determined variables are considered, cognitive and interactive ones, through which the level of teacher's communicative competence in communication with students is articulated.

Key words: communication, communicative competence, teacher, student.

Весна Минић
Учитељски факултет
Лепосавић

УДК 371.135:373.211.24]::159.922.7-053.4

ВАСПИТАЧ И ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА У КОНТЕКСТУ ДЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА[2]

Резиме: Полазећи од става да је васпитач призма кроз коју се прелама целокупни васпитно-образовни процес у предшколској установи, његов значај, улоге и задаци бивају све сложенији и актуелнији за проучавање. Важан задатак савременог васпитача је стварање атмосфере у којој се сви учесници васпитног процеса осећају пријатно и имају изражену потребу за активношћу. Од њега се очекује да поседује људске квалитете, буде спреман за игру и сарадњу са децом, и свима који на било који начин учествују у васпитно-образовном процесу, односно да буде компетентан и искористи своја знања и вештине у правцу оптималног дечијег развоја. Стварање подстицајне средине за учење, као и обезбеђивање дидактичког материјала за рад са децом, представља свакодневни изазов са којим се сусреће одговоран васпитач. Припрема васпитача да у предшколским установама преузму нове професионалне иницијативе, подразумева њихову спремност да остварују нове улоге на свим нивоима рада установе. Основна функција предшколских установа огледа се у задовољавању развојних потреба деце раног узраста, у које спадају потреба за социјализацијом, васпитањем и образовањем, које се остварују програмираним садржајима васпитно-образовног карактера. Отвореност према споља и према унутра је савремена тенденција у развоју предшколског васпитања и образовања, која подразумева успешну сарадњу са свим релевантним факторима васпитно-образовног процеса, у функцији квалитетног дечијег когнитивног, социјалног и емотивног развоја.

Кључне речи: васпитач, компетенције, предшколска установа, деца, рани узраст.

Увод

Говорећи о личности васпитача, ваља напоменути да је она значајна и одлучујућа, али истовремено и најкомпликованија варијабла у организацији и реализацији васпитно-образовних активности у предшколској установи. На

[2] Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

задатке и функције савременог васпитача утичу константне промене у друштву, као сложени и повећани педагошки услови и стандарди који се нужно намећу. Није лако одредити који су савремени задаци и улоге васпитача, пожељни за рад са децом раног узраста. Он креира услове који децу воде индиректно да сама закључују, да своје упоређују са туђим закључцима и решењима, као и да их практично проверавају. Срећемо у литератури улоге попут: планера, организатора, координатора, дијагностичара, терапеута, саветодавца, саиграча и сл. Но, питање које се намеће јесте може ли заиста васпитач и у којој мери да одговори захтевима који се пред њим постављају, колико су они мотивисани за овакав вид рада са децом, и какви су крајњи резултати његовог свакодневног рада?

Када је развој деце раног узраста у питању (когнитивни, социјални, емотивни) значај предшколске установе је велики. Наиме, у оквиру предшколског васпитања и образовања деца усвајају одређена знања која су предвиђена програмом, бројне навике, развијају ставове, ступају у интеракцију са другом децом и одраслима, уче правила понашања, уче се заједничком игрању и животу у предшколској установи. Програм рада са децом раног узраста одвија се у разним фазама: кроз разноврсне игре; обавезне, усмерене и комбиноване активности; индивидуални рад са децом и др. Његова садржајност мора да задовољи потребе све деце, оне која су здрава, која имају тешкоће у развоју, или пак деце која су надарена.

Дужности и обавезе савременог васпитача у функцији дечијег успешног развоја

Искуства која васпитач стиче током школовања могу бити разноврсна (дужина школовања, карактер студија, састав предмета, приступи детету и детињству, лична искуства). Подаци које срећемо у литератури указују на чињеницу да се образовање васпитача на нашем поднебљу мењало у правцу његовог усавршавања од најранијих форми, које су се односиле на чување или збрињавање деце, до данас када се наглашава функција намерног деловања на промене у развоју деце. Зато се „константно намеће одговорност да усавршавамо образовање васпитача, како бисмо задовољили потребе друштва, за чији развој су неопходне промене пре свега, у области образовања“ (Спасојевић, 2013: 10). Његово образовање и стручно усавршавање усмерени су ка новим задацима и функцијама, које иду у корак са друштвеним променама и потребама. Такође се истиче нужност да усавршавање буде усмерено ка самоусавршавању, тј. ка целоживотном учењу, јер је позната чињеница да ниједна диплома није довољна за читав живот, посебно не у овако осетљивом занимању које се директно односи на децу и њихов развој. Савремене улоге васпитача подразумевају бројне компетенције, како наводи Спасојевић (2013: 10-11): педагошке, методичко-акционе, организацијске, социјално-

комуникацијске и стално стручно усавршавање, које заправо траже солидно комуникацијско знање и поседовање критичког мишљења, сналажење у социјалним ситуацијама различитих врста и организационе способности. Компетенције се односе на поседовање способности, вештине или знања за неки посао. Сузић (2000: 160) истиче да „способност представља могућност да се дјелује или диспозицију која може и не мора бити остварена, у случају компетенције она мора бити остварена.“ Када говоримо о компетенцијама, налазимо оне (према: Миленовић, Јефтовић, 2013: 32) које се, са једне стране односе на личне карактеристике (знања, вештине, способности), и са друге стране, оне које наглашавају емоционалну и мотивацијску важност процењивања појединца и очекивања од његових способности прилагођавања.

Од личности васпитача највише зависи спонтаност и прилагодљивост ритма живљења, као и читава атмосфера у предшколској установи. Ако је васпитач крут и нервозан, то ће се одразити у облику напетости и отпора код деце. Ако се он понаша весело и неусиљено, деца ће то прихватити као саставни део опште атмосфере у установи. Према томе, да ли ће се предвиђене активности исказати као богат извор нових искустава и развојних подстицаја за децу, или проузроковати отпор, неспоразуме и конфликте, највише зависи од васпитача. Васпитач је дужан да „поштује основе принципе које програм заступа, реализујући концепцију васпитања као хуману и стваралачку, правећи од предшколске установе место живљења за децу, стављајући дечје проблеме у жижу васпитног поступка, негујући аутономност и самосталност деце“ (Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006: 65).

Он је као професионалац дужан да креира такву атмосферу у којој се сви учесници васпитног процеса добро осећају и могу да се активирају на различите начине. Потребно је да васпитач подстиче игру у свим развојним доменима: интелектуалном, социјалном, физичком и емоционалном, и истовремено да буде пажљиви посматрач. Васпитач је „увек истовремено активан у више различитих улога“ (Гојков, 2007: 261). Иако деца сасвим рано испољавају одређене социјалне вештине попут остваривања и ширења социјалних контаката, предстоји им дуг пут за стицање мноштва социјалних вештина, а предшколски период је управо време да се та социјална искуства остваре и оплемене. Улога васпитача је да „ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом“ (Каменов, 1997: 52). Он није више субјект васпитног процеса, већ добија нове улоге: „организатора, координатора, мотиватора, прогностичара, дијагностичара, интерпретатора дечјих интереса, истраживача, партнера, модератора“ (Стевановић, 2000: 99). Поред стварања услова који су оптимални за развој деце раног узраста, и

задовољавања њихових потреба, васпитач треба да се бави истраживањима која су везана за све сегменте његове праксе.

Бројна су подручја његовог истраживања, која се везују за: облике сарадње са породицом и локалном заједницом, нове садржаје и области који се примењују у раду са децом раног узраста, нове функције предшколске установе, технике, методе рада и др.

Предшколска установа као место целовитог развоја деце раног узраста

Предшколска установа је место организованог предшколског васпитања и образовања, која може да „мами, инспирише, подстиче и позива на акцију, може да одише смиреношћу, раздраганим тоновима, хладноћом или отуђеношћу“ (Бојковић, 2008: 25). Када говоримо о његовом циљу, онда истичемо да је то целовити развој деце раног узраста, који се огледа у правилном физичком, интелектуалном, радном, моралном и естетском смислу, што је основа за њихово даље васпитање и образовање. Физичко васпитање у овом периоду има специфичне задатке: правилно развијање и унапређивање здравља, развијање моторике, перцепције простора и времена, стицање основних навика везаних за личну хигијену, као и основних облика комуникације детета са средином у којој живи. „Циљеви и задаци и према њима усклађене методе и средства указују да и у предшколском периоду физичко васпитање није изолован процес, већ васпитни процес који, остварујући своје специфичне задатке, доприноси целовитом развитку младог људског бића“ (Каменов, 2001: 43). Интелектуално васпитање има задатак да код деце предшколског узраста развије способност опажања, пажње, памћења, маште, мишљења и говора. У том смислу задаци су: „подстицање деце на говор, развијање способности и правилне артикулације гласова, богаћење речника, формирање граматички исправног говора, развијање изражајног и књижевног језика“ (Станисављевић-Петровић, 1988: 28).

Предшколска установа је средина погодна за морално васпитање деце раног узраста, у њој уче облике понашања који су усклађени са моралним вредностима. Радно васпитање води стицању радних навика, док естетско васпитање има две функције: да развија опште способности неопходне за сваки стваралачки рад и да подстиче испољавање и развијање индивидуалних уметничких способности. У средишту визије предшколске установе налази се целовито развијено, здраво, спокојно и радосно дете. Отвореност предшколске установе према споља и према унутра, као савремена тенденција у њеном развоју, значи јединствено деловање установе са осталим друштвеним сегментима (породицом, школом, локалном заједницом) у циљу припремања детета за квалитетнији живот у датом друштвеном окружењу. „Отварајући се према породици, предшколска установа задовољава све потребе родитеља који

се односе на упознавање улоге породичне атмосфере у развоју личности, а поготово њеног емоционалног аспекта, као важне компоненте за целокупно формирање индивидуе“ (Пејић, 2001: 33). Сарадња са школом се реализује кроз сусрете васпитача и учитеља, посете учитеља предшколској установи, присуствовање усмереним активностима у циљу размене искустава и компарације по питању начина реализације одређених садржаја у школи и у предшколској установи. Установа у сарадњи са основном школом треба да „организује повремене заједничке изложбе припремних група и деце првог разреда“ (Каменов,1988: 206). Сарадња са локалном заједницом је пожељна и потребна и она „доприноси потпунијем остваривању циљева и задатака васпитно-образовног рада са децом“ (Митровић, 1984: 135).

Закључак

Савремени васпитач има бројне одговорне улоге и задатке. То је особа која воли децу и добро се осећа у њиховом друштву, поштује сваког од њих као јединствену личност која се развија. Васпитач треба да буде мотивисан за рад са децом, заинтересован, да воли свој посао и одговорно му приступа, има правилан однос према деци, тј. уважава разлике међу њима, адекватно комуникацира са њима, да сарађује са родитељима, школом и локалном заједницом, као и да се континуирано стручно усавршава.

Предшколским васпитањем и образовањем постављају се темељи изградње будуће личности детета и од његовог квалитета зависи успешност каснијег развоја и учења. Оно омогућава деци стицање нових сазнања, искустава, доживљаја, и представља извор задовољства и радости. Њихов циљ огледа се у целовитом развоју дечије личности, који се прелама кроз физичко, интелектуално, радно, морално и естетско васпитање.

Литература

• Бојковић, Д. (2008): *Менаџмент у предшколској установи, стварање услова за учење.* Београд. AM Grafik.

• Гојков, Г. (2007): *Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац. Висока школа струковних студија за образовање васпитача “Михаило Палов“.

• Каменов, Е. (1988): *Методика васпитно–образовног рада с предшколском децом*. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.

• Каменов, Е. (1997): *Методика (методичка упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година)*. Нови Сад.

• Каменов, Е. (2001): *Предшколске установе у Србији 1843-2000*. Београд. Службени гласник.

• Миленовић, Ж., Јефтовић, М. (2013): Социјално-комуникацијске компетенције васпитача. *Зборник радова са Прве стручно-научне конференције Варта*. Бијељина. Балкански савез удружења васпитача.

• Митровић, Д. (1984): *Предшколска педагогија.* Сарајево. Свјетлост.
• Пејић, Р. (2001): *Породица и њен утицај на васпитање деце.* Шабац. Виша школа за образовање учитеља.
• *Правилник о Општим основама предшколског програма* (2006). Просветни гласник бр. 14/2006. Београд. Министарство просвете и науке.
• Спасојевић, П. (2013): Савремено образовање и компетенције васпитача у предшколским установама. *Зборник радова са Прве стручно-научне конференције Варта*. Бијељина. Балкански савез удружења васпитача.
• Станисављевић-Петровић, З. (1988): *Сарадња породице и вртића*. Лесковац. Напредак.
• Стевановић, М. (2000): *Предшколска педагогија, друга књига*. Ријека. Express digitalni tisak d.o.o
• Сузић, Н. (2000): *Особине наставника и однос ученика према настави*. Београд. Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Vesna Minić

PRESCHOOL TEACHES AND PRESCHOOL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF CHILDREN'S DEVELOPMENT

Summary: Starting from the view that preschool teachers are crucial for the entire process of pre-school education in a preschool institution, their importance, roles and objectives are becoming more and more complex and topical for research. An important objective of today's preschool teachers is to create an atmosphere in which all participants in the educational process feel comfortable and have a strong need to be active. These teachers are expected to have human qualities, to be prepared to play and cooperate with children, and anyone who in any way participates in the educational process, that is to be competent and use their knowledge and skills to ensure optimum development of children. Creating an encouragingand positive learning environment, and providing didactic materials for working with children are challenges that responsible preschool teachers face every day. When preparing teachers to take new professional initiatives in preschools it is implied that they are willing to accept new roles at all levels of the preschool institution. The main task of preschool institutions is to meet the developmental needs of children at an early age, including their need for socialization and education, which are met throughhstructured educational programs. Willingness to work with individuals both inside and outside the preschools is a tendency of the contemporary society whose goal is to improve preschool education, and it implies successful cooperation with all relevant participants in the educational process, in order to ensure proper cognitive, social and emotional development of children.

Key words: preschool teacher, skills, preschool, children, early age.

Љиљана Стошић Михајловић
Висока школа примењених струковних студија
Врање

УДК 37.014.542+377]:331.5(497.11)

СТРУКОВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ТРЖИШТЕ РАДА

Резиме: Према свом положају у друштвеном систему, образовање и запошљавање не спадају у област социјалне заштите, ипак, у питању су области које обезбеђују веома значајне социјалне услуге грађанима. Образовање у општем случају, посебно струковно, има утицај на положај као и на вероватноћу запошљавања у струци. Доступност струковног образовања у Србији и могућност проналажења посла у струци тема је анализе овог рада. Економске тенденције у претходном периоду условиле су повољне пословне резултате у Републици Србији, што је имало директан утицај на тржиште рада кроз повећање тражње за радном снагом и порастом запослености.

Кључне речи: струковно образовање, тржиште рада, стратегија запошљавања.

Увод

За период од 2005. до 2010. године, када је примењивана прва Национална стратегија запошљавања у Р. Србији, карактеристично је да је дошло до пораста незапослености и повећања незапослености, односно, забележени су негативни економски трендови, супротно очекивању и мерама предложеним овом стратегијом. Разлог за то се свакако налази и у процесима економске транзиције, који су у томе периоду захватили нашу земљу, тако да и поред повећаног привредног раста, проширење приватног сектора није било у стању да апсорбује сву радну снагу која је отпуштана из државних и друштвених предузећа, а камоли да створи нова радна места. Незапосленост у Републици Србији у томе периоду била је веома висока, ако се има у виду да је више од 1/5 радно способног становништва било без посла (или запослено у тзв. неформалној економији). Број незапослених се, такође, значајно повећао од 2008. године и то као последица утицаја економске кризе, али у том периоду је број незапослених у нашој земљи био знатно већи, износио је 20%, у односу на стопу незапослености у ЕУ која је износила 9,4% у истом периоду. Упркос вишем образовном нивоу, жене су више биле погођене незапосленошћу и то у целом посматраном периоду. У погледу старосне структуре, највећи проценат, чак 46,1% отпада на најмлађу старосну групу до

24 година живота и неупоредиво је већа у односу на исти критеријум у земљама ЕУ где износи 20,4%.

Дакле, положај младих на тржишту рада Р. Србије се погоршао, јер се повећао раскорак између стопе незапослености младих и образованих и стопе незапослености укупног становништва у посматраном интервалу. Томе треба придодати још и неповољан демографски тренд, као последица негативног природног прираштаја и старења становништва радног узраста и достигао је свој минимум 2010. од 2.279.000 људи. Стопа запослености у Републици Србији је веома ниска, с обзиром на то да је 2009. године тек сваки други становник радног узраста радио (50%). У 2010. години стопа запослености је опала за додатних 2,8 процентна поена, што представља највећи пад од почетка кризе. Ова стопа запослености је знатно нижа од просека 27 земаља ЕУ (64,6%), али и од стопа запослености неких суседних земаља (Хрватска, Бугарска, Румунија). У погледу секторске структуре запослености, традиционално она је највећа у пољопривреди, док је запосленост у индустрији исувише ниска у поређењу са земљама региона или са сличним нивоом економске активности.

Посматрано према регионима, у првом потпериоду, запосленост је опала у Војводини (7,5%) и централној Србији без Београда, али знатно мање (3,7%), док је у Београду остварен раст запослености (5,7%). У другом потпериоду пад запослености у Војводини и централној Србији се заоштрава (10,3% и 11,3%, респективно), док је запосленост у Београду стагнирала. Повољнији положај Београда у односу на остала два региона објашњава се већом концентрацијом услужних делатности у Београду, које су мање биле погођене кризом у односу на примарне и секундарне делатности. Такође, покретљивост радне снаге је најизраженија у Београду, а најмање изражена у централној Србији.[3]

Посматрано према нивоу образовања, пад запослености је био највећи код најнижих образовних нивоа (10,3% непотпуна основна и основна школа), док је код запослених са вишом школом и факултетом дошло чак до раста запослености од 11,2% у 2009. у односу на 2005. годину. У последње две године, пад запослености код најмање образованих је био израженији (у односу на цео посматрани период), док је запосленост оних са високим образовањем остала скоро непромењена.

[3] Matković, G., Mijatović, B. i Petrović, M. (2010), Uticaj krize na tržište radne snage i životni standard u Srbiji, Centar za liberalno-demokratske studije.

Ово указује да су терет кризе највише осетили најмање образовани, док запослени са највишим нивоом образовања скоро да нису осетили ефекте кризе, бар када је у питању губитак запослења.[4]

Национална стратегија запошљавања 2011-2020. и утицај на тржиште рада

Национална стратегија запошљавања за период 2011 - 2020. године има за циљ да у наредном периоду пружи подршку развоју Републике Србије у оквиру кога ће запошљавање и смањење релативног сиромаштва заузимати централно место. При томе, Стратегија запошљавања фокусира се на оне секторе и приоритете који подразумевају подршку проинвестиционо и извозно оријентисаним гранама индустрије, препознатим и у новом Посткризном моделу привредног раста и развоја.

Економска политика Републике Србије опредељена је развојем економске ситуације и сходно томе економске политике у свету. Стога би у конципирању макроекономске политике ваљало имати у виду неколико промена у окружењу које би, са великом вероватноћом, могле да се развију у наредном периоду.

Прво, могуће је очекивати да микроекономски и макроекономски ризици буду израженији.

Друго, за очекивати је да токови прекограничног капитала буду скромнији

Треће, регулаторни захтеви на националном и међународном плану се пооштравају.

Економска политика Републике Србије, поред наведених фактора, суочаваће се и са инфлацијом, опоравком реалног сектора, реформом јавног сектора и спољним дугом. Нови стратешки оквир за раст и запошљавање у ЕУ - Стратегија "Европа 2020." су неопходни како би се координирали национални стратешки циљеви у домену раста и запошљавања са европским.

"Европа 2020." се заснива на:

а. паметном расту који подразумева економију знања и подршку иновацијама,

б. одрживом расту који промовише ефикасније коришћење природних ресурса и енергије,

в. инклузивном расту који треба да омогући територијалну и социјалну кохезију.

Нова стратегија "Европа 2020." дефинише где би ЕУ требала да буде кроз 10 година кроз следеће квантитативне циљеве: повећање стопе запослености становништва старог од 20 до 64 године на најмање 75%;

[4]www.osobesainvaliditetom.rs/attachments/016_Nacionalna%20strategija%20za%20zaposljavanje.pdf

подизање процента БДП који се издваја за истраживање и развој са 1,9 на 3%; - смањење емисије угљен-диоксида за 20% у односу на ниво из 1990. године (или чак 30% ако то услови омогуће), повећање удела обновљиве енергије за 20%, као и за 20% повећање енергетске ефикасности; смањење стопе раног напуштања школе на испод 10% са тренутних 15%, уз истовремено повећање процента становништва са факултетском дипломом са 31% на 40%; смањење броја људи који живе испод линије сиромаштва за 25%, што, у ствари, значи избављење преко 20 милиона људи из сиромаштва.

Струковно образовање и тржиште рада

Образовна структура становништва у Републици Србији представља посебан изазов. Проблеми у приступу образовању нису решени, осипање деце постоји са свих нивоа образовања и по већини индикатора смо на зачељу у Европи.

Још увек око 10% популације не завршава основну школу. У средње школе се уписује између 90 - 95% оних који заврше основну школу (око 80% генерације), а око 15% уписаних не заврши средње образовање (око 35% генерације).

Свега 13% је завршило вишу или високу школу. Ситуација је нешто боља ако се погледа само активно становништво, али је и ту ниво далеко нижи него просек ЕУ (19% са терцијарном дипломом наспрам просека ЕУ од око 30%). Смањење броја лица која рано напуштају школовање и повећање удела становништва са високим образовањем у укупном становништву, што је ЕУ дефинисала као један од својих приоритета, представља изазов и за Републику Србију. Сложена ситуација и неповољни индикатори на тржишту рада, неусклађеност понуде и тражње на тржишту рада и неусклађеност система квалификација и стручног образовања са ЕУ, представљају изазове с којим ће се Република Србија суочавати и у наредном периоду.

Образовни изазов тесно је повезан са демографским изазовом. У условима када се очекује знатно смањење радне снаге, истовремено се очекује и да тај смањени број оствари амбициозну стопу раста БДП од 5,8% просечно годишње, што би у наредној деценији довело до отварања преко 400.000 нових радних места. Све ово намеће потребу да се квалитет расположивог људског капитала и његова искоришћеност битно унапреди и то изнад побољшања до кога ће доћи простом сменом генерација. У наредном периоду из становништва радног узраста изаћи ће сразмерно већи број мање образованих припадника старијих генерација, а замениће их сразмерно мањи број, боље образованих. То ће формално допринети поправљању индикатора као што је учешће високообразованих у становништву узраста 25 - 54 године или учешће становника без квалификација у становништву радног узраста и сл.

Ова ситуација намеће Републици Србији обавезу да изгради систем образовања где ће доживотно учење постати реалност. Образовни изазов је утолико већи уколико се има у виду да реформа образовног система касни у односу на друге велике секторске реформе, те да за њене ефекте треба доста времена.

С друге стране, ако се не осмисли стратегија дугорочног унапређења људског капитала али истовремено и отворе могућности за продуктивно и креативно запослење, Република Србија ће се суочити са опасношћу од повећања одласка тек образованих стручњака и квалификованих радника, пре свега у земље ЕУ. Неусклађеност понуде и потражње, односно недостатак квалификоване радне снаге која би одговарала захтевима послодаваца, тј. дефицит компетенција и радних вештина, карактеристика је радне снаге не само у Републици Србији већ и у већини земаља чланица ЕУ. Тешко је очекивати да ће постојећи образовни систем бити у стању да се у кратком року престрои у складу са промењеном структуром тражње за радом, квалификацијама и вештинама.

Проблем представља и до недавно непостојање националног оквира квалификација који подразумева успостављене квалификације, описује нивое квалификација, односе, али и укупност субјеката и процеса који се тичу њиховог успостављања, начина стицања, упоређивања, препознавања, обезбеђивања квалитета и стандарда, а који је усклађен са Европским оквиром квалификација.

У том смислу, кључни изазови у образовној политици огледају се, пре свега, у недовољној усаглашености стратегија запошљавања, образовања и научно-технолошког развоја, недостатка законске регулативе у области образовања одраслих, повезивања формалног и неформалног образовања, проблема непостојања институција у складу са потребама стандарда квалитета образовања одраслих.

За суочавање са наведеним изазовима од велике важности је интензивна сарадња релевантних министарстава, у чијим надлежностима је област образовања и запошљавања, али и осталих релевантних институција и социјалних партнера попут удружења послодаваца, синдиката, привредних комора и др.

Када је у питању потражња за радном снагом на краткорочној и дугорочној основи, сектори који нуде највећу перспективу за запошљавање на краткорочној основи су области рударства, финансијског пословања, некретнина, изнајмљивања и пословне активности и друге друштвене и личне услуге, док је мање изражен у областима грађевинарства, трговине, угоститељства и образовања. На дугорочној основи, недостатак радне снаге је најизраженији у областима финансијског посредовања, некретнина,

изнајмљивања, угоститељства и трговине. Недостатак је највише изражен у областима прерађивачке индустрије, грађевинарства, транспорта и складиштења.

Дуалност и изазови на тржишту рада

Структура и квалитет запослености представљају подједнак изазов. Наиме, као што је већ наглашено у првом делу овог текста који се бави дијагнозом и досадашњим трендовима, праћењем индикатора тржишта рада по различитим демографским и образовним категоријама у протеклој деценији може се закључити да тржиште рада у Републици Србији има многе дуалне димензије:

- формално и неформално тржиште,
- јавни сектор наспрам приватног,
- радни однос на неодређено или одређено време,
- млади и старији припадници радне снаге,
- жене и мушкарци на тржишту рада,
- образовани и мање образовани припадници радне снаге, итд.

Унапређивање људског капитала и веће социјално укључивање

Од суштинског значаја за стратегију и политику запошљавања је развој и унапређење људског капитала. Подизање квалитета радне снаге кроз образовање и обуке и социјално укључивање појединаца и група које се налазе у стању социјалне искључености допринеће економском и социјалном развоју Републике Србије. Суштина образовне политике у наредном периоду се огледа у реформи образовног система, која подразумева реформу наставних планова и програма, изградњу институција, професионалну обуку наставника и директора образовних институција, а затим и медијску кампању због боље информисаности јавности о образовној реформи. Целокупна политика образовања треба да се заснива на стварним и реалним потребама тржишта рада и у правцу предузимања свих неопходних корака како би се спречило рано напуштање школе.

Због значаја развоја система образовања веома је важно успоставити сарадњу и координацију релевантних актера како би се на одговарајући начин управљало образовањем, уочили недостаци који доводе до неусклађености понуде и потражње и разлика на тржиштима рада. Сарадња и координација је важна и за успостављање система финансирања развоја, контроле и управљања институцијама и програмима образовања и обуке. Иницијатива Стратегије "Европа 2020." - "Агенда за нове вештине и радна места" има за циљ усклађивање понуде и потражње предвиђањем потреба за одређеним вештинама и унапређењем вештина на најбољи могући начин.

Све већи значај у свим секторима на тржишту рада имају трансвензалне и генеричке вештине, које подразумевају решавање проблема и аналитичке способности, вештине комуникације и тимског рада, руковођење сопственим задацима, језичке способности и познавање рада са дигиталном технологијом, осећај за иницијативу и предузетништво. У том смислу, веома је битно ефикасно инвестирање у образовање и обуке како би се одговорило на брзе промене потреба модерног тржишта рада, обухватајући све секторе образовања почев од предшколског образовања, узимајући у обзир и учење у неформалном и информалном контексту.

У високом образовању развој иновација и трансфер иновативног знања и технологија из академског у привредни сектор је најважнији облик активности који подстиче развој. У том смислу подстицаће се заједнички рад универзитета, истраживачких институција и привреде, као и коришћење опреме и знања присутних на универзитетима и институтима од стране привредних субјеката и обрнуто, као и студентски пројекти и пракса. Развој научноистраживачке и иновационе делатности је од великог значаја за Републику Србију, јер треба да омогући трансфер знања у привреду и друштво, развој технолошких иновација у индустрији, као и развој и рад нових иновативних предузећа. Развој стручног образовања и обука треба да доведе до повећања запошљивости радне снаге и усклађености понуде и потражње, усклађености система образовања и обука са потребама тржишта рада, бољег приступа доживотном учењу, посебно за угрожене групе.

Модерно стручно образовање у Републици Србији треба да буде засновано на унапред дефинисаним исходима учења, односно стручним компетенцијама, чије ће достизање бити основно мерило успешности образовног процеса. Образовни програми морају бити флексибилни и то како на плану садржаја тако и на плану начина реализације, односно дужине трајања, а све у циљу лакшег похађања и спречавања раног напуштања школовања. Полазна основа за креирање таквих, модерних образовних програма, биће систем националних квалификација створен кроз партнерски рад свих релевантних чинилаца који утичу или на које утиче један овакав систем.

Да би се дошло до унапређења квалитета у стручном образовању и обуци неопходно је приступити увођењу европског референтног оквира за осигурање квалитета. Он представља инструмент који помаже у подстицању и праћењу сталних побољшања система стручног образовања и обуке, садржи заједничке критеријуме, одреднице и показатеље квалитета, праћење путем интерних и спољних механизама оцењивања, коришћење алата за мерење, а примењује се на системе стручног образовања и обуке и на пружаоце услуга.

Политике тржишта рада требало би да повећају учешће програма додатног образовања и обука у мерама активне политике запошљавања, што обухвата разне програме оспособљавања и обучавања, преквалификације и доквалификације, функционалног основног образовања одраслих, као и да те програме усмере на најугроженије групе на тржишту рада и појединце са вишеструким фактором рањивости и то, пре свега, кроз јачање капацитета на локалном нивоу за унапређење развоја образовања и обуке. Програме обука треба прилагођавати потребама послодаваца, као и потребама појединаца у циљу повећања компетентности.

Раст запошљавања, и као стратешки циљ одрживо повећање запослености, посебно у приватном сектору, зависи од повећања не само броја, већ и квалитета радних места.

Закључак

Развој тржишта рада биће знатно олакшан уколико се развије партнерство између различитих заинтересованих страна посебно представника послодаваца, синдиката и представника власти на локалном нивоу, али и свих заинтересованих страна (образовне институције, институције социјалне заштите, невладин сектор итд.).

У контексту развоја образовања посебно је важан и концепт доживотног или целоживотног учења, који се још увек промовише и биће потребно време да он у потпуности заживи. Он представља процес учења који се одвија током целог живота особе ради личног развоја, стицања нових знања и компетенција, ефикаснијег прилагођавања новим животним околностима, новим технологијама, сазнањима и достигнућима људског друштва и укључује све облике учења, а не само формално учење у образовним институцијама.

Поред тога, посебно је важно радити у правцу промовисања предузетништва и предузетничког учења и образовања. Подршка се огледа у пружању консултантских услуга, као и на подстицању самозапошљавања кроз континуирано предузетничко оспособљавање и обуку. У том смислу јавља се неопходност израде заједничке стратегије развоја предузетничког образовања, чији је основни циљ повећање самозапошљавања у Републици Србији.

Један од битних задатака у наредном периоду је и модификовање националног оквира квалификација односно усклађивање са потребама привреде и тржишта рада. Усвојени национални оквир квалификација треба да омогући олакшану комуникацију унутар европског образовног простора и мобилност унутар европског тржишта рада. Брзи технолошки развој мења и слику тржишта рада, посебно на страни потражње, тако да нестаје потреба за великим бројем застарелих занимања и послова, али се истовремено јавља потражња за новим, какви су и "зелени послови". Потреба за аутоматизацијом пословног пословања објекти су првенствено резултат од напора да се уштеди

енергија, с обзиром на то око 45% енергије нашег света је конзумира администрација у комерцијалној индустрији и стамбене зграде. Потребна инвестиција је око 2% од укупног износа инвестиције и прво уштеду резултата и смањење трошкова је видљиво након неколико месеци.[5] Неопходно је подстицање запошљавања и самозапошљавања у модерном приватном услужном сектору.

Такође, један од до сада неискоришћених потенцијала може бити подршка развоју социјалног предузетништва. Дугорочно посматрано, кроз стварање и јачање мреже социјалних предузећа као флексибилних и иновативних пословних модела, који су усмерени ка одређеном друштвеном циљу и представљају одговор на потребе заједнице и својих запослених, социјална предузећа треба посматрати као бизнис у служби заједнице. Социјална предузећа (која подржавају социјалне циљеве и социјално власништво у комбинацији са предузетничким духом), са могућностима и перспективама која пружају, представљају још један корак ка установљавању Републике Србије као друштва једнаких могућности. Наравно, важно је и на страни понуде тржишта рада помоћи људима да се носе са динамичним променама, тј. да лакше пређу на нова радна места, кроз већи обим и бољи обухват активне политике тржишта рада.

Такође, развој концепта доживотног учења треба да омогући већу прилагодљивост радника и самим тим њихову већу запошљивост, при чему је важно ставити нагласак на посебне програме запошљавања усмерене ка угроженим и маргинализованим групама.

Литература

• Ђурић, С., Михајловић, М., Economy "smart buildings" housing, (JPMNT) Journal of Process Management – New Technologies, International Vol. 5, No 1, 2017., pp. 1-6

• Матковић, Г., Мијатовић, Б. и Петровић, М. (2010), Утицај кризе на тржиште радне снаге и животни стандард у Србији, Центар за либерално-демократске студије www.osobesainvaliditetom.rs/attachments/016_Nacionalna%20strategija%20za%20.pdf

[5] Ђурић, С., Михајловић, М., ECONOMY "SMART BUILDINGS" HOUSING, (JPMNT) Journal of Process Management – New Technologies, International Vol. 5, No 1, 2017., pp. 1-6.

Ljiljana Stošić Mihajlović

VOCATIONAL EDUCATION AND LABOR MARKET

Summary: According to its position in the social system, education and employment do not fall within the field of social protection, however, these are areas that provide a very important social services to citizens. Education in general, particularly professional, to affect the position as well as to the probability of employment in the art. Availability of vocational education in Serbia and the possibility of finding a job in the profession topic is the analysis of this paper. Economic trends in the previous period are favorable operating results in the Republic of Serbia, which has had a direct impact on the labor market through increased demand for labor and employment.

Keywords: Vocational education, labor market, Employment Strategy.

Светлана Карић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац
Милица Карић
Медицински факултет
Београд

УДК 37.01:[377+378.67(497.11) 373.2.014.5(497.11)

ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И СТАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА У СРБИЈИ

Резиме: У овом раду је извршена анализа праксе образовања васпитача у Србији. Циљ рада је да укаже како образовање васпитача има изузетан утицај на квалитет предшколског васпитања и образовања. Наглашавање потребе квалитетног и ефикасног оспособљавања васпитача, условљено је чињеницом о значају раног васпитања и образовања деце. У оквиру ове анализе садашњег стања предшколског васпитања и образовања, сагледавају се и одговори на питања какви су нам професионалци потребни и са којим компетенцијама.

Кључне речи: квалитет, образовање васпитача, професионалне улоге и компетенције, предшколско васпитање.

Историјат предшколског васпитања и образовања у Србији

Васпитање и образовање деце предшколског узраста у Србији прво је отпочело на територији данашње Војводине - у Суботици, 1843. године, а затим у Зрењанину, Сенти, Новом Саду, Кањижи. У забавиштима су се, поред немачке и мађарске деце, налазила и деца српске националности. Забавиље (тадашње васпитачице) су морале да имају солидно опште и стручно образовање, али и особине као што су вредноћа, савесност, морал, љубав према позиву. У Београду је прво приватно забавиште основано 1867. године, а деведесетих година XIX века се оснивају забавишта у Србији у двогодишњем трајању, која су обухватала децу од 3 до 7 година.

Од 1919. године у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца, Министарство просвете преузима ингеренције у деловању установа предшколског васпитања. Оно је донело и правилник о полагању испита за забавиље, који се полагао у учитељским школама, после две године успешног рада у забавишту. Законом из 1929. у забавиштима могу да раде учитељице са положеним испитом за забавиље.

Од 1945. посебна пажња се поклања унапређивању предшколског васпитања и обазовања. Предшколске установе су одвојене од основних школа и било их је две врсте, у којима се радило по посебним програмима. У обдаништима су боравила деца запослених родитеља, у трајању од 8 часова (док су родитељи на послу, деца су се играла и учила), а у забавиштима су деца проводила 4 сата, са циљем да стекну знања и радне навике, потребне за полазак у основну школу. Истовремено, школовање за занимање учитеља и забавиља (васпитача/ица) се раздваја и оснивају се нове средње школе за васпитаче у четворогодишњем трајању. Прва таква школа је основана 1949. године у Вршцу. Школу за васпитаче могли су да упишу свршени ученици основне школе, који су физички и психички здрави и који имају слуха. Од школске 54/55. године, школовање је продужено на 5 година.

Средином седамдесетих година XX века, школовање васпитача подиже се на виши ниво. Као и за учитеље, оснивају се Педагошке академије за васпитаче, у трајању од 6 година – четири године припадају средњошколском образовању, односно тзв. припремном степену, а на две се односи Закон о високом образовању и то је тзв. завршни степен. Касније ће се завршни степен раздвојити од припремног и формираће се више школе за образовање васпитача. Наставни програми ових школа више пута су мењани и усавршавани, а од школске 2005/2006. студије на њима трају три године. Од 2007. године, у складу са Болоњском декларацијом, васпитачи у Србији образују се на Високим школама струковних студија за васпитаче, које трају 3 године. Поред основних студија, на њима постоје и специјалистичке студије у трајању од једне године. Изменама Закона о високом образовању, уведене су и мастер струковне студије, које су акредитоване од школске 2017/2018. године.

Паралелно са струковним студијама, на Учитељским факултетима постоје и академске студије за васпитаче. То значи да се образовање васпитача у Србији одвија на два нивоа - на нивоу струковног и на нивоу академског образовања. У Србији постоји десет Високих струковних студија за васпитаче и пет Учитељских факултета са овим смером. Студенти се за занимање васпитача школују на 18 различитих студијских програма у институцијама високог образовања. Програми су између себе неусаглашени и према садржини и према исходима учења.

Актуелно стање у предшколском васпитању и образовању у Србији

Према подацима из *Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године* , географска дистрибуција објеката система предшколског васпитања и образовања је неповољна, удаљеност предшколских установа од места становања породице у руралним срединама је двоструко већа него у урбаним (1,1 км у урбаним срединама и 2,2 км у руралним). Многе сиромашне општине

немају финансијска средства за развој мреже предшколских установа, или саобраћајна инфраструктура не омогућава бољу доступност предшколских установа. Улагања у изградњу нових предшколских установа и у адаптацију других расположивих простора недовољна су и на републичком и на локалном нивоу. Нешто је боља ситуација у Београду и Новом Саду. У исто време, у комерцијалним понудама породицама, налазе се и други организациони облици васпитно-образовног рада са предшколском децом. Оснивају их приватни и привредни субјекти и у њима се одвијају различити програми - диверсификовани програми[6] краћег дневног трајања, као и страни програми и приступи засновани на теорији и пракси Марије Монтесори, Корак по корак методологији итд. Програми се реализују кроз различите организационе облике: играонице, радионице, агенције, центре за децу, саветовалишта, школе страних језика, итд.

Резултати анализе УНИЦЕФ-а[7] из 2012. године указали су, између осталог и на следеће:

Анализа стратешког и законског оквира показала је да Србија има добру основу политичких програма која подржава ширење предшколског образовања (ПО), препознајући његов значај. Сврха институционалног васпитања и образовања деце предшколског узраста (0.6 – 6.5 година) значајно се променила у последњих 15 година, од онога што је пре свега било „чување" до концепта који подстиче рани развој и образовање деце. Увођење обавезног припремног предшколског програма за децу од 5.5 до 6.5 година повећало је број деце која похађају предшколско образовање, али само у овој узрасној групи. Политички програми у Србији наглашавају и диспаритет у упису у ПО различитих угрожених група као питање које треба решити на системском нивоу.

Обухват деце ПО у Србији генерално је низак — расте са узрастом, са 20% у јаслицама до 48% за децу узраста од 3 до 5.5 година, док је обавезним припремним предшколским ППП обухваћено 95% деце. Обухват деце из угрожених група је знатно нижи и изискује посебну пажњу. Подаци из анкета говоре да предшколско образовање обухвата само 29% сеоске, 22% сиромашне и само 8% ромске деце, што значи да заправо нису обухваћени они којима је то најпотребније. Обухват се даље одликује великим територијалним разликама између општина. Општине са највећим обухватом деце ПО налазе се у Београду и Војводини. С друге стране, две трећине општина са веома ниским стопама обухвата спадају у групу најнеразвијенијих општина.

[6] Диверсификовани програми – посебни и специјализовани програми.

[7] УНИЦЕФ (2012): Улагање у рани развој и учење деце у Србији.

Јавни расходи за образовање у Србији су испод одговарајућих средстава у земљама ОЕЦД-а (4.53% БДП и 11% јавних расхода у Србији према 5.4% и 12.9 % у земљама ОЕЦД-а), тако да би додатна средства за ПО била добродошла.

Груби прорачуни су показали да би упис деце узраста 3 -5.5 година која тренутно нису уписана у ПО изискивао укупно 4500 група ПО са по 21 дететом у групи. Упис овог броја деце изискивао би запошљавање укупно око 3000 васпитача.

Значај раног васпитања и образовања деце

Бројне анализе (УНЕСКО, УНИЦЕФ) указују да инвестирање у рано васпитање и образовање обезбеђује значајне економске уштеде у каснијим образовним циклусима и дају основу за целокупни развој особе. Начела раног учења и развоја морала би да се примењују у свим облицима рада са децом.

Рани развој детета је од непроцењивог значаја за целокупни развој личности, али, на жалост, није на одговарајући начин препознат ни од стране породице, ни актера васпитно-образовног рада са децом. Велики број родитеља и даље сматра де је у том узрасту за дете најважнија добра брига о његовој физичкој добробити, што укључује добру хигијену, исхрану и одмор, а да се све остало спонатно развија као последица те бриге. На жалост, креатори васпитно-образовног система, иако имају обухватније погледе на развој детета тог узраста, не дају довољно подстицаја потребних за рано учење и развој у савременим условима. Међутим, различити показатељи квалитета васпитања и образовања који се прате на међународном нивоу, указују да су највећи напредак у образовној сфери остварили управо земље које су посебну пажњу посветиле раном учењу и развоју детета.

Можемо да разликујемо *индивидуално развојне* и *друштвене разлоге* важности раног учења и развоја. У прве три године живота деца доживљавају свет на целовитији начин него на другим узрастима и пошто имају *природну радозналост и урођену потребу за истраживањем*, уче свим чулима – вид, слух, мирис, укус и додир. У првим годинама по рођењу мозак се развија брже него икад у животу, а број нервних веза – синапси најбрже и највише расте баш у прве три године. Оне синапсе које се пуно користе, постају трајно део мозга, а оне које се не користе, постепено се губе. Зато је потребно да дете има могућности за различите облике активности, богата и разноврсна чулна, емоционална и социјална искуства, да би синапсе које су повезане са тим искуствима остале трајне.

Поред тога, не смемо заборавити да савремене концепције развоја третирају дете од рођења као индивидуу која се развија у јединствену личност, има своје потребе и права да их испољи. Управо потребе и права детета чине да је оно *биће које има своје моћи*, иако у периоду раног развоја не може да их

оствари без подршке одраслих. На жалост, наша васпитно-образовна политика недовољно препознаје моћи самог детета, већ га више третира као немоћно биће чије потребе боље препознају одрасли, него оно само. То је неопходно променити и у свести родитеља и у свести професионалаца који раде са децом раног узраста.

Какви професионалци су потребни за рад са децом раног узраста

Најкраћи одговор на ово питање је – најбољи. Међународна истраживања генерално потврђују да је квалитет запослених професионалаца (васпитача, стручних сарадника, сарадника и др.) кључан за остваривање циљева образовне политике и повећање обухвата и квалитета рада на свим нивоима образовања. Све ово се посебно односи на рад на почетном нивоу – на нивоу предшколског васпитања и образовања, због осетљивости деце овог узрасту. Професионално особље које има виши ниво формалног образовања, односно које је специјализовано за практични, струковни рад са децом раног узраста, остварује много стимулативнију, топлију и подржавајућу интеракцију са децом са којом ради. Научна и стручна литература, такође, показује и да ниво квалификација васпитача позитивно утиче на сазнајни развој деце, укључујући развој говора, мишљења и памћења, као и да стимулише изградњу позитивне слике о себи код самог детета.

Образовање васпитача и компетенције

Актуелна схватања целоживотног учења и образовања на којима се заснива савремено друштво - „друштво знања“, наглашавају да се припрема за свет рада не може обавити „једнократним“ образовањем које се завршава стицањем одговарајућег сертификата или дипломе. Данас само континуирано учење омогућава да будете конкурентни у сфери рада и запошљавања. У том контексту, све више се и у образовању васпитача, нарочито оних специјализованих за рад са децом раног узраста, уместо „знања“ као класичног исхода образовања, говори о „компентенцијама“. Компентенције обухватају, али и надилазе знање и вештине и укључују личну димензију (знати како да се понашате у одређеној ситуацији) и етичку димензију (поседовати одређене личне и професионалне вредности).

Када се говори о васпитачима за рад са децом раног узраста, најчешће се истиче да је образовним програмом неопходно да се подстичу следеће компентенције: отвореност у комуникацији и способност прихватања дијалога; критичко размишљање о сопственој пракси и бављење сложеним питањима из различитих углова; учење из различитих, често и супротстављених гледишта; способност бављења непредвидљивим и неизвесним ситуацијама; конструисање нове праксе и нових сазнања, заједнички, са децом, породицама и колегама.

Образовање и компетенције васпитача треба да су усклађене са потребама друштва у садашњем тренутку, циљевима реформе целокупног образовања, његовим окретањем према европским искуствима и пракси. То подразумева оспособљеност за интегрисани приступ неговању, развоју, васпитању и образовању деце раног и предшколског узраста, за партнерски однос са децом и родитељима, за повезивање предшколског и школског система образовања, за континуирану самоевалуацију, истраживање, систематско преиспитивање, мењање и усавршавање, за разумевање и унапређивање сопственог рада. Значајне компетенције које васпитачи треба да стичу током школовања су широка знања о развоју детета предшколског узраста, као и оспособљеност да се тај развој креативно подстиче и подржава кроз активности на развоју говора, физичких способности, музичког и ликовног изражавања, развој свести о себи, другима, свету и др.

Из наведеног произилази да би програмску структуру образовања васпитача требало да чине наставне области и садржаји који ће бити у функцији развоја и повећања професионалних компетенција неопходних за остваривање њихових професионалних улога. Овако конципирани наставни програми подижу ниво васпитачеве педагошке културе, да развија професионалне способности и вештине за организовање и структурисање активности у предшколској установи, оспособљава за интерактиван однос са децом и осталим учесницима васпитно-образовног процеса, за критичко прихватање различитости у приступу васпитању, за критичко промишљање сопствене праксе.

Литература

• Вудхед, М. (2012). *Различите перспективе о раном детињству: теорија, истраживање и политика.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

• Група аутора (2014). *Различитост и социјална инклузија: истраживање компетенција потребних за професионалну праксу у области васпитања и образовања у раном детињству*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.

• Крњаја, Ж. и Павловић-Бренеселовић, Д. (2017). *Пројектни приступ учењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

• Павловић-Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

• Projekat TEMPUS TEACH (2013-2016) Konferencija o uskljađivanju studijskih programa za strukovne vaspitače. 04. novembar 2016.

• Саопштење. Статистички годишњак Републике Србије, бр. 96, 2016.

• Стандарди за развој и учење деце раних узраста. И*нститут за психологију Филозофског факултета у Београду*. 2012.
• Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. *Службени гласник Републике Србије*, бр. 107, 2012.
• УНИЦЕФ (2012): Улагање у рани развој и учење деце у Србији.

Svetlana Karić
Milica Karić

EDUCATION AND SITUATION OF PRESCHOOL TEACHERS IN SERBIA

Summary: In this paper an analysis of the practice of education of preschool teachers in Serbia was carried out. The aim of the paper is to show that the education of preschool teachers has a remarkable impact on the quality of preschool education. The emphasis of the need for quality and efficient training of preschool teachers is conditioned by the fact of the importance of children's early education and upbringing. As part of this analysis of the current state of preschool education, we consider the answers to the questions such as what kind of professionals and which competences are needed.

Key words: quality, education of preschool teachers, professional roles and competences, preschool education.

Марија Секулић
Драгана Аритоновић
Филозофски факултет
Косовска Митровица

УДК 373.211.24:371.14

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ВАСПИТАЧА КАО ПОТРЕБА ПОВЕЋАЊА КОМПЕТЕНТНОСТИ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ

Резиме: Научно-технолошки развој и процес глобализације носе са собом потребу за осавремењавањем друштва. Промене које се догађају условљавају и промене у васпитно-образовном систему, са циљем да се што боље одговори потребама друштва у 21. веку. У том процесу стручно образовање и усавршавање добија једну нову улогу и значај, те постаје кључни елемент друштвеног развоја. Стручно усавршавање васпитача се намеће као одговор савременим захтевима, чиме се утиче на унапређивање васпитно-образовног рада у предшколским установама. Као носиоци свих промена константно професионално и стручно усавршавање васпитача постаје главни предуслов за квалитет васпитно-образовног система. Овај вид усавршавања у многоме повећава стручност и компетентност васпитача чиме се утиче на развој наставног система у правом смеру. У овом раду акценат је стављен на васпитаче, а како би се утицало на повећање њихове компетентности потребно је да процес стручног усавршавања буде осигуран, функционалан и прожет бројним садржајима. Наведеним захтевима се може повећати продуктивност рада васпитача и унапредити квалитет процеса дечјег развоја, васпитања, образовања, а самим тим и наставног процеса у целини.

Кључне речи: стручно усавршавање, компетентност, васпитач, предшколска установа.

Увод

Савремено доба носи са собом одређене захтеве који се манифестују на свим пољима и подручјима човековог живота и рада. Намеће се потреба за осавремењавањем друштва процесом глобализације и развитком науке и технике. У складу са савременим токовима 21. века васпитно-образовни систем константно је прожет новим правилима, потребама, али и могућностима. Као један важан аспект васпитно-образовног система стручно усавршавање васпитача представља основу за напредак и развој васпитачке професије. Битан предуслов за квалитет рада васпитача јесте континуирано професионално образовање и усавршавање. Томе доприносе садржаји који омогућавају

напредак васпитача у свом послу и раду са децом, али и којима се утиче на мотивисаност за унапређивање њиховог рада и проналажење адекватних програма за поспешивање професионалног развоја. Продуктивност рада васпитача огледа се на сам квалитет васпитања и образовања деце, чиме се постављају квалитетни темељи за даљи развој и учење појединца.

Значај стручног усавршавања васпитача

Неминовност 21. века јесте концепт учења током целог живота, јер се превазилазе традиционалне разлике између почетног и континуираног образовања наставног кадра, па самим тим и васпитача у предшколским установама и дечјим вртићима. „Како расте улога образовања међу факторима који имају велику моћ у области рада и у савременим друштвима тако образовање заузима све значајније место у животу људи“ (Делор, 1996: 88). Тежња за сталним обнављањем и допуњавањем образовања јавља се као продукт брзих и непрекидних промена које се дешавају у свету и друштву. „Учење у току читавог живота није више далеки идеал, већ реалност која има све већу тенденцију да поприми облик једне комплексне образовне сцене коју карактеришу читаве серије промена које саме по себи наглашавају потребу за једним таквим образовањем“ (Делор, 1996: 89).

За побољшање квалитета, унапређивања и осавремењавања процеса васпитања и образовања као делатности потребно је планско, систематско и континуирано стручно усавршавање педагошких знања, снага и способности васпитача. У савременом друштву васпитачима се намеће потреба за продуженим учењем поред базичног образовања, али такође у оквиру формалног образовања. Качапор и Вилотијевић (2005: 150) истичу да се стручно усавршавање односи на одрасла лица која су већ запослена, јер се оно остварује допунским, формалним и неформалним образовањем а то резултира променом ступња квалификације онога који се даље усавршава.

У васпитно-образовном процесу потребно је одвојити појам образовања од појма стручно усавршавање. Тако Јовановић (2005: 217) наглашава да право на квалитетно образовање имају ученици, а да васпитачима и наставницима припада право на адекватно стручно усавршавање. Оно утиче на подизање функције радње педагошких способности и особина, буђења креативних потенцијала учесника, подстицање стваралаштва и тежње ка даљем професионалном усавршавању и напредовању. „Само компетентан васпитач ће моћи да одговори потребама и захтевима који му се намећу, како би испунио оно што се од њега очекује, да адекватно образује и васпитава. Правилно дефинисање потребних компетенција васпитача и осталог просветног кадра има кључну улогу у усавршавању и побољшању целокупног образовног система“ (Сучевић, 2009: 181).

Нова обновљена и проширена знања која васпитачи стекну у процесу стручног усавршавања доприносе повећавању њихове компетентности за рад у васпитно-образовном систему. Процесу рада се у том случају приступа са више сигурности, професионалне компетентности, креативности, али и са већом мотивацијом за учење и рад.

Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника у васпитно-образовним установама утврђује приоритетне облике, области, програме и начин организовања стручног усавршавања васпитача. Саставни и обавезни део професионалног развоја је стручно усавршавање, које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање васпитно-образовног стручног рада и неге деце. План стручног усавршавања васпитача је саставни део годишњег плана рада установе и усклађен је са развојним планом установе и резултатима самовредновања и спољашњег вредновања установе (Службени гласник РС, 2015). Реализацијом адекватних програма за стручно усавршавање васпитача утиче се на унапређивање радног процеса, повећање сарадње међу носиоцима васпитно-образовног система, као и размени искустава и значајних информација.

Стручно усавршавање васпитача представља један од облика самообразовања као битне компоненте перманентног образовања

Перманентно образовање као предуслов за компетентност рада васпитача

Терминолошки *перманентно образовање* може се одредити као „процес који се не завршава крајем школовања већ траје током читавог активног живота људи, и у том смислу се јавља као најшира концепција образовања, пружајући једнакост образовних шанси како младима тако и радној популацији“ (Филиповић, 2004: 19). Може се закључити да процес перманентног образовања представља суштину човековог живота и рада, јер живот без рада није могућ као ни рад без учења. „У свом најширем значењу перманентно образовање представља процес васпитања и образовања који траје у току целог живота“ (Грандић и Гајић, 2001: 241).

Перманентно образовање данас покрива разнолике делатности: образовање запослених лица у складу са потребама радне организације, образовање за брже напредовање, образовање запослених лица, образовање младих, образовање у циљу повећања културног нивоа и слично (Качапор и Вилотијевић, 2005: 31). Савремени захтеви друштва намећу потребу за самообразовањем, те поједини аутори (Грандић и Гајић, 2001: 240) истичу да је самообразовање најтежи и највиши вид образовања, јер појединац поред развијене свести о потреби самообразовања има и развијене способности за учење, способност мишљења и закључивања, али и развијену свест за стицање

и примену нових знања. Ђурић (2017:28) наводи да је сам концепт доживотног образовања и учења један од најбитнијих услова који се морају испунити како би се појединци успешно суочили са друштвеним променама. „Како би у томе успели, наставници морају бити спремни да у циљу личног развоја прихвате идеју доживотног образовања и развијају критичан однос према свом раду и усавршавању“ (Ђурић, 2017:28).

Савићевић (2000: 17) наглашава значај глобализације у свету, која подразумева економско-политичку мисао и филозофију која има импликације на друштвене, економске, еколошке, културне и образовне односе, али и на живот појединца и друштвених група. Такође, концепција глобализације представља нова правила и стандарде, јер је теоријски и стратегијски непосредно повезана са образовањем и учењем.

Савремена образовна технологија поставља васпитачима нова правила, обавезе, а самим тим и захтеве, јер је потребно бити у току са светским стандардима и променама. Битно је утицати на њихово утемељење у васпитно-образовни систем у нашој земљи у складу са законима, правилницима и реалним могућностима у пракси. Међутим, није непознаница да се појединци опиру променама са којима се сусрећу у радној пракси, јер свака промена једним делом представља искорак у непроверене могућности. Самим тим промене и иновације у раду васпитача у предшколским установама и дечјим вртићима често се могу доживети као кораци у непознато. „Без оспособљавања наставника за поједине иновативне промене нема ни њиховог увођења у наставну праксу“ (Вилотијевић и Мандић, 2015: 169). Неопходно је посветити пажњу демонстрирању, предавању и вежбама, јер то представља пут ка увођењу иновативних промена у педагошку стварност, чиме се утиче на квалитет наставног процеса у целини.

На свим нивоима образовања уводе се нове технологије и медији, који поспешују васпитно-образовни рад и омогућавају просветном кадру да свој посао обавља на прави начин. Како у свом раду наводе Арсенијевић и Андевски (2011:27), све ове околности које не представљају пролазни тренд, већ будућност предшколског васпитања и образовања, постављају пред васпитаче нове захтеве који се односе на повећање компетенција за употребу нових медија и технологија у наставном процесу, а то је једино могуће њиховим константним стручним усавршавањем.

Закључак

У области педагогије сазнања се стално мењају, продубљују и проширују, па се тиме постављају основе за нове педагошке и дидактичке парадигме. Са новом филозофијом образовања, савременим захтевима, циљевима и задацима васпитачи се морају упознати, а самим тим је потребно њихово прилагођавање и прихватање истих. То може довести до значајних

бољих личних резултата у васпитно-образовном раду васпитача, али и у наставном процесу уопште.

Сталним стручним усавршавањем и уједно непрекидним перманетним образовањем, васпитачи постају носиоци значајних промена васпитно-образовног система, што као крајњи циљ има побољшање наставне теорије и праксе, дечјег развоја, васпитања и образовања, самосталног учења, али се и тиме врши утицај на целокупно друштво.

Литература

• Арсенијевић, Ј. и Андевски, М. (2011). Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија. *Зборник радова ВШССОВ Кикинда бр.* 6 (2). стр. 25-34.

• Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2015). *Управљање развојним променама у васпитно-образовним установама*. Београд: Учитељски факултет.

• Грандић, Р. и Гајић, О. (2001). *Теорије интелектуалног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

• Делор, Ж. (1996). *Образовање – скривена ризница, Унеско: Извештај Међународне комисије у образовању за XXI век*. Београд: Република Србија Министарство просвете.

• Ђурић, И. (2017). *Образовање и усавршавање наставника средњих стручних школа*, Косовска Митровица: Филозофски факултет.

• Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.

• Качапор, С. и Вилотијевић Н. (2005). *Школска и породична педагогија*. Косовска Митровица: Филозофски факултет. Београд: Учитељски факултет.

• *Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника*. Службени гласник Републике Србије. бр. 86/2015.

• Савићевић, Д. (2000). *Пут ка друштву учења*. Београд: „Ђуро Салај“ и „Просветни преглед“.

• Сучевић, В. (2009). Социјалне и радне компетенције васпитача као предуслов квалитетног васпитно-образовног рада у предшколској установи. *Норма*. Бр. 14, (2). стр. 179-188.

• Филиповић, Д. (2004). Перманентно образовање одраслих. *Педагогија*. Бр. 59 (3). стр. 18-38.

Marija Sekulić
Dragana Aritonović

PROFESSIONAL TRAINING OF QUESTIONS AS A NEED OF COMPETENCE IN COMPULSORY EDUCATION

Summary: Scientific-technological development and the process of globalization carry with them the need for the modernization of the society. Changes that occur are also conditioned by changes in the educational system, with the aim to better respond to the needs of society in the 21st century. In this process, vocational education and training gets a new role and importance, and it becomes a key element of social development. Professional education of teachers is imposed in response to modern requirements, which affects the improvement of educational work in pre-school institutions. As the bearers of all changes, the constant professional and professional improvement of educators becomes the main precondition for the quality of the educational system. This type of training greatly increases the competence and competence of the educators, which influences the development of the teaching system in the right direction. In this paper, emphasis is placed on educators, and in order to influence the increase of their competence, the process of professional development should be ensured, functional and pervaded by numerous contents. The above requirements can increase the productivity of the work of the educators and improve the quality of the process of child development, upbringing, education and, consequently, the teaching process as a whole.

Key words: professional development, competence, educator, preschool institution.

Небојша Будимировић
Наташа Старчевић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 373.211.24:37.036
371.3::51]:159.954-053.4

УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПОДСТИЦАЊУ КРЕАТИВНОСТИ ДЕЦЕ КРОЗ ПОЧЕТНО МАТЕМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ

Резиме: Креативност се често дефинише као особина коју поседују надарена деца и представља граничну линију између талентованих и просечно развијених предшколаца. Поштујући ову дистинкцију, аутори који се баве проучавањем кретивности говоре о креативним и некреативним предшколцима и на тај начин „упадају“ у замку педагошког детерминизма, не допуштајући деци да развијају способности и вештине које су још увек „успаване“ – за чији развој постоје предиспозиције, али од компетенција васпитача да препозна рано испољавање особина детета које реферишу на креативност, зависи да ли ће се и у којој мери оне и развити. Дивергентно мишљење се често користи синонимно за креативност. За васпитно-образовну праксу је веома актуелно размотрити на који начин би било могуће развијати дивергентно мишљење код предшколаца кроз активности из области математике. У раду покушавамо да укажемо на значај методичких компетенција васпитача за подстицање креативности деце употребом својеврсног методског поступка. Овај поступак се односи на коришћење задатака отвореног типа који би били противтежа задацима затвореног типа – оним задацима који су претежно заступљени у радним листовима намењеним деци предшколског узраста.

Кључне речи: методичке компетенције васпитача, креативност, почетно математичко образовање, задаци отвореног типа.

Увод

Живимо у времену када нам је скоро свака информација на дохват руке, један клик и цео свет је наш, сви ресурси знања и сазнања. Више није проблем сазнати, доћи до података, проблем је повезивање, разумевање и коришћење информација на што продуктивнији и креативнији начин. Експерти из науке и технологије сматрају да нам је креативност потребнија него икада. Чак је присутно мишљење да је креативност најважнији економски ресурс 21. века (Florida, 2002).

Креативност је особина коју свако поседује у већој или мањој мери, а кроз школовање се може неговати и развијати. Обично је повезујемо са

процесом мишљења, а мишљење се често поистовећује с процесом решавања проблема. Наша креативност зависи од тога на који начин размишљамо.

Када говоримо о врстама мишљења, уврежена је подела на конвергентно и дивергентно мишљење. Дивергентно мишљење се често помиње као синоним за креативност, мада је креативност шири појам. Стога, развијајући дивергентно мишљење развијамо креативност. У ситуацијама решавања проблема дивергентно мишљење претпоставља проналажење више могућих решења за један проблем. Насупрот њега је конвергентно мишљење, када настојимо пронаћи једно (боље рећи једино) решење за дати проблем.

Бројна истраживања која су се бавила анализом школских програма упозоравају на то да је већина школских садржаја усмерена тако да развија конвергентно мишљење, док су задаци дивергентног типа скоро занемарени. Мада су математички садржаји веома погодни за развијање дивергентног мишљења, па тако и креативности, изузетно је мали број математичких задатака и проблема који нису постављени тако да имају тачно једно решење до којег се долази по устаљеном поступку (алгоритму). Успешност у решавању таквих задатака постиже се увежбавањем и репродукцијом научених идеја, а вреднује се високим оценама. То су проблеми затвореног типа који су „добро структурирани“ проблеми, у смислу да су захтеви јасно формулисани и постоји један јединствен и тачан одговор који се увек може пронаћи на одређен, фиксиран начин. Насупрот њима су проблеми отвореног типа, проблеми који су отворени за многа различита решења.

Оно што проблеме отвореног типа чини одличним средством у развијању математичких појмова код деце јесте њихова отворена природа која нуди својеврстан изазов за мисаоно ангажовање детета. Сматра се да ефективна употреба проблема отвореног типа подстиче и поспешује мишљење вишег реда, развија креативност. Приликом решавања математичких проблема отвореног типа дете се, решавајући проблем, „бори“ са тешкоћама не ослањајући се само на пуку репродукцију поступака или правила да би нашло решење. Зато је потребно већ на предшколском узрасту развијати дивергентно мишљење кроз задатке отвореног типа. У овом раду показаћемо како се креирају такви задаци с обзиром на то да их у радним листовима које деца добијају (као уџбенике) скоро и нема.

Креативност деце предшколског узраста

На предшколском узрасту деце, креативност подразумева способност да се уради нешто на нов и неочекиван начин, насупрот подражавању и понављању већ виђеног. То подразумева могућност личног остваривања, ма колико да је скромно.

Предшколско детињство представља најбурнији период развоја свих потенцијала детета. Васпитачи имају могућност да, користећи различите

методе, анимирају и мотивишу децу да своје доживљаје изразе што слободније, подстичући тако њихову креативност.

Стога развој креативности представља један од фундаменталних захтева у раду са децом предшколског узраста. Целокупна концепција система предшколског васпитања и образовања указује на потребу перманентних утицаја на развој креативности деце.

Тежња да се деца формирају у слободне, свестране личности, са достигнутим савременим компетенцијама, захтева и промену парадигме учења по устаљеним шемама, иницирањем:

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

Знања стечена на овај начин су трајнија и имају већу применљивост у животу. Деца долазе до сазнања користећи своје интелектуалне способности, а подстиче се развијање критичког, стваралачког и апстрактног мишљења, развија се креативност, истрајност, упорност, кооперативност, самосталност у раду, учењу, животу.

Виготски истиче да креативност није дар изабраних, већ да сви људи имају тај дар у већем или мањем степену, да креативна активност зависи од богатства претходног, индивидуалног искуства и да се јавља у свим областима културног живота (Виготски, 2005).

За развој креативности од изузетног је значаја способност дивергентног мишљења (флуентност, оригиналност, флексибилност), које Гилфорд сматра неопходним за стваралачку продукцију, која се односи на произвођење различитих и нових информација у односу на постојеће податке (Guilford, 1967).

Од изузетног значаја је подстицање и развијање дечје креативности кроз свеукупан рад са децом. Почетно математичко образовање даје велики број могућности и, по природи сазнања која пружа, подразумева неговање и развијање креативности код деце. У даљем излагању покушавамо да укажемо на могућности методичких компетенција васпитача за подстицање креативности деце употребом својеврсног методског поступка.

Како васпитач може развијати дивергентно мишљење код деце преко задатака отвореног типа? Једна од могућности је „превођење“ задатака затвореног типа у задатке отвореног типа, чиме ће „ослободити“ дечје мишљење, подстаћи дете да само замишља нове ситуације, прави различите комбинације, изналази различите начине да дође до решења. Ако код детета негује такав приступ проблему, то ће му помоћи да и у другим животним ситуацијама размишља на сличан начин, да буде креативно.

Од „затвореног“ до „отвореног“ проблема

Како се проблеми затвореног типа могу „отворити“ постављањем једноставних питања облика „а шта би било ако би...“ или „а шта би било ако не би...“, показаћемо у примерима који следе. То чинимо тако што варирамо дате оригиналне услове задатка, а можемо тражити од деце да то покушају и сама. Деца ће имати различите идеје и приступе. На тај начин подстаћи ћемо њихово математичко (дивергентно) мишљење и добићемо информацију о њиховом знању и разумевању неких садржаја.

Наводимо неколико примера из различитих области математике како се задатак затвореног типа може преформулисати у задатак отвореног типа.

Пример 1. Израчунај: 3 + 4 = __ (задатак затвореног типа).

Када деца реше задатак и напишу 3 + 4 = 7, васпитач пита: „А шта би било ако би задатак гласио: __ + __ = 7 ? (Задатак отвореног типа који васпитачу даје могућност да сагледа колико су деца усвојила операцију сабирања, а посебно да ли интуитивно схватају комутативни закон за сабирање).

На основу израза датог у задатку, 3 + 4 = __ , васпитач може тражити од деце да смисле текст задатка чијем решењу одговара дати израз. Нпр. „Виктор је имао 3 кликера и тата му је купио још 4 кликера. Колико укупно кликера има Виктор?“ (Задатак затвореног типа).

На основу израза: __ + __ = 7 деца, такође, могу смишљати текст задатка. Нпр. „ Виктору су мама и тата купили кликере и сада их укупно има 7. Колико је кликера купила мама, а колико тата?“ (Задатак отвореног типа).

Пример 2. Деци се дају изрезани геометријски облици у разним бојама и величинама и слика која се може направити помоћу истих. Задатак је да деца према датој слици направе исту слику слажући понуђене облике. (Задатак затвореног типа).

Деци се дају изрезани геометријски облици у разним бојама и величинама. Задатак је да деца по жељи направе слике предмета или бића користећи само те облике. (Задатак отвореног типа).

Пример 3. Деца се упознају са елементима танграма и начином прављења различитих фигура од истих. Деца праве фигуре на основу понуђених модела (слика). (Задатак затвореног типа).

Када деца више путаураде задатак према понуђеној слици, добију задатак да сама направе неку фигуру од датих елемената поштујући правила слагања. (Задатак отвореног типа).

Пример 4. Из корпе са воћем и поврћем треба издвојити скупове по различитим обележјима. Васпитач да два задатка. Нпр. „Издвој скуп воћа“. „Издвој све што је наранџасто.“ (Задатак затвореног типа).

Затим васпитач захтева од деце да сама формулишу задатке. Нпр. деца ће давати критеријуме: „Издвој скуп површа.“ „Издвој све што је лоптастог облика.“ „Издвој све што расте у земљи“, итд. (Задатак отвореног типа).

Пример 5. Дати правоугаоник правом линијом подели на два једнака дела.(Решење: Свака права која пролази кроз центар правоугаоника дели исти на два једнака дела. Занимљиво је да деца прво виде само два решења - линије паралелне са страницама. Када их подстичете да нађу још решења видеће да су то дијагонале правоугаоника. До следећег решења ће теже доћи, а када га неко од деце уочи или интуитивно добије, пожељно је да дати правоугаоник од папира пресечете по тој линији и пустите децу да се увере да су добијени делови једнаки).

Пример 6. На полици су изложени артикли и цене. Шта све можете купити за 10 динара? Ово је пример задатка отвореног типа који се среће у раду са децом. Васпитач може да мења цене, а задатак да остане исти. Затим, деца могу сама да додају артикле и да формирају цене, као и износ „рачуна“.

Пример 7. Сто је постављен на средину тепиха. Васпитач изводи дете и даје му задатак да стане тако да му сто буде са десне стране. Затим, пита дете може ли да се креће (око стола) тако да му сто буде са десне стране (Ово је задатак отвореног типа веома значајан за разумевање релација положаја). Сличан задатак може да се да за релацију „између“: Детету се дају три плишане играчке: меда, зека и вук. Задатак је да поређа играчке тако да зека буде између меде и вука. (Решења: 1) играчке ређати у врсту, једну поред друге, 2) играчке ређати у колону, једну иза друге, 3) играчке ређати по вертикали, једну изнад друге).

Пример 8. Нина је видела да је керуша ошtенила 4 штенета, нека су бела, нека црна, а нека шарена. Сећа се да је било сваке од наведених боја, али не може да се сети колико је којих било. Обој штенце и помози Нини да се сети. (Деца треба да наведу сва могућа решења, има их три.)

Пример 9. Када се обрађује појам скупа, од деце се тражи да наведу што више скупова који се налазе у соби, затим у дворишту, на улици, код куће итд. Ако се деци исприча прича, или се наведе нека добро позната прича, треба да наведу све скупове чији су елементи помињани у причи.

Пример 10. Ако у дворишту видиш 10 животињских ногу, колико видиш животиња? Када деца дају одговор, треба да кажу и које су то животиње. Ако неко дете каже да види две животиње, паука и пиле, треба обратити пажњу на њега, ради се о детету које је, можда, веома креативно.

Пример 11. Мерење је веома занимљива област кроз коју можемо развијати креативност и дивергентно мишљење. Деци се покаже предмет или слика предмета и постави питање шта све можемо мерити код тог предмета. (Затим следи питање чиме све можемо мерити, нпр. дужину, масу,

запремину... Деца треба, пре свега, да се досете неких нестандардних мера, а онда и стандардних јединица мере).

Узмимо пример столице. Покажемо деци столицу или њену слику и питамо шта све можемо мерити на столици. Добићемо мноштво одговора попут: висину, ширину, дебљину пречки од наслона, ширину истих, дебљину даске на којој се седи, масу итд. Када уследи питање чиме то можемо мерити добићемо различите одговоре: педљем, штапићем, канапом, спајалицом, оловком, траком, лего коцкицом итд.

Пример 12. Ако смо у прилици да са децом боравимо у посебном амбијенту или организујемо амбијенталне радионице, можемо креирати разне задатке отвореног типа, нпр.: Шта све можемо поредити и по којој особини то можемо учинити (мисли се на објекте који су у датом амбијенту)? Шта све можемо пребројати? Шта можемо мерити и чиме? Које све скупове можемо уочити? Које геометријске облике и тела видимо?

Закључак

Код деце предшколског узраста креативност подразумева способност да се уради нешто на нов и неочекиван начин, насупрот подражавању и понављању већ виђеног што подразумева могућност личног остваривања, ма колико то било скромно.

Предшколско доба представља најбурнији период развоја свих потенцијала детета. Васпитачи имају могућност да, користећи различите методе, анимирају и мотивишу децу да своје доживљаје изразе што слободније подстичући на тај начин њихову креативност.

Стога развој креативности представља један од фундаменталних захтева у раду са децом предшколског узраста. Обично су садржаји који развијају креативност заступљени у предметима попут ликовног, музичког, језика. Занемарује се могућност и значај развијања креативности кроз математику упркос томе што су њени садржаји изузетно подобни за то, а сама природа истих пружа могућност интензивног развијања мишљења. Могућност да развијамо дивергентно мишљење, па тако и креативност, пружају нам задаци отвореног типа. Деца су веома расположена за решавање оваквих задатака, јер на тај начин имају могућности да испоље своју креативност, понуде своје идеје за решавање проблема, ослободе се устаљених шема и осећаја да за све постоји једно и јединствено решење. Јер, уколико је дете перманентно изложено моделима понашања и активностима које се одвијају по једном устаљеном систему у коме дете поштује правила која важе за све и која искључују било какво одступање, његова креативност ће се полако губити. Важно је дозволити деци да постављају питања, да искажу своје мишљење, дају своје идеје, своја ори гинална решења. У томе је значај методичких компетенција васпитача који подстичу креативности деце употребом својеврсног методског поступка.

Задатке отвореног типа треба осмислити у свим областима почетног математичког образовања и у различитим ситуацијама. Посебно треба обратити пажњу када се задатак затвореног типа може „превести“ у проблем отвореног типа. Ако васпитач није навикнут на овакав начин рада, све то ће изгледати тешко и непримерено раду са децом предшколског узраста, али ако се упорно ради на томе, ово ће постати уобичајен приступ раду.

Литература

• Виготски, Л. С. (2005): *Дечја машта и стваралаштво*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
• Gilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill Book.
• Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
• Dyer M., & Moynihan C. (2000): *Open-ended question in elementary mathematics: instruction&assessment*, Eye on Education.
• Kwon O. N., Park J. S., Park J. H. (2006): *Cultivating divergent thinking in mathematics through an open-ended approach*, Asia Pacific Education Review, Vol. 7, No. 1.
• Mihajlović, A. (2006): *Razvijanje kreativnosti u početnoj nastavi matematike*. Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu, 19 (2).
• Pehkonen E. (1997): *Introduction to the concept "open-ended" problem, Use of openended problems in mathematics classroom*, Research report 176, Helsinki Univ.,Dept. of Teacher Education.
• Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Nebojša Budimirović
Nataša Starčević

THE ROLE OF PRESCHOOL TEACHERS IN STIMULATING THE CREATIVITY OF CHILDREN THROUGH EARLY MATHEMATICAL EDUCATION

Summary: Creativity is often defined as a personality trait owned by gifted children and represents borderline between talented and average developed pre-schoolers. Respecting this distinction, authors that study creativity discourse on creative and non-creative preschool children, consequently "fall" in a trap of pedagogical determinism, not allowing the children to improve ability and skills that are still "asleep" - skills with predispositions for growth. Whether they will evolve or not and to what extent depends on preschool teachers' competence to acknowledge early manifestations of creativity in a child. Divergent thinking is commonly used as a synonym for creativity.

For educational purposes, it is very important to explore the possibilities of developing divergent thinking in preschool children through activities in the field of mathematics. This paper strives to convey the significance of methodical competence of preschool teachers to stimulate children's creativity using certain methodical approach. This approach is based on using open-ended tasks, as opposed to closed tasks - the tasks that are typically found in worksheets intended for children of preschool age.

Key words: methodical competence of preschool teachers, creativity, early mathematical education, open-ended tasks.

Весна Краварушић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац

УДК 371.13/.14+37.018.48]:373.2-051

КА ПРОФЕСИОНАЛИЗМУ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Једна од класификација указује на три групе занимања: класичне професије (лекари, правници, професори), професије настале у доба индустријализације (инжењери) и парапрофесије (учитељи, медицинске сестре). Оваква подела је условљена јасно ограниченим пољем деловања, акумулираним фондом знања ослоњеним на научнотеоријско знање за дату област, дужином школовања, стеченим ауторитетом заснованом на деловању, нивоом самосталности у одлучивању, нивоом зависности од бирократије и дужином друштвеног препознавања професије. Професионализам, као компетентност осигурана образовањем, често и лиценцом, уз кооперативни, узајамно подржавајући однос, тумачи се као вредност битна за стабилност друштвених система. Појам професионализам у данашњем значењу обухвата многе инструменте менаџмента, као што су организациона мрежа, стандарди, поступци, процедуре, рационалност, контролни механизми.

Да стручњаци у области образовања и васпитања на тлу Европе још нису достигли друштвено очекивани ниво професионализације, говоре многа донесена документа Европске уније, ОЕЦД, израђена у циљу подизања квалитета рада. Сва обухватају професионално усавршавање као доживотну категорију усмерену на развијање и одржање професије. Очекује се да, поред формално високог образовања, теоријских и практичних знања, специјализованости, кадар у васпитању и образовању буде спреман да доноси одлуке засноване на добром познавању феномена учења и дизајнирању процеса у коме се учење деце и ученика најефикасније остварује, уз антиципацију последица и критичко сагледавање спроведених активности. „Младим“занимањима у предшколској установи, предстоји дуг пут до достизања професионализма. Као претходница овом процесу, држава улаже напоре да се нормативном регулацијом унапреди професионалност практичара у предшколској установи. Захтеви се односе на стицање компатибилног и функционалног скупа вредности, знања и поступака усмерених на обезбеђивање квалитета у васпитно-образовном раду, почевши од усвајања нове парадигме детета. Но, за овакву очекивану промену је потребно много више од законске регулативе.

Кључне речи: професионализам, професионалност, практичари, професионални развој, компетенције.

Увод

Појам професија потиче од од латинске речи *profession*. Вујаклија га тумачи као занимање, занат, струку или стручни позив (1961: 785). У Социолошком речнику „професијом се означава било које занимање... које подразумева највише, врхунско образовање ослоњено на фундаментално, научнотеоријско знање за дату област... тражи стицање врхунске експертности, стручне компетентности и ауторитета које лаици (нестручњаци) по правилу не доводе у питање“ (Болчић, 2007: 448). И у Хрватској енциклопедији (2009) одредница *професија* је објашњена као „јавно очитовање; занимање“ које одликује монопол над неким комплексним делом знања и практичних вештина за које је потребно дуготрајно школовање, тј. високо образовање. Тако се међу занимањима могу класификовати, наводи се, три групе: класичне професије, као што су: лекари, правници, професори; професије настале у доба индустријализације, као што су: инжењери, и парапрофесије, као што су: учитељи, медицинске сестре, социјални радници (Хрватска енциклопедија, 2009). Оваква подела је условљена јасно ограниченим пољем деловања, акумулираним фондом знања, дужином школовања, стеченим ауторитетом заснованом на знању, нивоом самосталности у одлучивању, нивоом зависности од бирократије и дужином друштвеног препознавања професије. Током процеса глобализације, превладавањем тржишне економије, ради ефективног одговора на брзе промене, многе организације, касније и институције друштвеног система, опредељују се за професионалну праву (према Drucker), која уводи инструменте менаџмента, као што су: организациона мрежа, стандарди, поступци, процедуре, рационалност, контролни механизми, супервизије и сл. Крајем 20. века професионализам се сагледава као манифестација доминације којом се обезбеђује монополска заштита професионалне надлежности и личног интереса (плате, статуса, моћи), „иницирана и контролисана од стране самих практичара кроз професионалне институције и удружења“. У актуелном времену предност професионализма се уочава као скуп компетенција, поверења и дискреције (Evetts, 2010).

Наведена кретања начинила су значајне промене и у образовно-васпитној делатности. Феноменом професионализације интензивно се баве међународне организације, као што су: Европска унија, ОЕЦД, УНИЦЕФ и друге. Због убрзавања процеса унапређивања образовно-васпитног рада који води исходима учења потребним за живот у савременом добу, од кадра се, поред формално високог образовања, теоријских и практичних знања, специјализованости, очекује да доноси одлуке засноване на „добром познавању феномена учења и дизајнирању процеса у коме се учење деце и ученика најефикасније остварује“ (Каменарац, 2011), уз антиципацију последица и критичко сагледавање спроведених активности.

Владајућа парадигма учења, фокус на васпитанику, одређује и промене у улогама васпитача (у ширем смислу), где се виде више као „фацилитатори, ментори, али и они који су у стању да осмисле прилагођене понуде обука, способне да идентификују потребе за учењем и валоризују искуства учења, да саветују током учења... стога се њихов профил компетенција проширује, постаје "омниопотентни профил" (према Кондратјук, 2009, Сава, 2011: 9). Када посвећеност послу, ефикасност и континуирано професионално усавршавање прихвате као стил живота и рада, следиће и поверење јавности.

Професионализам у предшколској установи у Републици Србији

У складу са европским кретањима, и у Републици Србији је у последње две деценије дошло до знатних, бројних и вишеструких измена у законским оквирима који третирају област предшколског васпитања и образовања. Чешће су разлози измена били везани за усклађивање домаће са европском регулативом него што су промене вршене на основу научних студија које су оспориле поставке претходних законских решења или указале на слабе тачке у примени регула у педагошкој пракси. Најважнија донесена документа, ослоњена на Закон о основама система образовања и васпитања (2019), јесу Закон о предшколском васпитању и образовању (2019), Правилник о стандардима квалитета рада установе (2018), Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018), Опште основе предшколског програма (2006) и Основе програма предшколског васпитања и образовања („Године узлета", 2018). Усклађена нормативна акта постављају стандарде за квалитетан рад предшколске установе, чије водеће одличје јесте *професионалност практичара* према деци, родитељима, сарадницима, представницима локалне заједнице, колегама. У Основама програма предшколског васпитања и образовања (2018) практичарима се сматрају сва лица која раде у непосредној васпитно-образовној пракси.

То су: медицинске сестре васпитачи, васпитачи, стручни сарадници, сарадници, као и директор и припадници руководеће мреже установе, који су бирани из реда непосредних практичара, чије лидерско деловање је, такође, у функцији унапређивања рада установе. Кључне тачке регула се односе на прецизирање *компетенција практичара* као поседовању, примени и преиспитивању стручних знања, умења, вредности, професионалном, аутономном, одговорном, етичком деловању у комплексној, динамичкој и контекстуалној васпитној пракси. Компетентност подразумева *рефлексивност* као пратећи квалитет оличен кроз карактеристике практичара, као што су: отвореност за иновације, размену искустава, критичко сагледавање сопственог деловања, трагање за елементима добре праксе, осетљивост за сагледавање

ситуације из различитих углова, оперативност у непосредном раду и способност брзог и ефикасног прилагођавања активности у односу на дечије тренутне потребе и реакције. Рефлективност се огледа у континуираном и пажљивом преиспитивању сопственог деловања кроз призму знања и уверења практичара. Универзалне *вредности* практичара су: демократичност, хуманистички приступ, холистичко сагледавање детета које је богато потенцијалима, креативно, компетентно, посвећено учењу кроз игру конструкцијом активним учешћем у заједници одраслих и вршњака. *Стално стручно усавршавање* је императив у унапређивању професионалних компетенција практичара, чије најбитније елементе практичари преносе сопственим утицајима на родитеље, спољне сараднике, припаднике локалне заједнице кроз непосредне ситуације сарадње, професионално јавно деловање и активизам у заједници.

Нормирани захтеви постављени пред практичаре у предшколској установи су засновани на савременим научним сазнањима и обавези усклађивања са регулативама Европске уније. Они могу представљати базу за тектонске, позитивне промене у предшколској установи. Сами захтеви за промену свести о детету, његовом статусу у друштву, односу одраслих, значају активне партиципације за развој детета су усмерење којим се, дугорочно, може превазилазити сегрегација деце (Цолић, 1997), њихова изолација од заједнице у којој су животно ситуирани, протекционизам (Бранковић, 1999), сувишне интервенције, презаштићеност од стране одраслих, традиционални ставови одраслих према детету (Врањешевић, 2012). Они су важни за постављања темеља смисленог, интегративног стицања знања из различитих социо-културних система кроз игру, партнерства (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2017) итд.

Али, не може се пренебрегнути ни контекст у који су захтеви за променама смештени. Евентуални проблеми у процесу професионалног напредовања практичара могу се идентификовати у следећим пољима: изостанак државне, систематске анализе примене претходних регулативних аката и њихових домета у педагошкој пракси предшколске установе, посебно успешних; неуважавање комплексности проблема друштвене заједнице која је у дуготрајној транзицији (економској, вредносној, културолошкој...) и чије се последице рефлектују на породице из којих су деца укључена у систем предшколског васпитања и образовања и практичаре који у њој раде; недовољна системска подршка практичарима у свим сегментима рада установе; сиромашна понуда тематских обука стручног усавршавања које прате нова научна сазнања из области предшколства и која би требало да подрже процес професионализације; селективно праћење примене законске регулативе (захтеви за усвајање и примену законских норми које се односе на

професионалност практичара, а изостанак стварања услова за њихов оптималан рад, као што је недостатак објеката, пренатрпаност васпитних група, недостатак стручног кадра...); прописивање јединственог, пројектног приступа у васпитно-образовном раду и други.

Закључак

У реформском процесу који је последњих година интензивиран на нивоу предшколског васпитања и образовања, са циљем развоја професионалности практичара ради унапређивања васпитања и образовања деце, начињене су већ типичне грешке просветних власти које су карактерисале и реформе на нивоу обавезног и средњег образовања. То је, пре свега, пребрзо увођење нове законске регулације посебних нивоа у систему образовања и васпитања у Републици Србији, без стварања потребних услова за њихову примену у професионалној пракси. Изостала је реализација потребних услова у следећим пољима: материјалном, техничком, кадровском, просторном; систематском сензибилисању, учењу, припреми и размени практичара за нови приступ у раду с децом; истраживању сопствене праксе, самовредновању; ширењу круга сарадника и простора за васпитно-образовни рад; презентовању достигнућа широј друштвеној заједници и активно укључивање у њу. Сама донесена нормативна регулатива не може бити гарант ефективне имплементације и одрживости, тиме и остваривања професионализма практичара. Препоручује се, *post festum*, интензивирање интервенција државе управо у наведеним пољима.

Литература

• Болчић, С. Професија. *Социолошки речник* (2007). Приредили Мимица, А., Богдановић, М. Београд: Завод за уџбенике.

• Бранковић, Б. (1999). Партиципативна права младих из њиховог угла. У: *Партиципација младих под лупом*. Београд: Југословенски центар за права детета.

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

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

• Evetts, J. Professionalism (2007). *Encuclopaedia Britannica*. Posećeno 12.1.2019. https://www.britannica.com/topic/professionalism

• Енциклопедијски чланак: Професија. Професионализам. On-line издање *Хрватске енциклопедије* Лексикографског завода Мирослав Крлежа. Преузето 12.1.2019. са http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50538.

• *Закон о основама система образовања и васпитања*.(2019). Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018 - др. закон, 10/2019 и 27/2018 - др. закон.

• *Закон о предшколском васпитању и образовању* (2019). Службени гласник РС, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017- др. закон, 95/2018- др. закон и 10/2019.
• Каменарац, О. (2011). Професионални развој – лични конструкт наставника. *Андрагошке студије*, 2, стр. 101 - 116.
• Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић. Д. (2017). *Пројектни приступ учењу*. Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
• *Правилник о општим основама предшколског програма* (2006). Службени гласник РС - Просветни гласник РС, 14.
• *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018). Преузето 2.1.2019. са https://zuov.gov.rs/download/osnove-programa-predskolskog-vaspitanja-i-obrazovanja-godine-uzleta/.
• *Правилник о стандардима квалитета рада установе* (2018). Службени гласник РС - Просветни гласник, 14.
• *Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018). • Службени гласник РС - Просветни гласник, 4.
• Professionalism. *Енциклопедија Британика.* Преузето 12.1.2019. са https://www.britannica.com/search?query=+professional+meaning&engine=bss
• Сава, С. (2011). Пут ка професионализацији наставника у области образовања одраслих. *Андрагошке студије*, 2, стр. 9 - 22.
• Цолић, В. (1997). *Дечје јаслице - гледане из антрополошког угла*. Београд: ИПА Филозофског факултета.

Vesna Kravarušić

TOWARDS PROFESSIONALISM IN PRESCHOOL INSTITUTION

Summary: One of the classifications points to three groups of occupations: classical professions (doctors, lawyers, professors), professions arising from industrialization (engineers) and paraprofession (teachers, nurses). This division is conditioned by a clearly limited field of activity, an accumulated fund of knowledge based on scientific knowledge of the area, length of education, acquired knowledge-based authority, level of autonomy in decision-making, level of dependence on bureaucracy and length of social recognition of the profession. Professionalism, as a competence secured by education, often with a license, with a cooperative, mutually supportive relationship, is interpreted as a value important for the stability of social systems. Professionalism in today's sense, includes many management tools, such as the organizational network, standards, procedures, proceeding, rationality, control mechanisms.

That the education experts in the field of Europe have not yet reached the socially expected level of professionalisation, say many of the adopted EU documents, the OECD documents, designed to improve the quality of work. All include professional development as a life-long category focused on developing and sustaining the profession.

In addition to formal higher education, theoretical and practical knowledge, specialization, when education experts are ready to make decisions based on a good knowledge of the phenomenon of learning and designing a process in which the learning of children and students is most effectively realized, with the anticipation of consequences and critical reviewing the implemented activities. For the"younger occupation" like are practitioners in preschool institution has a long way to achieving professionalism as the status of the profession. As a precursor to this process, the state is making efforts to improve professionalism of practitioners through the normative regulation. Requirements relating to the acquisition a compatible set of knowledge, skills and procedures in educational work, with the adoption of a new paradigm child. But for such an expected change, much more than legal regulation is needed.

Key words: professionalism, professional party, practitioners in preschool, professional development, competencies.

Милан Миљковић
Филозофски факултет
Ниш

УДК 371.4 Штајнер-Валдорф

КА ПЕДАГОШКОЈ СТВАРНОСТИ ЧОВЕКОЉУБИВОСТИ, ИНДИКАТИВНИ ПОСТУЛАТИ ШТАЈНЕР–ВАЛДОРФ ВАСПИТНЕ ФИЛОСОФИЈЕ

Резиме: Штајнер–Валдорф философија васпитања представља једну од најизазовнијих алтернативно–реформских праваца у педагошкој стварности с почетка 20. века. Од тренутка ступања на сцену у актуалној стварности Штајнер–Валдорф философија васпитања због своје особене епистемолошко–гносеолошке, али и аксиолошке базичне поставке интендира специфичну методолошко-методичку природност приступа васпитној стварности, као опозитној како дотадашњим конвенционалним тако и неконвенционалним васпитним философијама. Њена особеност се огледа у сегменту приступа димензионалитетима стварности, наглашавајући спиритуалистичку и метафизичку позицију, као примарну у сегментима конструисања васпитне стварности. Стога се основна сврха и интенција овог рада огледа у теоријској анализи и синтези конструктивно–структуралних поставки Штајнер–Валдорф васпитне философије, које рефлексирају теоријско-практичну доследност примене категорије *човекољубивости* у актуализованој васпитној стварности њених актера. У том смислу, примарни интерес усмерен је на сагледавање односа на релацији васпитач – дете, те њиховог узајамно синергетског садејства као јединственог продукта структурираности васпитне стварности на темељу *човекољубља.*

Кључне речи: васпитна философија, васпитна стварност, Штајнер-Валдорф, васпитач - практичар, дете.

Увод

Контекст *аспиративних пропорција* Штајнер–Валдорф васпитне филозофије по дубини и захвату интерног структурума оставља утисак једног истинског приступа *човекољубивости* ка људском бићу кроз рефлексивни модел екстерне структуре. У овом сегменту аспиративне пропорције сагледавају се кроз призматичност Штајнерових исказа, који својом интерпретативном конструкцијом „боје“ оно што можемо подвести под *културом педагошке реторике,* која у свим аспектима излагања осцилира ка тежишту *човекољубивости.*

Да бисмо дошли до апсорпције основних аспиративних пропорција, осврнућемо се на Штајнерова излагања у изворнику која нам могу бити ослонац у структуирању полазних основа димензионалитета *човекољубивости.* Једна од важнијих карактеристика селективно изабраних Штајнерових педагошких убеђења представљених у раду, сагледава се у примени њених теоријских структура у широкој области праксеологије Валдорф педагогије (Nicol & Taplin, 2012). Онако како су овде представљене Штајнерове идеје у области васпитања, фигуративно у овој форми се могу пронаћи у изворницима Штајнерових (Steiner, 1995a; 1995b; 1996b; 2001) излагања са примесама антропософске космогоније, јер само сазнање о човеку, а самим тим и његовим специфичним делатностима у различитим сферама стварности каква је и васпитна, подлежу основи каква је антропософска. Занимљива чињеница о настанку изворника Штајнерових излагања тиче се особито природнсти њихова настанка. Наиме, највећи број списа који обрађује педагошку тематику настаје на основу серије Штајнерових предавања и курсева које је држао у периоду 1919–1924. и које особито одликује њен *prima vista* карактер излагања. Дакле, сва Штајнерова излагања педагошке грађе одликују се типичном „некабинетском" припремом и говором на „прву" онога што се тренутно дало представити широј јавности.

Основни постулати *човекољубивости* у Штајнер–Валдорф педагогији

У Штајнер–Валдорф педагогији наилазимо на један сасвим особен и јединствен приступ детету и детињству, који наглашава константну и континуирану бригу за целовит психофизички развој. За Штајнер-Валдорф педагошки приступ посебно је значајан период раног детињства, у коме се наглашава важност и значајност душевно–осећајног сегмента развоја (Steiner, 1971; 2003). Штајнерово инсистирање на овом сегменту развоја, има своје превасходне *корене* у схватању особених карактеристика *младалачког животног доба.* По том схватању *младалачко животно доба* се дели на три периода и то:

- *први период* – који траје до промене зуба и чија је основна карактеристика *подражавање*;
- *други период* – који траје од промене зуба до пубертета, његово обележје сагледано је у томе што дете хоће да живи под *ауторитетом*;
- *трећи период* – од пубертета до раних двадестетих година живота који се одликује применом *личног суда* на свет (Steiner, 1996a : 156; 1996b).

За нас је у овом контексту искључиво важан сегмент *првог периода* младалачког животног доба који је обележен дететовим *подражавањем* околине. Штајнер (Steiner, 1996a) пропитујући шта је у *основи расположења* детета до мењања зуба, упућује на чињеницу сагледану из позиције детета.

Она се манифестује у дететовој *несвесној претпоставци* да је цео свет *моралан*. Даље произилази да како је такав осећај дубоко заснован на дечјој несвесној претпоставци о *моралној* савршености света, дете *мисли* да свет *сме* подражавати. Како је таква *основа расположења* детета *лепа,* дужност васпитања је јединствено усмерна на бригу и негу таквог расположења које је *врлинска* карактеристика доживљајне стварности детета. Штајнер нам о томе говори овако:

„Деца су људски род који и даље верује у моралност света, стога веровање да она могу имитирати такав свет је управо оно што је узвишено и дивно када се говори о њима“ (Steiner, 1996a: 156).

„Тако на узрасу од три до девет година начин на који дете доживљава свет може се сагледати у карактеристикама које имају *антропософску* основу. Пре свега, то је *осећај* блиске везе са природом, који иницира живот у *природним ритмовима*, чиме је дете у потпуности урођено у *чулно опажање*. Као и да таква материјалистичка *урођеност* представља наизглед *однос* какво је људско биће имало у „прематеријалистичкој“ егзистенцији (духовни свет) (Steiner, 1995b; 1996a; 1996b).

За контекст који смо поменули у Штајнер–Валдорф приступу су важни принципи *одржања* и *култивисања* дечјег доживљаја света.

Тако *струтуираност* животне средине је једна од најважнијих *норми* која одређује ефикасност васпитног приступа у периоду раног детињства. Ово се ослања на чињеницу да тек рођено људско биће још у самом *старту* представља недовршено и недефинисано *биће,* чији пут *развоја* зависи од услова у окружењу. Сходно томе, *креирано окружење* у васпитној стварности мора бити погодно за *развој*. Оно мора представљати *подстицајни* животни амбијент који ће на темељу *искуственог* живота изграђивати адаптибилну друштвену интеракцију васпитаника и пружати заштићено и сигурно окружење у коме ће се дете несметано развијати (Patzlaff & Sassmannshausen, 2007; Nicol, 2015). У том сегменту значајан је *први принцип* Штајнер-Валдорф васпитања који се превасходно односи на *актере* који *конструишу* животну стварност својих васпитаника. Он се сагледава у *постулату* да сваки практичар мора бити у *стању* да посматра живот у свим његовим манифестацијама (Steiner, 1995a: 21).

Како је *љубав* једна од најснажнијих манифестација стварности, сваки практичар мора развијати своју праксу на темељу размишљања о *љубави према детету,* која је главна побуда његових напора у сегменту конструисања васпитне стварности (Steiner, 1971). Овакав Штајнеров став пролонгиран је чињеницом, по којој деца *не питају интелектуално*, већ *дубоко* њиховим срцима (Steiner, 1997b: 71). Ево како нам Штајнер то предочава у контексту претходно реченог:

„У подизању деце морамо стално имати на уму како се најбоље могу створити најповољнији амбијенти за њихово имитативно понашање“ (Steiner, 1997a: 11). „Ментални став не може се градити на апстрактном нивоу, то се мора радити духовно, задржавајући реалност у виду. Такав став, међутим, не може се стећи прихватањем теорија које су стране животу и нису у вези с њим. Он се задобија само када има смисла за сваки израз живота који прати љубав у свим својим манифестацијама“ (Steiner, 1971: 9).

Такође, питање неговања *дечје меморије* у периоду раног детињства је једно од сегмената коме је посвећена значајна пажња. Сам контекст Штајнер-Валдорф васпитне стварности окренут је сегментима структуирања, који у највећој мери морају *заштити* дете и његове душевне снаге од оних садржаја васпитног рада који *претерано* оптерећују и напрежу дечју *меморију.* Овде је посреди уверење да због *меморије* која је преоптерећена или развијена у погрешном правцу у периоду раног детињства, такав тренд на каснији животни циклус човека има реверзибилно снажан утицај по телесно–здравствени живот. Односно, квалитет *здравља* у каснијим годинама, у великој мери је условљен *начином* на који је развијен *душевни* живот човека током његовог детињства (Steiner, 1996b: 20). Због тога је квалитетан рад с децом по принципима Штајнер-Валдорф методе примарно структуиран у *хармоничном* и *компатибилном* временско–просторном окружењу које *обједињује*, топлину интерперсоналних односа на релацији дете - одрасли и дечју *повезаност* са средином у којој дела.

Тако структуирано окружење располаже таквом врстом *могућности* развоја која се подводи под сегмент *дечјег саморазвоја.* Саморазвој, какав се овде има у виду односи се превасходно на натуралистичко–експлоративну и подражавајућу природу детета која непосредним подстицајима од стране васпитача у хармоничном окружењу (просторни услови) култивише дететове тежње ка *човекољубљу*. У фокусу актера који организују васпитни процес у Штајнер-Валдорфу, *васпитачи* за ту сврху не користе апстрактне образовне теорије или методе, већ се искључиво ослањају на своје *интуитивно* разумевање. Такав приступ у васпитању претпоставља сагледавање детета без унапред *формираних* идеја о њему (Steiner, 2003), чиме се отвара могућност *правовремених* утицаја у сегменту сагледавања саморазвојних потреба детета. Тако, сегмент *пажљивог* поступања с језиком и гестовима од стране одраслих (васпитача) у амбијенталној средини у којој бораве деца, оставља снажан утисак на душевно–осећајни живот детета. Штајнер о томе каже:

„Природа васпитава природно. У тренутку када човек почне вршити свој васпитни утицај на дете речима и делом, почиње душевно одгајање“. (Steiner, 1996a: 178).

Овде је акценат на поштовању и уважавању *индивидуалности* детета, која је јединствена, непоновљива и која у себи носи клице *будућег.* Тако да би *индивидуалност* била одгајана на хуманим основама, васпитање деце у Штајнер–Валдорфу изричито искључује подстицање *егоистичних* тежњи у животно-делатној активности детета. Овај сегмент је још важнији за *практичаре* који брину о хуманизацији процеса васпитања.

Садржински преглед *правила* Штајнер–Валдорф педагошког приступа

Сваки сегмент делатних импулса практичара усмерен је на поштовање одређених *правила,* која чине полазну и водећу основу Штајнер–Валдорф васпитне праксе. У сажетој форми осврнућемо се на садржинску основу тих правила (Steiner, 2003):

Прво правило од кога полази практична основа Штајнер–Валдорф васпитања је *захвалност*. Практичари морају разумети и схватати *зашто* је захвалност важна. На раном узрасту експресивне манифестације захвалности које имају своју егзистенцију у *душевном* васпитача или практичара који је у непосредном контакту са децом, представљају кључни сегмент од значаја за уобличавање душевно-осећајне сфере код детета. У пракси се то манифестује у једном од облика према коме практичари *знају* да децу треба прихватити са захвалношћу.

Друго правило је садржано у контекстуализацији појма *љубав.* Према овом ставу, када је човек окренут душевно–осећајној сфери, оно што се тада *открива* као унутрашње, води га преко њега самог, споља у свет окружења. Са искуством захвалности које проналазимо у себи, ми се налазимо суочени са другим људима у свету. Уколико успемо да се идентификујемо са другима у оној мери, којом их доживљавамо као *себе*, тада у нашем душевно–осећајном животу почиње да се развија животна снага коју зовемо *љубав*. Овакав став у Штајнер–Валдорфу пројектује васпитну стварност, стављајући је у погон детета које *континуирано* развија свој однос *поверења* ка свету појавно-доживљајне стварности. Зато су васпитачи – практичари они који по природи поменутих ствари приступају одгајању деце, водећи рачуна о уобличавању сопствених душевно-осећајних аспирација.

Треће правило у Штајнер–Валдорфу тиче се дужности. Према овом концепту, *дужност* је лична ствар сваког људског бића, која на темељу вољних израза индивидуалне захвалности и активног делања оплемењеног љубављу, открива актерима стварности сопствену *смисаоност*. У васпитној стварности она мора бити прожета колективним и индивидуалним осећајем својих актера да се заиста *жели* бити хуман, односно *људски*. Тако од захвалности преко љубави долази се до *дужности* формирања *личних живота,* која истиче свесност о значају индивидуалности развоја и таквог активизирајућег

суделовања у свету. Сврховитост *дужности* у најширем смислу поимања је у вођењу човека ка *слободи.*

Уместо закључка

Сходно претходно реченом, *васпитна стварност* у Штајнер–Валдорф приступу представља чудесну спону рационалног и доживљајног, која *култивише и оплемењује* човекову *индивидуалност* на путу ка *слободи*. Сам приступ има рефлексије изазовног, неконвенционалног, парадоксалног, сложеног и у тоталитету посвећеног правца својим концептуалним утемељењима, веровањима, знању. Таква комплексност и вишесегментност сагледавања човека у његовој стварности *de facto* оставља доста места за пропитивање линеарних и унакрсних форми човекових могућности по питањима актуализације и операционализације себе сама. Основна сврховитост како се овде представља препознаје се у побуђивању *љубави* према људском бићу и животу у свој својој *потенцијалности*, при чему *исконска снага* свеобухватног *доживљаја живота* долази до изражаја у каснијем периоду човековог животног циклуса.

Селективно приказани сегменти *човекољубивости у* Штајнер–Валдорф приступу представљају неопходност и нужност развоја аксиолошке димензије на овим *елементарним својствима* у сваког практичара. У контексту васпитних околности према овом концепту таква конзистентност *сегмената одрживости човекољубља* добија јасне манифестације у ономе што се декларише као *уметност васпитања.* Тако да сваки практичар васпитног процеса има беспоговорну дужност поштовања, односно „неговања“ и „гајења“ сегмената одрживости *човекољубивости,* као полазне и базичне основе без које није могућа *култура живљења* како у васпитној тако и у осталим коегзистентним стварностима човека.

Литература

- Nicol, J., & Taplin, J. (2012). *Understanding the Steiner Waldorf approach: Early years education in practice*. Abingdon: Routledge.
- Nicol, J. (2015). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice*. Abingdon: Routledge.
- Patzlaff, R., & Sassmannshausen, W. (2007). *Developmental signatures Core values and practices in Waldorf education for children ages 3 - 9*. Spring Valley, NY: Waldorf Early Childhood Association of North America.
- Steiner, R. (1971). *Human Values in Education*. Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R . (1995a). *The Kingdom of Childhood*. New York,NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1995b). *The spirit of the Waldorf school* . New York, NY: SteinerBooks.

• Steiner, R. (1996a). *The Foundations of Human Experience.* New York, NY: Anthroposophic Press.
• Steiner, R. (1996b). *The Child's Changing Consciousness as the Basis of Pedagogical Practice*. New York, NY: Anthroposophic Press.
• Steiner, R. (1997a). *Education as a force for social change*. New York, NY: SteinerBooks.
• Steiner, R. (1997b). *The Essentials of Education*. New York, NY: Anthroposophic Press.
• Steiner, R. (2001). *The Renewal of Education.* New York, NY*:* Anthroposophic Press.
• Steiner, R.(2003). *Soul Economy: Body, Soul, and Spirit in Waldorf Education.* New York, NY: Anthroposophic Press.

Milan Miljković

AS THE PEDAGOGICAL REALITY OF HUMANITY INDICATIVE POSTULATES OF STAINER-VALDORF EDUCATIONAL PHILOSOPHY

Summary: Steiner-Valdorf philosophy of education represents one of the most challenging alternative - reform directions in pedagogical reality from the beginning of the 20th century. From the moment of entering into the scene in the current reality, Steiner-Valdorf Philosophy of Education, due to its particular epistemological-gnoseological as well as axiological basic setting, intends to provide a specific methodological-methodical nature of the approach to educational reality as opposed to the conventional and unconventional educational philosophies. Its peculiarity is reflected in the segment of approach to the dimensionalities of reality emphasizing the spiritualistic and metaphysical position as primary in the segments of constructing the educational reality. In this sense, the primary interest is focused on the perception of the relationship between educators and the child and their mutual synergy, as a unique product of the structure of educational reality based on humanity.

Keywords: Educational Philosophy, Educational Reality, Steiner, Valdorf, Educator - Practitioner, Child.

Валентина Милачић
ПУ „Лепа Радић“, Градишка
Република Српска

УДК 373.211.24:371.14]:371.136

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА

Резиме: Компетенције васпитача условљене су различитим факторима који директно или индиректно подстичу или оспоравају њихов развој. Процес развоја компетенција сажима образовни профил, карактерне особине, емпатију, разумијевање сопствених потреба, као и потреба и интересовања дјеце, а потом жељу за стицањем знања, флексибилност у раду, вољу за истраживањем и иновативношћу, у континуираној акцији, тј. доживотном учењу. Суштина самокомпетентности огледа се у досљедној самоевалуацији, сопственој рефлексивној освијешћености васпитача, планирању и евидентирању активности, што је одређено структурираношћу предшколског курикулума, вредновањем статуса васпитача од стране друштвеног система, закона о предшколском васпитању и образовању, као и установе у којој је запослен. Нпр. високо дидактички структуриран курикулум ограничава компетенције васпитача, јер је васпитно-образовни процес у највећој мјери подређен операционализацији поменутог курикулума. Уопштено, неопходно је трансформисање предшколског курикулума стварањем услова за рефлексивно и истраживачко дјеловање васпитача, подстицање креативности дјеце, вредновање рада васпитача у установи, друштвеној средини у којој раде, на основу успјеха у раду, у пројектима и сл. Такође, неопходно је да се стандардизују компетенције професије васпитача на високошколским установама у складу са законом о предшколском васпитању и образовању и реалним стањем у вртићима.

Кључне ријечи: само/компетенција, само/евалуација, рефлексивност, структурираност курикулума, стандардизација професије.

Увод

“*Капацитет за компетентност појединца* развија се, како бројни аутори данас сматрају, током читавог живота, не значећи само лично напредовање и срећу, те га стога многи виде као релациону категорију, која свој пуни смисао, облик и меру успешности добија у интеракцији са другим људима и квалитет њиховог напретка” (Гојков 2008:46). Наведени став Г. Гојков имплицира/ мотивише моје размишљање као индивидуе, васпитача, а и на основу теоретских сазнања из педагошко-психолошких сфера, практичног дјеловања у предшколској установи, у складу са претпоставкама реалног окружења,

примјене постојећег предшколског курикулума, који је „продукт хтијења“ друштва, а тиме и образовног система.

Компетентност васпитача је у директној вези са самоевалуацијом, процесом промишљања о сопственом дјеловању у вртићу у интеракцији са дјецом, са појединим дјететом, васпитачима, директором, педагогом и сл., као и родитељима, што упућује на категорије критеријума компетенција васпитача, а према Гојков (2008), то су: аутономност, толерантност, партиципативност, отвореност и флексибилост.

Суштина сваке форме евалуације повезана је са наведеним критеријумима компетенција, тј. на основу ових узајамно условљених претпоставки може се говорити о условљености евалуације компетенцијом и обрнуто, чиме се стиче основа за досљеднијим одређивањем професионалних улога не само васпитача него и особа које учествују у стварању курикулума. Према Калин/ Чепић (2018), (а према Witherell/Erickson 1978 y Zuzovsky 1990), веома је важно да професионални развој не ограничимо само на развој вјештина у смислу доброг извршавања задатака. Не ради се, наиме, само о гомилању знања и искустава већ и о сазријевању унутар особног развоја, које значи да учитељ постаје рефлексивни практичар, те да га карактеришу флексибилност, разликовање осјећања, поштовање индивидуалности, толерисање конфликата и нејасноћа, његовање међусобних веза и шира друштвена перспектива.

Рефлексивност васпитача повезана је и са структурираношћу предшколског курикулума, али и настојањима друштвеног и образовног система „за промјене или против њих“ унутар истог, у складу са праћењем токова савременог живота. Рефлексивност васпитача је суштина компетентности која може бити и недовољно оснажена уколико у образовном систему не постоје јасна одређења о професији и улози васпитача. У каквој су вези компетенције и евалуација васпитача и структурираност курикулума? Шта је отежавајући, а шта ослобађајући фактор рефлексивности васпитача, а у вези са структурираношћу курикулума?

Ослобађајући фактор рефлексивности васпитача повезан је са дјелимичном и минималном структурираношћу курикулума, полази од планирања које није подређено исходима, већ зависи од критичког мишљења у процесима у којима долазе до изражаја како креативност и иновативност васпитача тако и слобода и иновативност дјечјег испољавања, а све је прожето васпитнообразовним циљевима или исходима.

Високо дидактички структуриран курикулум ограничава васпитача у корист униформности истог. Према Гојков/ Стојановић (2015), васпитачи морају бити професионалци који критички промишљају своју праксу и који,

правећи рефлексије о васпитној пракси, повећавају умјешност организовања васпитно-образовног рада и управљања учењем.

Из наведених разлога претпоставља се потреба *за трансформацијом постојећег курикулума*, настојање да се јасно дефинише и улога васпитача, чиме се стварају услови за јачање процеса самокомпетенција и самоевалуације. Према Калин/Чепић (2018), учитељско занимање нема висок друштвени углед, нема карактеристика које би резултирале славом, богатством или моћи, који означавају основне елементе професионалног статуса уопште.

Статус у друштву, лични развој и личност учитеља представљају кључне детерминанте његовог професионалног развоја. Према наведеном, могу се запазити показатељи о томе колико је позиција васпитача цијењена и кроз призму компетенција наведених структура, институција и сл., који постављају захтјеве за индикаторе вредовања рада васпитача. Самокомпетенције се развијају кроз стицање нових искустава у правцу сталног усавршавања, кроз досљедност и професионалност у васпитно-образовном раду, те добијају пуни смисао у процесу самоевалуације.

У пракси, у свакодневици вртића, могу се запазити различити односи васпитача према професији, али исто тако и однос надређених према њима. Контрадикторно је и често присутно да васпитачи који показују резултате у васпитно-образовном раду бивају скрајнути, недовољно стимулисани, изједначавају се са васпитачима којима се ова професија „наметнула као нужно зло“. С тим у вези, неопходан је и механизам ваљане контроле свакодневних припрема планираних активности, које васпитачи треба да посједују у писменој форми (портофолио).

Из свега наведеног увиђа се да је неопходна потреба *за стандардизацијом профила васпитача*, чиме ће се вратити углед ове професије, који је у бројним друштвеним срединама нарушен. Ваљало би осавременити студије на Високим школама за образовање васпитача или Педагошким факултетима, а према Гојков/ Стојановић (2015:260) „битно је утицати на формирање рефлексивних професионалаца који ће бити способни и уверени у своје истраживачке вештине да спроводе истраживања мањег обима и тако испитују и вреднују ефикасност нових идеја у предшколским и основношколским установама“.

На крају, према Слуњски (2013: 3), „некреативна особа ће тешко помоћи дјетету да (п)остане, тј. остане креативно“, односно неопходна је важност освјешћивања властитог понашања свих одраслих особа које се баве дјецом. Јер на дјецу утјечемо не само оним што знамо и намјеравамо за њих или (с) њима учинити, него (барем једном толико) и оним какви смо сами по себи“.

Закључак

Компетенције васпитача су дио система компетенција структура друштва одговорних за унапређивање предшколског васпитања и образовања. Одговорност према дјеци је највећа морална обавеза друштва, те је неупитно законски одредити статус високошколских установа у којима се образују васпитачи, установа у којима дјелују, могућности за усавршавање личних компетенција, а са друге стране, веома је важно и вредновање рада које ће филтрирати непожељне од пожељних облика дјеловања васпитача у вртићима.

Литература

• Гојков и тим (2008). *Компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
• Гојков, Г. и Стојановић, А. (2015). *Дидактичке компетенције и европски квалификациони оквир*. Београд: Српска академија образовања.
• Калин, Ј. и Чепић, Р. (2018). *Професионални развој учитеља: Статус и трансверзалне компетенције*. Ријека: Свеучилиште у Ријеци, Филозофски факултет у Љубљани.
• Каменов, Е. (1982). *Експериментални програми за рано образовање.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
• Слуњски, Е. (2013). *Како помоћи дјетету да (п)остане креативно и да се изражава језиком умјетности*. Загреб: Елемент д.о.о.

Valentina Milačić

FACTORS THAT AFFECT COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS

Summary: Teachers' competences are conditioned with different factors that directly or indirectly inspire or limit their development. The process of development the competences include educational profile, characteristics of personality, empathy, understanding of own needs, as well as needs and interests of children. This process also includes the need for achievement of knowledge, flexibility at work, willingness for research and innovation in continuous activities of lifelong learning.The essence of self-competence is reflected in consistent self-evaluation, self-reflective awareness of teachers and in planning and recording of activities. All this also depends on the structure of preschool curriculum, evaluation the status of teachers by the social system, on the law on pre-school upbringing and education as well as on institution in which teacher is employed.

A highly didactically structured curriculum for example, limits the competences of teachers because the process of upbringing and education is mostly subordinated to operationalization of the mentioned curriculum.In general, it is necessary to transform the pre-school curriculum by creating the conditions for the reflexive and research activities of teachers, stimulating the creativity of children, assessment of the work of teachers in the institution i.e. in the public environment in which they work, on the basis of success of their work, in different projects etc. It is also necessary to standardize competences of teachers in higher education institutions in accordance with the law on pre-school education and the real situation in kindergartens.

Key words: self-competence, self-evaluation, reflexivity, structuring of curriculum, standardization of occupation.

Александра Милошевић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац

УДК 373.211.24:371.13/.14

ПЛАНИРАЊЕ ЛИЧНОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ВАСПИТАЧА У ЦИЉУ РЕФЛЕКСИЈЕ НА ПРАКСУ

Резиме: Професионални развој васпитача представља континуирани процес који обухват активности као што су менторство, рефлективна пракса, самоусавршавање, самопраћење и самооцењивање, индивидуална и групна промишљања о сопственим искуствима и сл. Професионални развој утиче на повећање квалитета подучавања и учења, али и на успешност рада предшколске установе у целини. Овакав вид развоја покреће, пре свега, васпитно-образовно особље, обезбеђујући не само осећај припадности одговарајућој заједници образовања, већ и заједничку визију у погледу побољшања која ће у будућности бити неопходна. Предуслови за континуирани професионални развој васпитача су: образовни систем који омогућава и подржава професионални развој, професионална и лична аутономија васпитача, испољавање креативности и иницијативе у имплементацији промена, васпитно-образовни процес усмерен на дете, тимски рад приликом планирања, припреме, реализације и анализе васпитно-образовног процеса, сарадња са родитељима и локалном заједницом, континуирана процена и самопроцена сопственог рада, као и напредовање у професији које може бити стимулисано на различите начине.

Кључне речи: компетенције васпитача, професионални развој, професионални портфолио, рефлексија.

Професионални развој васпитача, у основи, јесте процес унапређивања вештина и компетенција васпитача у циљу унапређења квалитета васпитно-образовног процеса, али је и дугорочан интегративни процес током којег се, кроз учење, практичан рад и истраживачкуделатност развијају и унапређују знања, вештине и способности појединца. Пролазећи кроз овај процес, васпитач постаје практичар који промишља у складу са својим потребама и потребама предшколске установе, постављајући циљеве властитог професионалног развоја. Иако је циљ да васпитач успешно помаже и подржава процес васпитно-образовног рада усмереног на дете, и он сам треба да постане

успешан ученик. То значи да треба да буде одговоран за одлуке које се тичу сопственог процеса учења испособан да осмисли личне стратегије учења, које су у директној вези са развојним потребама целе предшколске установе. Организација савременог и квалитетног васпитно-образовног процеса подразумева да васпитачи познају најновија стручна и методичка достигнућа, као и достигнућа из области технологије.

Концепт професионалног развоја базиран на идеји рефлексивне праксе (Радуловић, 2011) и вртића као заједнице која учи гради се на истраживању и промени културе праксе „изнутра", као кључном контексту подршке професионалног развоја васпитача. Истраживања праксе се реализују кроз низ облика и активности којима се остварује критичка рефлексија. Ту спадају: акционо истраживање, фокус групе (дијалошке групе), колаборативна опсервација, евалуација програма, документовање (приче, дневници, наративни интервју, студије, истраживачки пројекти), менторство (Reid, 2004; Farell, 2003; Webster-Wright,2010, Caine,2010). Партнерство се остварује кроз континуирани дијалог свих актера у артикулисању концепције и стратегије професионалног развоја и изградње заједничког смисла и сврхе, ради обезбеђивања и размене података, редефинисања улога, истраживачке подршке, помоћи, заједничких акција, развијања поверења, доношење одлука и покретања иницијатива, као и заједничког напредовања и развоја.

Да би професионални развој био континуирани процес, он се мора одвијати и у предшколској установи, кроз различите видове планираног преношења и размене знања на нивоу једне или више предшколских установа. Један од циљева професионалног развоја на нивоу вртића јесте да се развије тимски дух у предшколској установи, у коме постигнућа појединца постају део општег процеса професионалног развоја.

Могућност заснивања и развијања идеје о васпитачу рефлексивном практичару аутори виде у окриљу критичке теорије образовања и непоимања рефлексивности, као једног од стандарда или појединачних вештина. У објашњавању значења појма рефлексивни практичар (Радуловић, 2011) издвајају се принципи на којима се заснива овај приступ: схватање васпитача као истраживача, као креатора сопственог развоја и курикулума, неког ко самостално одлучује о својој пракси и сопственом развоју, сарадника који развија своју професионалну групу, као целовите личности, ко решава проблеме, али и више од тога, као некога ко опажа и дефинише.

О васпитачу као рефлексивном практичару се промишља као о иницијатору промена, покретачу за учење који се брине за свој лични и професионални развој. Подизање нивоа знања и укупне компетентности будућих васпитача захтева развијање рефлексивних способности кроз рефлексивни образовни процес. Започињање рефлексивног процеса током

иницијалног образовања, који се јавља као одраз освешћености и одговорности за промене, предуслов је за његово настављање током даљег професионалног развоја и установљење као перманентне стратегије учења. Процес развијања способности путем рефлексије подразумева супростављање рутини, вођењу, унифицираности и ригидности у прилог слободи, креативности, отворености.

Полазиште за конструкцију „холистичког модела професионалне компетенције“ били су различити познати модели и стандарди компетенција, које Chivers (1996, 24) обједињује, нудећи нови модел у коме истиче четири основне компоненте професионалне компетентности: функционална компетенција, лична или понашајна компетенција, сазнајна/когнитивна компетенција и вредности/етичка компетенција. Из овог концепа професионална (педагошка) компетенција схвата се као мозаик низа различитих компетенција у њиховом „сталном међуделовању“ (Chivers, 1996, 27). Сви ови сегменти педагошког деловања представљају конститутивне елементе мета компетенција (комуникација, саморазвој, креативност, анализирање, решавање проблема), као темељних особина које представљају врло значајан саставни део свих компетенција.

Keeley (2007) посебну пажњу придаје комуникативно-рефлексивним компетенцијама, које сматра врло значајним, саставним делом свих компетенција, будући да је комуникацијска компонента неминовна у васпитно-образовном процесу, док се рефлексија односи на освешћивање властитих и туђих поступака. Pearson (према Elliot, 2006) тражи увођење додатне компетенције која се односи на активност у искуственој ситуацији и повезује „интелигентно знање вештина“ са ситуационим разумевањем и интелигентним практичним понашањем, које сматра неопходним за развој рефлексивног практичара и акционог истраживача. Грађење рефлексивних капацитета (метанивоа) или компетенција за рефлексију сваког појединца (склоност ка интроспекцији, одговорност за одлуке и акције, спремност за нове идеје, критику и самокритику...), стратегија је концепта васпитача као рефлексивног практичара (Rasel, Ghaye, Moon, Gibbs и многи други) и који има развијене истраживачке компетенције – концепт васпитача акционог истраживача (Elliott, Schwab, Stenhouse and Schon и др.).

Васпитач као рефлексивни практичар ,,кроз дијалог са колегама преиспитује и изграђује вредности и уверења о детету и учењу и властиту праксу са циљем континуиране промене праксе и развијања квалитета програма, критички преиспитује са колегама културу и структуру дечјег вртића, сарађује са колегама из других установа ради размене искустава, заједничког учења и истраживања, на основу самосталног и заједничког преиспитивања праксе планира и усмерава своје и колективно стручно усавршавање и професионални развој, разлике у мишљењу и проблеме у

пракси користи као прилике за учење, у сарадњи са колегама изграђује педагошка знања кроз документовање и заједничко вредновање праксе, преузима иницијативу и води активности тима и процес развоја праксе дечјег вртића, критички анализира и сагледава могућности и капацитете предшколске установе и у складу са тим даје и прихвата предлоге за пружање различитих програма и облика (Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, Службени гласник РС, бр. 88/17 и 27/18). Дакле, само компетентан васпитач критички сагледава и развија своју праксу кроз властита истраживања и саморефлексију.

Учествујући у различитим активностима професионалног развоја и попуњавајући доказима свој професионални портфолио, васпитачи стичу услове за добијање једног од виших звања. Систем виших звања има улогу мотивишућег фактора, чији је крајњи циљ подизање квалитета васпитно-образовног рада и, у складу са тим, укупног напредовања и развоја деце. Васпитачи – носиоци виших звања су они који даље подржавају и покрећу професионални развој у предшколској установи и шире (чланови тимова за професионални развој, тренери у систему, тренери на нивоу своје установе, иноватори и сл.).

Лични план професионалног развоја

Лични план професионалног развоја васпитача припада развојном делу професионалног портфолија. Израда овог плана подразумева, између осталог, препознавање оних сегмената рада које појединац обавља добро, као и оних улога и аспеката рада које би желео да унапреди.

Лични план професионалног развоја подразумева израду документа који помаже запосленима и управи предшколске установе да на систематски начин унапређују васпитно-образовни рад, а он треба да се заснива, пре свега, на анализи сопствених професионалних потреба, као и на анализи потреба предшколске установе. Сви васпитачи треба да имају портфолио о професионалом развоју који садржи: дипломе, сертификате, потврде, лични/индивидуални план професионалног развоја, припреме за активности каопримере добре праксе, податке о томе шта је прочитано, рефлексије о сопственој праксиирazличитим догађајима професионалног развоја у предшколској установи, итд. Портфолио о професионалном развоју је материјал који садржи податке о раду васпитача који он чува код себе и садржи регистар циљева, напретка, постигнућа и професионалних компетенција, које се развијају током времена и у сарадњи са колективом. У портфолију је приказан развој, као и циљеви који се постижу временом, а не само најбоља постигнућа васпитача. То је пажљиво организована колекција података која илуструје професионални статус, знање, познавање развојног процеса, професионалних и личних особина које доприносе даљем

ангажовању професионалаца на унапређивању рада предшколске установе. То је, такође, опипљив доказ о континуираном професионалном развоју, који је веома важан за рад и напредовање у тако динамичној и комплексној области као што је образовање.

Професионални портфолио је резултат процеса промишљања и процењивања и омогућава васпитачима да о свом раду размишљају на систематичан начин. Професионални портфолио треба да постане: регистар и приказ професионалних циљева, развоја и постигнућа, основа за самоевалуацију и евалуацију, као и основ за усмеравани професионални развој током целе каријере.

Професионални развој васпитача омогућава континуирано стицање, проширивање и продубљивање знања, развијање вештина и способности које су релевантне за успешност укупног рада са децом. Сем тога, пружа могућност стицања знања и вештина којима се обезбеђује квалитетна и успешна сарадња са колегама и управом предшколске установе, као и квалитетан однос са родитељима и локалном заједницом. Такође, омогућава припрему за прихватање системских промена, њихову успешну примену и активно учешће и иницијативност у спровођењу новина. Професионални развој резултат је међудејства обуке и искуства, тако да укључује формално искуство (базично образовање, семинаре, менторство, радионице, професионална окупљања), неформално искуство (праћење стручне литературе, интернета, емисија посвећених образовним питањима), самоевалуацију и истраживање образовно-васпитне праксе.

Литература

• Bennett, M., Madigan, I., Радуловић, Л. и Мишкељин, Л. (2013). *Водич за самовредновање у предшколским установама*, Београд: Дигитал арт.

• Brookfield, S (1985). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.

• Ghaye, T. (2000). Into the reflective mode: bridging the stagnant moat. *Reflective Practice*, 1(1), pp. 5-9.

• Gibbs, G (1988). *Learning by Doing.* London: Further Education Unit.

• Група аутора (2007). *Водич кроз стручно усавршавање и напредовање у звању наставника, васпитача и стручних сарадника*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

• Група аутора (2009). *Ментор и приправник, Водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике,* Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

• Група аутора (2012).*Приручник за планирање стручног усавршавања*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

• Eliot, DŽ. (2006). Професионално образовање наставника и развијање компетенција:да ли је могућ срећан брак? *Педагогија*, 61 (4), 431-440.
• Keeley, M.P. (2007). Turning toward death together: Thefunctions of messages during final conversations inclose relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*,24(2), 225– 253.
• Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2011). Васпитачи као истраживачи сопствене праксе, *Настава и васпитање*, бр. 2, 296-299.
• Miller, B., Myers, K. & Richardson, A. (2002). *A professional portfolio for educational inspectors advisers and consultants, Leadership for Learning*, Faculty of Education, University of Cambridge.
• Павловић Бренеселовић Д., Павловски Т. (2000). *Тимски рад у васпитној пракси.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
• Павловић-Бренеселовић, Д., Павловски, Т. (2000). *Партнерски однос у васпитању*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Београд, ЦИП.
• Павловић-Бренеселовић, Д. (2010). Од тима до заједнице учења, *Педагогија*, вол.65, бр. 2, стр. 236-246.
• Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, Службени гласник РС, бр. 88/17 и 27/18.
• Reeves, J. (2010). *Professional Learning as Relational Practice.* London: Springer.
• Радуловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
• Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner* . New York: Basic Books.
• Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
• Schlechty, P. (2009). *Leading for learning: how to transform schools into learning organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
• Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: the teacher as focus of research and development, *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(3), pp.43-51.
• Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Milenium. Theory intoPractice, 39 (1), 50 –56.
• Craft, Anna (2000): *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*, London and New York: Routledge/Falmer.
• Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 – 31.
• Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
• Webster-Wright, A. (2010). *Authentic Professional Learning – Making a Difference Through Learning at Work.* London: Springer.
• Wilfred Carr (2005). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. London and New York: Routledge Falmer.

Aleksandra Milošević

PLANNING OWN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN ORDER TO REFLECTION ON PRACTICE

Summary: The professional development of teachers is a continuous process that includes activities such as mentoring, reflective practice, self-improvement, self-monitoring and self-assessment, individual and group reflection on their experiences and the like. Professional development impact on increasing the quality of teaching and learning, but also on the performance of the work pre-school institutions in general. This kind of development driven primarily educational personnel by providing not only a sense of belonging to the appropriate community education, but also a common vision link below to see improvements that will be necessary in the future. Prerequisites for continuing professional development of teachers are: educational system that enables and supports professional development, professional and personal autonomy of teachers, the expression of creativity and initiative in implementing change, educational process aimed at children, teamwork in the planning, preparation, execution and analysis of educational pedagogical process, cooperation with parents and the local community, continuous assessment and self-assessment of their own work, as well as the advancement of the profession, which can be stimulated in different n make.

Keywords: competence of teachers, professional development, professional portfolio, reflection.

Анкица Симона Ковачевић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац

УДК 373.2.064.1:376.1-056.26/.36-053.4
341.231.14-053.2:373.23

ДЕМОКРАТИЧНОСТ КАО ПРИНЦИП ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У правцу развијања квалитета предшколског васпитања и образовања, Законом су дефинисана начела (као смернице у раду и пракси предшколства), којих има пет: доступност, демократичност, отвореност, аутентичност и развојност. Сви ови принципи чине полазне основе у креирању и дефинисању стандарда компетенција васпитача. У овом раду намера је да се посебно осветли питање демократичности, њене специфичности и елементи посматрани кроз призму знања, умења и вредности. Као битан елемент демократичности уважавање потреба и права деце и породице у фокусу су овог рада, са посебним осврtом на децу са сметњама у развоју. Знања о раду са породицом подразумевају умења васпитача да сагледава потребе породице у својој локалној заједници, посебно из осетљивих друштвених група, како би изградили двосмерну сарадњу усмерену на најбољи интерес детета.

Кључне речи: демократичност, деца са сметњама у развоју, породица.

Увод

Компетенције васпитача препознају се као битан фактор у развоју, унапређењу и квалитету предшколског васпитања и образовања. Ово се може потврдити и на основу прегледа домаћих[8] и међународних докумената из области образовних политика, које представљају смернице у креирању стручног усавршавања, планирања и праћења индивидуалног развоја васпитача, као и обогаћивања професионалне праксе. Правилник о Компетенцијама васпитача заснива се на принципима предшколског

[8] Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, дефинисан на основу Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године (Службени гласник РС, бр. 107/12), Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 88/17 и 27/18-др. закон), Правилник о Општим основама предшколског програма (Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 14/06), Закон о предшколском васпитању и образовању (Службени гласник РС, бр. 18/10, 101/17 и 113/17- др. закон) и документа Европске комисије о компетенцијама васпитача (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2011).

васпитања и образовања, којих има пет, и то: доступност (једнако право без дискриминације), демократичност (уважавање потреба и права), отвореност (грађење социјалних односа на свим нивоима), аутентичност (сагледавање целовитости у приступу детету) и развојност (развијање и унапређивање рада). Сви поменути принципи једнако су битни, јер представљају смернице према којима васпитачи треба да се оријентишу у свом раду. Да би развили властите капацитете и унапредили праксу, васпитачи би требало да их препознају у непосредном раду са децом, у изградњи односа са породицом и заједницом и развијању професионалне праксе. Иако се ради о групи принципа, за потребе овог рада фокусираћемо се на демократичност и његов значај у раду васпитача.

Рад се састоји од три целине, у првом делу расветљава се питање демократичности, које су њене специфичности и елементи. У другом делу рада анализа компетентности васпитача посматрана је кроз три подручја и то: непосредни рад са децом, развијање сарадње и заједнице учења и развијање професионалне праксе. Сва ова подручја посматрана су кроз призму знања, умења и вредности. Трећи део рада као битан елемент демократичности узима уважавање потреба и права деце и породице, са посебним освртом на децу са сметњама у развоју. Знања о раду са породицом подразумевају умења васпитача да сагледава потребе породице у својој локалној заједници, посебно из осетљивих друштвених група, како би изградили двосмерну сарадњу усмерену на најбољи интерес детета.

О демократичности

Од свог настанка па до данас образовање је промовисало различите вредности, једна од њих која се у савременом друштву често помиње јесте демократичност. Иако реч демократија (етимолошко значење: од грчких речи *demos* - народ и *kratein* - владати) везујемо за политику, односно облик владавине, данас ако истражујемо превише шта она значи, можемо наићи на разноликост значења која нас могу одвести у цинизам. Сва та значења откривају нам разноликост мишљења, где постоји слобода у интерпретацији о томе шта чини суштину демократије и на који начин демократија као концепт обликује актере у друштвеним односима. Будући да је образовање прва степеница у успостављању и промофисању вредности, оријентисаност ка концепту демократичности овде игра велику улогу, а да бисмо схватили шта она у овом контексту значи, анализу ћемо усмерити ка законом дефинисан концепт демократичности. Према члану 4 Закона о предшколском васпитању и образовању[9] демократичност значи: уважавање потреба и права деце и

[9] Закон о предшколском васпитању и образовању (Службени гласник РС, бр. 18/10, 101/17 и 113/17- др. закон, 95/2018- и др. закон и 10/2019).

породице, укључујући право на уважавање мишљења, активно учешће, одлучивање и преузимање одговорности.

Уважавање потреба и права деце.

Свако дете има исте потребе, са том разликом да су код детета са сметњама у развоју начини за задовољење тих потреба другачији. Стандардна листа развојних потреба у психолошкој литератури углавном је фокусирана ка следећим потребама:

1. егзистенцијалне потребе везане за опстанак појединца и врсте,
2. потребе за сигурношћу,
3. потребе за прихватањем, признањем, самопоштовањем и љубављу,
4. сазнајне,
5. естетске,
6. потребе за развој очуваних (како откривених, тако и неоткривених) способности. (Маслов, 1982).

Ове потребе су хијерархијски постројене и није могуће задовољити следећу потребу уколико она претходна тј. базична није задовољена. Када је реч о правима деце, Конвенција[10] јасно указује да се заштита деце поставља у правни и шири институционални апарат којим држава обезбеђује и гарантује међународно призната права. Права се заснивају на потребама и значе све оно што је праведно и исправно да свако има или да може да ради.

Уважавање мишљења.

Свако дете има право да изрази своје мишљење о свим стварима које их се тичу, као и да се њихово мишљење узме у обзир у одлучивању. Спремност да се искаже, брани своје и уважава туђе мишљење битни су елементи у развоју детета, јер оно на тај начин учи да проналази и користи аргументе којима заступа свој приступ у одређеној ситуацији, слуша и упоређује са аргументима других.

Активно учешће.

Пружање могућности деци да активно учествују у различитим активностима њиховог свакодневног живота оспособљава децу да препознају и разумеју важност њиховог положаја у заједничким пословима са одраслима. Равноправна улога деце и одраслих развија међусобно поштовање, отвореност да се чује мишљење других, чиме се пружа могућност да деца развију вештине како би дошли до заједничког одлучивања.

Одлучивање и преузимање одговорности.

Развијање свести да је веза између права и одговорности је неодвојива значи да деца разумеју личну одговорност у поштовању и остваривању сопствених и туђих права. Деца у процесу одлучивања морају мислити о томе да својим поступцима не угрозе права других; да се информишу о својим

[10] Конвенција о дечјим правима, 1989.

правима како би уочили ситуације у којима се крше права, као и да науче да буду одговорна.

Компетентности васпитача

Да би успешно обављао све задатке, васпитач би требало да поседује низ вештина и знања како би био професионалан у своме раду. Компетентност васпитача подразумева да дела у складу са етиком, примењује постојећа знања и континуирано се стручно усавршава како би одговорио на динамичне и променљиве друштвене околности. У табели број 1 дат је преглед компетенција васпитача које су сагледане кроз призму знања, умења и вредности а тичу се демократичности.

Табела 1. Компетенције васпитача

1. Компетентност васпитача у непосредном раду са децом		
ЗНАЊА	УМЕЊА	ВРЕДНОСТИ
Знања о холистичкој природи развоја детета: узајамној зависности и условљености социјалног, емоционалног, когнитивног, моторног развоја и развоја говора	Препознаје потребу за додатном подршком деци у васпитању и образовању и развија стратегије за подршку њиховом развоју и активном учешћу у групи.	Уважавање различитости и посвећеност инклузивном приступу образовању.
Знања из области различитих наука, уметности и културе као извора садржаја у развијању васпитнообразовног програма	Пружа персонализовану и индивидуалну подршку учењу деци која имају потребу за додатном подршком у васпитању и образовању и њиховом укључивању у активности.	Промовисање демократије, солидарности, активизма, креативности, добробити и личног испуњења свих учесника.
2. Развијање сарадње и заједнице учења		
Знања о раду са породицом	Сагледава потребе породице у својој локалној заједници, посебно из осетљивих друштвених група.	Демократски и инклузивни приступ предшколском васпитању и образовању и породицама, као основ развоја социјалне повезаности.
3. Развијање професионалне праксе		
Знања о различитим поступцима и техникама	Развија педагошки оквир у дечјем вртићу којим се	Демократски и инклузивни приступ

планирања, праћења, документовања и вредновања у развијању програма	уважавају различитости (културне, језичке, здравствене, социјалне...) и право на једнакост.	предшколском образовању и васпитању којим се уважава различитост.
Знања за рад у контексту различитости	Развија инклузивну праксу која олакшава учешће и учење деце и укључивање породице.	Приступ предшколском васпитању и образовању заснован на правима детета којим се промовише његово учешће као грађанина.

Извор: Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја http://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/Стандарди-компетенција.pdf

Уважавање потреба и права деце са сметњама у развоју у васпитно-образовном раду

Развијање инклузивне праксе која би олакшала учешће деце са сметњама у развоју поставља васпитача у позицију да препознаје потребу за додатном подршком у васпитању и образовању. Додатна подршка је дефинисана Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом[11] (члан 1): Додатна подршка обезбеђује се, без дискриминације по било ком основу, сваком детету, ученику и одраслом у циљу укључивања, учешћа и напредовања по правилу у несегрегисаном образовном окружењу до завршетка средњег образовања, као и несметаног обављања свакодневних животних активности и квалитетног живота у заједници. Улога васпитача у овом контексту јесте да промовише недискриминацију, прилагоди рад индивидуалним потребама детета, потенцира уважавање разлика међу вршњацима, обезбеди пуну укљученост и изгради сараднички однос са породицом у циљу олакшања учешћа детета у васпитно-образовном раду. Како је већ поменуто, деца са сметњама у развоју немају посебне потребе, оне су исте као код све друге деце са том разликом да су начини за задовољење тих потреба другачији. У том смислу рад са овом децом подразумева одређена знања васпитача из ове области, а она се односе на мере подршке: доношење индивидуалног образовног плана (на основу израђеног педагошког профила детета); обезбеђивање игровних и дидактичких средстава; употреба асистивних технологија (алтернативна средства комуникације, прилагођене тастатуре, миш, оловке, сатови и др.); прилагођавање окружења, тј. простора које дете користи како би несметано

[11] Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, Службени гласник РС, бр. 80/2018.

функционисало; могућност ангажовања личног пратиоца детета; изградња партнерског односа са родитељима како би се све поменуто реализовало у најбољем интересу детета.

Закључак

У циљу заштите најбољег интереса детета, васпитач игра веома важну улогу у социјалној инклузији детета са сметњама у развоју. Како је предшколска установа прва тачка у секундарној социјализацији детета са сметњама у развоју отвореност васпитача да помогне детету и породици ка превазилажењу ове прве у низу степенице у развоју детета јесте од великог значаја. Како ће и на који начин васпитач приступити у многоме зависи и даљи развој и напредак детета, а једино васпитач који је свестан своје улоге, ради на сопственом професионалном развоју, може да одговори на потребе ове популације и тиме олаша себи и помогне деци. Бити компетентан васпитач значи перманентно се усавршавати и пратити и ослушкивати потребе не само појединца већ и целокупне, комплексне и динамичне друштвене стварности у којој живнимо. Француски књижевник и социолог Шарл Монтескје је написао: „Добро је створити демократију за народ. Али, постоји нешто још боље и значајније: одгојити народ за демократију“. Иако живимо у добу које промовише демократско грађанско друштво, слобода и права која су нам загарантована само су део ширег мозаика где сваку коцкицу чини појединац.

Литература

• Европска комисија о компетенцијама васпитача (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2011) доступно на линку: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf посећено: 3.2.2019.

• Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 88/17 и 27/18-др. закон)

• Закон о предшколском васпитању и образовању (Службени гласник РС, бр. 18/10, 101/17 и 113/17- др. закон. 95/2018-и др. закон).

• Маслов, А. Х. (1982): *Мотивација и личност*. Београд: Нолит.

• Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, доступно на линку: http://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/ Стандарди-компетенција.pdf посећено: 20.2.2019.

• Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, Службени гласник РС, бр. 80/2018.

• Правилник о Општим основама предшколског програма (Службени гласник РС, Просветни гласник, бр. 14/06).

• Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године (Службени гласник РС, бр. 107/12).

• Ujedinjene nacije (1989). *Konvencija o pravima deteta*. New York: UN.

Ankica Simona Kovačević

DEMOCRATIC QUALITY AS THE PRINCIPLE OF PRESCHOOL EDUCATION

Summary: In the course of developing the quality of preschool education, the Act defines the principles (such guidelines in the work and practice of pre-schooling) which there are five, namely: availability, democracy, openness, authenticity and developmental. All of these principles form the starting point in the creation and defining standards for the competence of teachers. In this paper we wish to specifically illuminate the question of democracy, its peculiarities and elements observed through the prism of knowledge, skills and values. As an essential element of democracy respecting the needs and rights of children and families are the focus of this work, with a special focus on children with disabilities. Knowledge of working with the family to include the skills of teachers perceived needs of families in their local community, especially from vulnerable social groups, to build a two-way cooperation aimed at the best interests of the child.

Key words: democracy, children with disabilities, families.

Мира Јовановић
Љиљана Станков
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 373.211.24:371.13/.14+371.15

ОКВИРИ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАСПИТАЧА – ПРЕДУСЛОВ ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ДРУШТВО ЗНАЊА

Резиме: У овом раду се анализирају оквири компетенција васпитача као један од предуслова за професионални развој компетентних васпитача за друштво знања. Разматрају се педагошке, психолошке, методичке и радне компетенције васпитача и могућност њиховог позитивног утицаја на дечји развој у центрима интересовања за упознавање околине. Такође, као значајан фактор разматра се и питање методичке компетентности васпитача за област методике упознавања околине, односно методичка оспособљеност васпитача за реализацију активности у центрима интересовања. Друштво знања поставља све комплексније захтеве васпитачима.У којој мери се васпитачи осећају методички компетентни за реализацију активности у центрима интересовања за упознавање околине? У раду ће бити приказани резултати добијени истраживањем (2017), у којем су испитани васпитачи (H=146) у предшколским установама у Ваљеву и Лозници. Циљ истраживања је био да се утврде методичке компетенције васпитача и њихова спремност на унапређивање и стицање нових компетенција. На основу одговора испитаника, а који се тичу процене методичких компетенција, може се закључити да су васпитачи мотивисани за унапређивање компетенција, свесни да је професионално усавршавање неопходно да би се прилагодили захтевима друштва знања.

Кључне речи: компетенције, васпитач, професионализација, друштво знања.

Увод

Прилазећи теми, осим базичног преиспитивања о личним компетенцијама васпитача, често се постављају питања о томе: Шта, уопште, значи бити компетентан васпитач данас? Шта значи бити васпитач носилац промена у савременој предшколској установи? Какав је васпитач потребан детету предшколског узраста? Какав васпитач будућности у дечјем вртићу нам је потребан? Да ли су оквири компетенција предуслов професионалног развоја компетентних васпитача за друштво знања?

Савремени и убрзани развој друштва, али и нова сазнања о васпитању и образовању, намећу предшколској установи нове изазове. Самим тим, захтеви који се стављају пред васпитаче постају све комплекснији. У стручним круговима, стручној литератури, отварају се питања стандарда васпитачких компетенција, питања компетенција родитеља, стандарда као индикатора квалитета, који помажу да се провери способност одговарања предшколске установе, односно васпитача на поменуте изазове.

Последње деценије прошлог и почетком овог века доста се расправљало о вештинама и компетенцијама које треба да поседује васпитач за 21. век. У току спровођења реформе у образовању васпитача, акценат је стављен на целоживотно учење. Вештине и способности које васпитачи стичу током образовања нису целоживотне, већ се професионалним усавршавањем надограђују и развијају.

Goffin и Day (1994) сагледавају знања и вештине које представљају карактеристике компетенција васпитача. Према овим ауторима, компетентан васпитач је способан да расте и да се развија, тј. континуирано учи. Компетенције васпитача могу варирати од врло широких и уопштених, па до врло специфичних и стручних. По мишљењу Спаић, Кукоч, Башић (2001), разликујемо три димензије васпитачке компетенције:

- **предметну компетенцију** – знања одређеног подручја,
- **педагошко-дидактичко-методичку** компетенцију – обухвата знања и вештине посредовања научних чињеница у настави одређеног предмета,
- **психолошку компетенцију** – особине личности васпитача.

Оквири васпитачких компетенција су:

- **професионална,**
- **педагошко-дидактичко-методичка,**
- **радна.**

Шема 1. Оквири васпитачких компетенција

Под **професионалном компетенцијом** подразумевају се: нивои општег знања, способност планирања, способност извођења задатака, самовредновање и вредновање, суделовање у пројектима и стручно усавршавање.

Педагошко-дидактичко-методичке компетенције подразумевају: познавање и примену педагошке теорије и праксе, способност поучавања и праћења, креирање садржаја (планирање, програмирање, припремање), препознавање и решавање образовних проблема, разумевање социјалних и других околности које могу утицати на дечје изражавање и понашање, учење комуникације с родитељима и укључивање родитеља у рад школе, повезивање теорије и наставних метода стечених образовањем у наставној пракси.

Радне компетенције подразумевају:

- вештину сарадње,
- преданост послу,
- тимски рад,
- осећај одговорности,
- квалитет рада и
- познавање језика.

Радне компетенције подразумевају и практично знање и то: савесност (преузимање одговорности), оптимизам – унутрашња воља за рад, устрајавање на циљевима без обзира на резултате, иницијатива, изграђивање и неговање правилног говорног и писаног израза, општа комуникација и језичка писменост.

По мишљењу Сучевић (2008), васпитача едукатора у средини за развој и учење, треба да одликује: креативност, иновативност, флексибилност, толерантност, емпатичност, стрпљивост, преданост развоју образовних постигнућа и брига за образовни развој детета. Разумевање темељних појмова и вредности, развијање вештина и стицање потребних компетенција у подручју сопственог позива, битан су предуслов квалитетног рада и потреба савременог друштва.

„Улога просветног радника је веома комплексна и треба да задовољи читав систем испреплетених очекивања свих учесника везаних за наставни процес, а то су: захтеви међународне заједнице, домаће јавности, непосредних давалаца услуга, корисника и њихових породица“ (Сучевић, 2008 : 71).

Осим класичног познавања рада и метода, поступака и стратегија поучавања, васпитач у току свог едукативног и васпитног рада мора:

– познавати прикладне поступке у раду са мешовитим групама,

– бити спреман и припремљен за тимски рад,

– бити упознат са поступцима одржавања мотивације за учење,

– бити способан за организовање оптималног и мотивационог окружење за учење и поучавање,

– знати применити и користити нову информациону технологију и

– знати поставити јасне оквире дисциплине, али без присиле.

"Педагошки деловати значи овладати педагошким компетенцијама у којима је знање само један сегмент. Развој педагошких компетенција васпитача захтева стално нове визије педагошке рефлексије, стално сагледавање и осмишљавање нових подручја рада развојно-педагошке делатности, креирање позитивне педагошке климе за њихову рализацију, али и сопствену видљивост у процесу њиховог остварења" (Кнежевић-Флорић, О. 2008: 6).

Зато је у овом истраживању циљ био да се утврди како васпитачи процењују своје компетенције за за реализацију активности у центрима интересовања за упознавање околине , као и компетенције које су значајне и позитивно утичу на дечји развој у предшколској установи.

Одговарајућа почетна стручна компетенција васпитача представља основу даљега професионалног усавршавања и самоедукације васпитача. Ако васпитач схвата комплексност васпитног процеса, тада га не своди само на овладавање садржајима и техникама (Бабић, Ировић, Кузма, 1999).

У Закону о основама система образовања и васпитања прописане су мере за унапређење квалитета рада васпитно-образовне установе , при чему се акценат ставља на све актере процеса учења и поучавања, посебно на васпитаче. Посебно важан је Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја. Овај документ представља смернице запосленима и ослонац васпитно-образовним институцијама за самопроцену и личну оријентацију васпитача у оквиру планирања сопственог професионалног развоја и креирања стручног усавршавања, праћење и вредновање рада, дефинисање националних приоритета. Свако подручје компетентности конкретизовано је кроз више компетенција које су дате у димензијама знања, умења и вредности. Сваку компетенцију треба сагледати целовито, кроз знања, умења и вредности и повезану са другим компетенцијама. [12]

Истраживање, резултати, дискусија

Истраживање посвећено испитивању оквира компетенција васпитача, одвијало се током летњег семестра 2018/19. године, у оквиру педагошке групе предмета на специјалистичким струковним студијама у Високој школи струковних студија за васпитаче у Шапцу. Подаци су добијени на основу анкетирања студената специјалистичких студија свих пет студијских програма. Узорак истраживања чини 46 студената специјалистичких студија.

[12] Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, Службени гласник РС, бр. 88/17 и 27/18 – др. закон.

У складу са дефинисаним циљем истраживања интересовало нас је да утврдимо како васпитачи процењују своје педагошке компетенције. У Табели 1 уочава се да највећи проценат испитаник (85%) сматра да поседују педагошке компетенције, 11% њих је одговорило са „не знам“, а 4% да нису сигурни потпуно у своју педагошку компетентност. Васпитачи очигледно поседују развијене педагошке компетенције, а једна од њих је и стварање услова у којима деца могу задовољити своје потребе, што чини свих 100% васпитача (20% се углавном слаже и 80% се слаже са том тврдњом). Када говоре о методичким знањима која су стекли у току школовања, васпитачи нису толико сигурни у своју методичку оспособљеност, јер 10% се не слаже, а 30% се углавном не слаже са том тврдњом, док се 55% њих, углавном слаже. Само 55% васпитача сматра да је током студија добило довољно методичких знања. Ипак, може да охрабри став да своја методичка знања успешно примењују у раду (35% се слаже и 65% углавном се слаже).

Табела 1. Мишљење васпитача о личним педагошким компетенцијама

Тврдња	Слажем се		Углавном се слажем		Углавном се не слажем		Не слажем се	
Осећам се компетентном/им за рад с децом	10%	2	75%	15	5%	1	0%	0
Осећам се сигурно у улози васпитача	25%	5	70%	14	5%	1	0%	0
Осећам се компетентом за извођење васпитно-образовног рада	25%	5	70%	14	5%	1	0%	0
Стварам услове у којим деца могу задовољити своје потребе	80%	16	20%	4	0%	0	0%	0
Током студија добила/о сам довољно методичких знања	5%	1	55%	11	30%	6	10%	2
Своја методичка знања успешно примењујем у раду	35%	7	60%	12	5%	1	0%	0

Други истраживачки задатак се односио на испитивање мишљења васпитача о личним компетенцијама из области поучавања и учења. На основу табеле 2 можемо закључити да се рад по центрима интересовања огранизује увек (45% и веома често 50%), док 5% испитаника, односно један васпитач то не ради никад. Нисмо посебно наглашавали да је у питању центар за упознавање околине јер смо тај податак истакли у уводу анкете. Центри се структурирају према интересовању деце, што и јесте основна поставка модела

А, увек у 85% и веома често у 15% случајева. У 85% родитељи веома често учествују у осмишљавању центра интересовања, што је такође карактеристично за модел А – вртић као отворен систем, а родитељ је сарадник. Висок проценат испитаника схвата значај мотивисања деце да истражују у центрима интересовања (75% увек и 20% веома често). Својим ставом у којем васпитач истиче позитивна очекивања у вези дечјих постигнућа (90% васпитача увек и 15% веома често) они делују на дете подстичући га да иде ка „зони наредног развоја". Планирањем активности у којима учествују сва деца бави се 100% испитаника , а на основу напредовања деце, 90% васпитача планира увек. Нешто мањи број васпитача планирање прилагођава социјалном контексту из којег деца долазе (10% увек, 80% веома често и 10% веома ретко).

	Увек		Веома често		Веома ретко	
Рад организујем по центрима интересовања	45%	9	50%	10	5%	1
Структуирам центре према интересовању деце	85%	17	15%	3	0%	0
Родитељи учествују у осмишљавању центара интересовања	0%	0	85%	17	15%	3
Мотивишем децу да истражују у центрима интересовања	75%	15	20%	4	5%	1
Исказујем позитивна очекивања у вези са оним што деца могу да постигну	90%	18	10%	2	0%	0
Планирам различите активности којима обезбеђујем учешће све деце	100%	20	0%	0	0%	0
Пратим напредовање деце и на основу тога планирам следеће кораке у раду	90%	18	10%	2	0%	0
У планирању активности уважавам социјални контекст из којег деца долазе	10%	2	80%	16	10%	2

Табела 2. Мишљења васпитача о личним компетенцијама из области поучавања и учења

Последњи истраживачки задатак се односио на компетенције васпитача из области упознавања околине. Подељено је мишљење васпитача о томе да ли је најбољи начин за упознавање околине реализација активности са децом кроз центре интересовања у радној соби, јер 10% испитаника се слаже, 55% се углавном слаже, а 30% њих , се углавном не слаже. Васпитачи сматрају да је могуће организовати активности из упознавања околине кроз центре

интересовања. Скоро половина испитаника (45%) углавном се слаже да је најзначајнији центар за експериментисање, али 90% се углавном не слаже да су потребни језички и музички центар. Када смо говорили о центрима интересовања истакли смо да мора постојати интермедијалност да би се дете упознало са одређеном темом кроз различите приступе: да слуша, види, додирне, направи, експериментише, а овај податак показује да васпитачи нису тога баш у потпуности свесни. Да структурирање врсте центра зависи од теме сматра већина васпитача, али већи проценат се изјашњава да је за то битније интересовање деце. У центрима интересовања децу треба усмеравати и пружати им смернице за рад.

Табела 3. Мишљење васпитача о компетенцијама из области упознавања околине

	Слажем се		Углавном се слажем		Углавном се не слажем		Не слажем се	
Најбољи начин за упознавање околине је кроз центре интересовања у радној соби	10%	2	55%	11	30%	6	5%	1
Није могуће све области упознавања околине у припремном предшколском програму реализовати кроз центре интересовања	0%	0	5%	1	75%	15	20%	4
За упознавање околине је најзначајнији центар за експериментисање	0%	0	45%	9	45%	9	10%	2
За упознавање околине није неопходан језички и музички центар интересовања	0%	0	5%	1	90%	18	5%	1
Који центри ће бити структуирани зависи од теме	35%	7	60%	12	5%	1	0%	0
Који центри ће бити структуирани зависи од интересовања деце	60%	12	40%	8	0%	0	0%	0
Децу није потребно усмеравати на рад у центрима интересовања	0%	0	10%	2	55%	11	35%	7

Закључак

Реализовано истраживање скреће пажњу на значај оквира компетенција и вештина васпитача и идентификује неке од процена методичких компетенција са којима се суочавају васпитачи, као непосредни носиоци васпитно-образовног рада у предшколским установама. Нема сумње да је потребно радити на унапређивању методичких компетенција васпитача за рад са децом у области упознавања околине. Педагошки компетентан је онај

васпитач који искористи подстицаје из свог окружења и своје личне да би постигао добре развојне резултате код деце. Оквири компетенција васпитача су: професионални, педагошко-дидактичко–методички и радни.

Циљ истраживања је био да се утврде методичке компетенције васпитача и њихова спремност на унапређивање и стицање нових компетенција. На основу одговора испитаника, а који се тичу процене методичких компетенција, може се закључити да су васпитачи мотивисани за унапређивање компетенција, свесни да је професионално усавршавање неопходно да би се прилагодили захтевима друштва знања.

Литература

- Goffin, S- G., Day, D. E. (Ed.) (1994). *New Perspectives in Early Childhood Education*, New York, Teaschers College Press.
- Babic, N., Irović, S., Kuzma, Z. (1999). *Put do prakticne kompetencije odgojitelja, ucitelja,* U: The Quality in Education and Teaching, Collection of scientific papers, International Scientific Coloquimu, Rijeka, Sveu£ilište u Rijeci.
- Кнежевић-Флорић, О. (2008). *Педагог у друштву знања*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja*, Službeni glasnik RS, br. 88/17 i 27/18 – dr. zakon
- Сучевић, В. (2008). *Компетенције учитеља за квалитетну школу*. Сомбор: Норма, бр. 1-2.

Ljiljana Stankov
Mira Jovanović

FRAMEWORK COMPETENCIES OF THE ASSISTANT - PRESENTATION OF THE PROFESSIONALIZATION OF THE QUESTIONNAIRE FOR THE KNOWLING KNOWLEDGE

Summary: This paper analyzes the framework of competencies of teachers as one of the preconditions for the professional development of competent educators for the knowledge society. The pedagogical, psychological, methodological and work competences of educators are considered and the possibility of their positive influence on children's development in centers of interest for acquaintance with the environment. Also, as a significant factor, the question of the methodical competence of educators for the field of methodology of acquaintance with the environment, that is, the methodical competence of educators for realization of activities in centers of interest, is also considered. The Knowledge Society raises increasingly complex demands for educators. To what extent do educators feel methodically competent to implement activities in centers of interest for getting to know the environment? The paper will show the results obtained by research (2017), in which teachers were examined (N = 46) in pre-school institutions in Valjevo and Loznica. The aim of the research was to determine the methodical competencies of the educators and their willingness to improve and acquire new competences. Based on the respondents' answers regarding the assessment of methodological competences, it can be concluded that educators are motivated to improve competencies, aware that professional training is necessary to adapt to the requirements of the knowledge society.

Keywords: competence, educator, professionalization, knowledge society.

Драгана Љубисављевић
ОШ "Вук Караџић"
Књажевац

УДК 373.14: 371.213.3„20”

НАСТАВНИК 21. ВЕКА

Резиме: Свакодневне и непредвидиве промене у свим сферама личног, професионалног и друштвеног живота само су неке од карактеристика савременог света, које пред образовањем стављају озбиљне изазове очекујући да их прати, да се мења и прилагођава им се. Глобалне промене допринеле су промени у образовној политици и пракси и изазвале су другачија очекивања од модерног образовања. У 21. веку, који се често назива *доба знања,* очекује се од образовног система да сваком појединцу пружи квалитетно и функционално знање које ће допринети укупном развоју друштва. Овим радом желимо да укажемо на важност наставника доба знања у савременом свету и модерном образовању, који као професионалац константно учи, креативно приступа наставном материјалу, спреман је да се прилагоди свакој ситуацији и да имплементира широк спектар технологија. Са друге стране, рад ће нам показати шта од таквог наставника очекују ученици доба знања.

Кључне речи: наставник доба знања, ученик доба знања, савремена школа.

Увод

Живимо у времену највећих и најбржих промена и светског напретка. Друштвени контекст, политички и економски процеси и промене, важне друштвене промене и збивања, развој науке, технике, информатике, потребе послодаваца и тржишта рада значајно утичу на свеукупно обликовање, деловање и понашање појединаца, као и на формирање колективних ставова, вредности и норми. За протеклих 50 година количина светског знања повећала се за онолико колико се повећала протеклих 5000 година, а последњих година количина светског знања удвостручава се за 18 месеци, што значи да се у многим областима век мери месецима и годинама, не деценијама као раније. Ако пођемо од чињенице, до којих се дошло бројним истраживањем, да се количина потребног знања за запошљавање повећава 30 пута сваке 2 године, да стечено професионално знање и вештине застаревају за мање од 10 година, да се 5% постојећих професија замени сваких 5 година, да се број професија које не захтевају рачунарске вештине смањује 5% сваке 2

године онда је јасно да ,,припремамо ученике за будућност коју јасно не можемо описати" (David Warlick).

Савременом свету потребан је човек који свакодневно прати промене, који је спреман да континуирано учи и доживотно се образује, који ће поред "знати како и шта", "знати и где" ће пронаћи потребно знање, који ће моћи да се у сваком тренутку живота прекавалификује, који поседује квалитетне дигиталне вештине. Ова нова очекивања наметнула су преиспитивање досадашњег начина учења и подучавања, јер нови захтеви пред образовним системима постављају висока очекивања. Оваква размишљања о образовању иницирала су идеју да је школа у великој, безизлазној кризи, а постоје теоретичари, заговорници десколаризације друштва. Међутим, излишно је говорити о укидању школа, али је неопходно оспособити образовне системе, школе и наставни кадар да прате и буду у кораку са временом и потребама савременог света. Образовање има важну улогу у променама и напретку сваког друштва, зато су важне реформе у наставном процесу, јер садашње стање указује да начин и методе наставног рада нису у могућности да дају ефикасне резултате. Васпитно-образовни циљеви треба да обухвате потребе, намере, жеље и идеале одређеног друштва и одређеног времена, да уважавају императиве времена у коме живимо (Хавелка, 2000). Покушавајући да превазиђу насталу глобалну, светску кризу и кризу образовања, многи аутори трагају и указују на значај школе и наставника у процесу развоја и напретка 21. века, што ћемо и ми покушати овим радом.

Ученик савременог доба

Неписмена особа 21. века неће бити она која не уме да пише и чита, већ она која не уме да учи, да заборави научено и да поново научи." (Elvin Tofler 1928).

Данашње генерације деце и младих људи многи популарно називају пост-миленијумци или дигитални урођеници. То су генерације рођене у времену највећих и најбржих промена, технолошке и дигиталне револуције. Њима су савремене дигиталне технологије и паметни телефони природно окружење. Ове генерације комуницирају путем рачунара, паметних телефона, света видео игрица, групног чета и виртуелног окружења. Удружују се путем друштвених мрежа. Своје успехе деле преко youtuba. Функционишу преко домена com. Уче само оно што их занима и што ће им бити потребно у реалном животу. Склонији су игри него озбиљном раду. Уче активно, откривањем и испробавањем. Навикли су на боје, покрете, звукове, док је све друго досадно и сморно. Преферирају тимски рад и вршњачко учење. Уживају у наградама и тренутним задовољствима. Функционишу по принципу "одмах" и "сада". Вештине које су им потребне за живот у 21. веку су: дигитална писменост, комуникација, сарадња, креативност, инвентивно мишљење,

проблемско размишљање и решавање проблема, систем врености и одговорности, квалитет, врхунски резултати и продуктивност.

Наставник 21. века

Време у коме живимо карактерише светски напредак који је условио експоненцијални раст знања и брзо застаревање, а самим тим и потребу за променом парадигме образовања. Наспрам ученика савременог доба, тзв. ,,дигитални урођеник" стоји наставник ,,дигитални придошлица" (Marc Prensky, 2005). Глобални задатак јесте повезати ова два временски неспојива чиниоца образовања. Многе земље света тренутно размишљају, креирају или спроводе реформу образовног система тражећи најбоље решење за ситуацију у којој су се нашли. Оно што је заједничко за све њих то је да су свесни да ниједна реформа образовања ,,неће успети ако њени главни носиоци и учесници нису наставници" Светски форум за образовање 2000: Дакарски оквир деловања, Дакар, Сенегал. Ратковић је у књизи *Пут ка успешној школи* анализирајући данашњу школу истакао да она „гуши иницијативу ученика и наставника и развија ропство духа." Програме назива *хиперпрограмима*, јер су, често, претрпани некорисним и превеликим захтевима према ученицима, док је велики број наставника „успаване интелигенције". Уместо реформе школа предлаже „реструктурацију школе". Инсистира на неопходности постојања „тим-менаџера", људи који мисле и људи од акције. Истиче важност иновирања знања наставника, прихватање промена и примена у пракси. Стваралаштво у школи зависи од неговања *хомо креатора.* (Ратковић, М., 2010). Посебно је важно да наставник освести значај личног постојања и да настоји да организујући и реализујући наставни процес изрази своју креативност применом разноврсних наставних метода и поступака и наставних облика и средстава.

Усмеравајући активност ученика наставник непосредно или посредно руководи учењем. Пред наставником се постављају све сложенији захтеви како у погледу припремања, тако и у процесу организације и извођења наставног процеса, подстицања ученика на активност, праћења и вредновања њиховог рада. Често су светски трендови и савремена очекивања од образовања, а посебно наставника велика, а понекад и нереална, јер се од њега очекује да буде планер, организатор, реализатор и евалуатор наставног процеса.

„Наставник има интегративну улогу и од њега се очекује да повеже у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој начин рада. Из те интегративне улоге произилазе многе мање или више специфичних улога наставника као што је планирање, иницирање, подстицање, организовање, усмеравање, вођење, моделовање, праћење, анализирање, вредновање, кориговање и иновирање тока и динамике наставног процеса." (Хавелка, Н., 2000: 125). Улога наставника је да помаже у

раду и учењу, да саветује, усмерава и контролише рад и резултате рада и учења.

Посебно је важно да познаје своје ученике и њихове образовне потребе. Дисервег је разматрајући систем наставе и образовања посебно проучавао улогу наставника, истичући да је његова улога да ,,ученика ставља у покрет питањима, која се надовезују на снагу његове спознаје, тиме изазива његову самосталност и усмјерава га непрестаним потицањем да схвати и сам формира нове спознаје и мисли... Добар учитељ учи како истину наћи.“ (Заниновић, М., 1985: 259). Бројне промене школског система, начина стицања знања и учења допринела је суштинској промени односа ученик-наставник. „У ситуацији када је ученик активан, када сам ради, проучава, истражује и стиче знања, уместо да сам слуша или гледа, улога наставника долази у други план. Наставник управља истраживањем, контролише резултате, ставља потребан материјал и средства на располагање, саветује, подстиче и охрабрује напоре, а само у извесним случајевима указује на решења, али их не даје у целини и до краја“ (Ђорђевић, Ј. 1996: 157).

Насупрот некадашњој, предавачкој улози наставник 21. века развија мотивацију за промену модерних дидактичких поступака. Савремени наставник постаје планер, организатор, водитељ, мотиватор и сарадник. Он укључује ученике у процес стицања нових искустава, подстиче радозналост, осмишљава изворе из којих ученици могу да уче, омогућује да ученици својим реакцијама и одговорима усмеравају ток наставног процеса, употребљава когнитивну терминологију ,,класификуј, анализирај, креирај, осмисли”, користи непосредне, изворне податке и примарне изворе за манипулисање у интеракцији, не дели сазнајни од истраживачког процеса, захтева јасно изражавање ученика, подстиче и уважава слободу ученика.

Наставник 21. века неизоставно мора бити дигитално писмен. Дигиталне компетеције наставника 21. века подразумевају ,,скуп знања, вештина, ставова, способности и стратегија неопходних за квалитетно коришћење информационо-комуникационих технологија и дигиталних медија, а са циљем промишљеног, флексибилног и безбедног унапређивања процеса наставе и учења и других активности у вези са наставничком професијом у онлајн и офлајн окружењу" (*Оквир дигиталних компетенција - Наставника за дигитално доба,* 2019).

Од дигиталног наставника се очекује да је стално у контакту са својим ученицима. Он креира курсеве, поставља ресурсе, подешава начин оцењивања и уношења оцена. Такође, приступа дигиталним уџбеницима и користи их у настави и учењу. Наставник задаје тестове, вежбе и домаће задатке и сваком ученику даје повратну информацију о урађеном. Он прати учинак сваког ученика и целог разреда.

Закључак

Модерно образовање постаје обавеза и потреба сваког појединца, али и обавезује друштво да креира квалитетно и ефикасно образовање за све. У савременој школи ученик је активни субјект наставног процеса, а наставник је ту да усмерава, контролише, саветује, руководи процесом рада и учења. Иако је, наизглед, улога наставника либералнија, он у савременој школи има одговорнију улогу него икада. Водећи се очекивањима савременог света, а имајући у види глобалне светске и дигиталне промене и особине данашњег ученика, очекивања од наставника 21. века су често преамбициозна, нереална и ванвременска. Незаменљива улога наставника огледа се у модернизацији образовног система и правилном одабиру и развијању компетенција ученика потребних за живот у савременом свету. Да би ово било могуће неопходно је да и сами наставници поседују бројне вештине, знања и умења, као и да су спремни да свакодневно уче и усавршавају се како би координирали и руководили савременим процесом учења, сазнавања и живота у модерном свету.

Литература

• Вилотијевић, М.и Н. (2009): *Иновације у настави*, Врање, Учитељски факултет.

• Ђорђевић, Ј. (1996): *Иновације у настави,* Београд, Просвета.

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

• Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава – организације и облици*, Београд, Научна књига.

• Заниновић, М. (1985). *Педагошка хрестоматија*. Загреб, Школска књига.

• Милијевић, С. (1993): *Педагошке иновације у теорији и наставној пракси,* Бања Лука, Глас српски.

• Миљковић, М., Ситарица, А: *Друштво знања,* Зборник радова Учитељског факултета, Ужице.

• Ратковић, М. (2010): *Пут ка успешној школи,* Нови Сад, Прометеј.

Филиповић, Д. (2004): *Перманентно образовање и образовање одраслих.*

• Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу,* Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Dragana Ljubisavljević

TEACHER OF THE 21ST CENTURY

Summary: Everyday and unpredictable changes in all spheres of personal, professional and social life are just some of the features of the modern world, which put education before serious challenges expecting to accompany them to change and adapt to them. Global changes have contributed to the changes in education policy and practice and caused the different expectations of modern education. In the 21st century, which is often called the age of the knowledge expected from the education system to provide each individual with quality and functional knowledge that will contribute to the overall development of society. The paper is intended to highlight the importance of teacher-life of knowledge in the modern world and modern education, which, as a professional is constantly learning, creative approach to teaching material, ready to adapt to any situation and to implement a wide range of technologies. On the other hand, I want to show us what they expect from such teachers the students knowledge era.

Keywords: teacher knowledge age, the student-life knowledge, modern school.

2.

Радован Антонијевић
Филозофски факултет
Београд

УДК 37.04+37.036

ИНТЕЛЕКТУАЛНО И ЕСТЕТСКО ВАСПИТАЊЕ КАО ЧИНИОЦИ РАЗВОЈА КРЕАТИВНОСТИ КОД ДЕЦЕ[13]

Резиме: Креативност представља феномен који има значајну улогу у развоју личности, на основу чињенице да се капацитет креативности развија и мења кроз целоживотни процес људског развоја. Разматрање кључних исходишта креативности, на које се начине испољава креативност, како се креативност може развијати и унапређивати, сигурно су и даље нека од значајних питања којима се баве различите хуманистичке науке. У оквиру педагогије, такође, посвећује се значајна пажња креативности, кроз проучавање широког спектра могућности да се систематски делује на процес развоја капацитета креативности код деце и ученика. Полазиште у тим проучавањима представља научна поставка, која као своју суштинску оријентацију има виђење, да се кроз процес васпитања може омогућити развој капацитета креативности. Области васпитања у којима највише долази до изражаја настојање да се примене кључни елементи ове опште научне поставке, јесу области интелектуалног и естетског васпитања, које су део целине процеса васпитања. Посебна пажња у оквиру разматрања овог проблема проучавања посвећена је и кључним елементима повезаности која се јавља између ове две области васпитања, повезаности која се природно остварује у процесу развоја капацитета креативности, као сложеног људског феномена.

Кључне речи: креативност, интелектуално васпитање, естетско васпитање, развој капацитета креативности.

Увод

Креативност представља значајно својство личности сваке индивидуе, те самим тим и значну област њеног развоја. Увек кад је индивидуа у стању да

[13] Рад је настао у оквиру пројекта "Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији" (број 179060, 2011-2019), Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

створи за њу нешто ново, нешто што претходно није било део њеног искуства, може се говорити о присуству појединих елемената капацитета креативности.

На основу овог широко постављеног одређења креативности, може се прихватити становиште да свака индивидуа потенцијално поседује одређени ниво капацитета креативности, а на основу тога и да се може подстицати, развијати и у значајној мери унапређивати та врста капацитета личности кроз процес васпитања (Антонијевић, 2019).

У педагогији као науци опште је прихваћено становиште да једну од кључних области индивидуалног развоја представља област развоја капацитета креативности код индивидуе, а то се одвија у целини процеса васпитања, као и у посебним областима васпитања. Управо ова врста капацитета представља основу ефикасног функционисања у свету у којем живимо, прожетом сталним развојем у свакој области људске делатности, што као последицу има већ давно схваћену потребу и неопходност за целоживотним образовањем и учењем.

То се природно односи и на развој и унапређење капацитета креативности код сваке индивидуе, пошто се неспорно може прихватити становиште да се развој капацитета креативности јавља и постоји као целоживотни процес. Због тога се педагогија као наука нужно мора озбиљно и даље бавити различитим могућностима утицаја на развој капацитета креативности. Стога, у овом раду посебна пажња посвећује се могућностима унапређења програмски осмишљених утицаја на развој капацитета креативности које се јављају у областима интелектуалног и естетског васпитања, областима које у целини процеса васпитања завређују посебно пажњу, кад је у питања разматрање могућности унапређења капацитета креативности код деце, ученика и одраслих.

Развој креативности у процесу интелектуалног васпитања

Различите врсте когнитивних активности које су саставни део процеса интелектуалног васпитања несумњиво су од великог значаја за развој капацитета креативности код деце и ученика. Те активности су део целине процеса васпитања, у којем су заступљене и друге области (естетско, морално и физичко васпитање).

Истраживачке активности.

У начелу, истраживачке активности у процесу васпитања и образовања, без обзира кроз који организациони облик активности се одвијају (самостално, у пару или групно), представљају значајно средство унапређивања капацитета креативности код деце и ученика. Истраживачке активности омогућавају деци и ученицима да кроз један активни однос упознају кључна својства онога што представља предмет учења. Смисао истраживачких активности састоји се управо у могућности самосталног или

кооперативног упознавања са својствима онога што постављено као предмет истраживања.

Полазећи од кључних карактеристика, експериментисање (експеримент) представља једну од значајних активности истраживачког типа, које у значајној мери могу допринети ојачавању капацитета креативности код деце и ученика. Стога, јављају се као подесне активности које треба у значајнијем обиму да буду заступљене у процесу васпитања, с обзиром на то да по својој природи и основним карактеристикама експериментисање са одговарајућим материјалима припада области учења путем открића. Постоје различити материјали припремљени за примену у процесу васпитања, који омогућавају упражњавање различитих активности експериментисања, а које могу значајно унапредити капацитет креативности код деце.

Различити дидактички материјали омогућавају упражњавање истраживачких активности. То се посебно односи на оне дидактичке материјале који су превасходно конструктивног карактера, где се очекује од детета, самостално или кроз кооперативне активности, да креира различите идеје о конструкцијама које може изградити, те да саме те идеје и реализује кроз активности које су несумњиво креативне по свом карактеру. Парадигма таквог једног материјала конструктивног типа јесу Лего коцке, које пружају низ могућности за испољавање и развијање креативности код деце.

Откривачке активности.

Овај вид активности је најнепосредније повезан са јачањем и унапређивање капацитета откривања новог и непознатог код деце и ученика, те је самим тим најнепосредније повезан и са јачањем и унапређивањем капацитета креативности код деце и ученика. Активности откривања и учење путем открића јављају се и у оквиру различитих истраживачких активности и непосредно су повезане са њима.

У процесу васпитања активности откривања превасходно су повезане са решавањем различитих проблемских ситуација, на основу постављених проблемских задатака и проблемских питања. Основна вредност упражњавања активности откривања проистиче из шире потребе развијања капацитета решавања проблема код сваке индивидуе, пошто се свака индивидуа свакодневно сусреће са различитим ''проблемима'' и ''проблемским ситуацијама'', које захтевају улагање мисаоног напора у циљу њиховог решавања (Антонијевић, 2008).

У процесу васпитања сваки проблемски задатак захтева виши ниво мисаоног напора, да би се дошло до решења, које је по правилу за индивидуу која решава задатак откриће које има елемент новог и непознатог (Antonijević, 2016). На основу тога, откривачке активности непосредно су у функцији јачања капацитета креативности код деце и ученика. При решавању

проблемских ситуација развијају се код деце и ученика различите когнитивне способности и вештине, које представљају основу испољавања креативности. Поред тога, омогућава се и развој различитих значајних својстава личности, као што су сналажљивост, когнитивна флексибилност, упорност, истрајност и друге.

Когнитивна игра.

Важно је истаћи да у свакој врсти игре, чак и у оним играма које изгледају пре свега као моторичке игре и у којима се упражњавају превасходно моторичке активности, јавља се и компонента когнитивних активности. Било која врста игре подстиче машту и креативност код ученика, а то се односи и на сваку врсту игре у којој преовладава упражњавање различитих когнитивних активности, као саставни део игре. У таквим играма долазе до изражаја различити когнитивни феномени, као што су когнитивни напор и когнитивни изазов, који омогућавају да учесници у игри развијају различите елементе когнитивног капацитета, па самим тим и оног аспекта тог капацитета који је основа развоја капацитета креативности код индивидуе.

Развој креативности у процесу естетског васпитања

У оквиру појединих концепција васпитања јављају се разлике које се односе на формулисање циљева и задатака за целину процеса естетског васпитања, као и за посебне области естетског васпитања, као што су ликовно и музичко васпитање, као и естетско васпитање које се одвија у оквиру других области (наставе књижевности, на пример). Те разлике долазе до изражаја због присуства различитих теоријских полазишта на основу којих се конституишу различити елементи концепције васпитања. Саставни део процеса естетског развоја који се одвија у оквиру процеса естетског васпитања, јесте и остваривање утицаја на развој и унапређење капацитета креативности код деце и ученика. Ова врста утицаја присутна је у процесу естетског васпитања, с обзиром на чињеницу да је креативност нараздвојни део и чинилац развоја и унапређивања капацитета стварања и доживљавања лепог код сваке индивидуе, кроз упражњавање разноврсних занимљивих активности у овој области васпитно-образовног рада на предшколском узрасту.

Смисао естетског васпитања састоји се у усмерености различитих активности на *развој естетског односа индивидуе према свету*, као и на *развој естетских својстава личности*, и ово представља и *општи циљ естетског васпитања* (Антонијевић, 2013а), области васпитања која представља део целине процеса васпитања, заједно са другим кључним областима васпитања.

Као општи задаци естетског васпитања могу се прихватити следећи:

1. *развој способности опажања и доживљавања лепог и естетских вредности*,

2. *развој капацитета процењивања лепог и естетских вредности* и

3. *развој капацитета стварања лепог* (Антонијевић, 2013а).

За остварење ових општих задатака естетског васпитања од значаја су одређене активности у процесу естетског васпитања, које су повезане и са развојем и унапређивањем капацитета креативности код деце и ученика. Те активности усмерене су у правцу деловања на различите развојне процесе код васпитаника у области естетског развоја, те оне омогућавају одвијање развојних процеса у следећим областима:

1. продубљивање естетских опажања и развијање представе о лепом.

2. развој естетских склоности и интересовања за лепо.

3. стицање знања, формирање вештина и навика из области уметности.

4. развој естетских погледа и естетског укуса,

5. развијање капацитета естетског процењивања,

6. овладавање вештинама стварања лепог у различитим областима уметности, свакодневном животу, раду, кроз слободне активности и слично (*Исто*, 2013а).

У предшколској установи и школи, као део процеса естетског васпитања, креативност се подстиче и омогућава развој капацитета креативности кроз реализацију различитих активности у оквиру програма васпитно-образовног рада. У предшколској установи ове активности одвијају се у оквиру различитих сегмената целине реализације предвиђених активности васпитно-образовног рада. У школи се овај процес одвија кроз различите наставне предмете, као што су матерњи језик и књижевност, ликовна култура, музичка култура, али и кроз све друге наставне области. У најширем смислу, може се рећи да је кроз одређене сегменте садржаја и активности естетско васпитање заступљено кроз све сгменте реализације програма васпитно-образовног рада у предшколској установи, као и кроз све наставне предмете у школи, у мањем или већем обиму.

У области ликовног васпитања, које се у предшколској установи реализује кроз различите предвиђене активности у оквиру естетског васпитања, омогућено је да се код деце предшколског узраста подстичу и развијају машта и радозналост, капацитет откривања новог и неистраженог, омогућава се развијање капацитета стварања и доживљавања лепог у области ликовног стваралаштва, што све доприноси на различите начине и у различитом обиму и развијању различитих елемената капацитета креативности код деце предшколског узраста.

Све то представља и стварање основе развоја и унапређивања капацитета креативности на потоњим узрастима (Максић, 2008), пре свега, на школском узрасту.

Закључци

С обзиром на несумњиво велики значај који развијање и унапређивање капацитета креативности има за сваку индивидуу и развој целовите личности, у било ком развојном добу и са становишта целоживотног развоја, садржаји програма предшколског васпитања неопходно је да буду осмишљени и са становишта потребе унапређивања капацитета креативности код деце предшколског узраста. Управо на предшколском узрасту стварају се и неопходне основе за развијање капацитета креативности на каснијим узрастима, те стога основна концепција програма васпитно-образовног рада и садржаји програма неопходно би било да буду дизајнирани и са становишта реализације програмских задатака у овој области.

Да би се на један продуктиван и ефикасан начин омогућило развијање и унапређивање капацитета креативности код деце, кроз области интелектуалног и естетског васпитања, неопходно је унапредити облике и садржаје активности које се осмишљавају за ове области васпитања. Та унапређења односе се управо на потребу да у оквиру програма васпитно-образовног рада у већој мери буду заступљене различите когнитивне активности чије упражњавање може доприносити унапређивању капацитета креативности код деце. То се посебно односи и на већу заступљеност различитих активности у процесу естетског васпитања, које представља најважнију област подстицања, развоја и унапређивања различитих елемената капацитета креативности код деце на предшколском узрасту.

Литература

• Антонијевић, Р. (2013а). *Општа педагогија*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

• Antonijević, R. (2016). Cognitive activities in solving mathematical tasks: The role of a cognitive obstacle, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *12*(9), 2503-2515.

• Антонијевић, Р. (2019). Развој креативности у процесу васпитања. У Д. Радуновић Столић (Ур.), Конференција "Васпитач у 21. веку": *Допринос предшколства остваривању циљева образовања и васпитања – Зборник радова*. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу.

• Максић, С. (2008). *Подстицање креативности у школи*. Београд: ИПИ.

Radovan Antonijević

INTELLECTUAL AND AESTHETIC EDUCATION AS FACTORS OF DEVELOPING CREATIVITY CAPACITY IN CHILDREN

Summary: Creativity is a phenomenon that plays an important role in the development of personality, based on the fact that the capacity of creativity develops and changes through the lifelong process of human development. Consideration of the key points of creativity, the way creativity manifests itself, how creativity can be developed and improved, are certainly still some of the important issues of various humanistic sciences. Pedagogy also devotes considerable attention to creativity through the study of a wide range of possibilities to systematically work on the process of developing the capacity of creativity in children and students. The starting point in these studies is a scientific standpoint, which is seen with its essential orientation, that the process of education can enable the developing capacity of creativity. Areas of education where the most important expression of the effort to apply the key elements of this general scientific standpoint, are the areas of intellectual and aesthetic education that are part of the whole process of education. Particular attention within the framework of the consideration of this problem of study is dedicated to the key elements of the connection between these two areas of education, the connection naturally realized in the process of developing capacity of creativity, as a complex human phenomenon.

Keywords: creativity, intellectual education, aesthetic education, developing capacity of creativity.

Ljubiša Zlatanović
Filozofski fakultet
Niš

UDK 159.923.2-053.4:373.2

UZAJAMNA POVEZANOST RANOG RAZVOJA POJMA O SEBI SA DRUGIM ASPEKTIMA RAZVOJA DETETA

Rezime: Posle uvodnih odeljaka o holističkoj prirodi ljudskog individualnog razvoja i ključnim konceptualnim i terminološkim pitanjima i određenjima, u ovom radu se iz holističke perspektive razmatra spojeni uticaj višestrukih psihosocijalnih razvoja i promena na složen i dinamičan razvoj pojma o sebi u ranom detinjstvu. Uzajamna povezanost i interakcija različitih aspekata ranog individualnog razvoja sa razvojem pojma o sebi, samosvesti ili samorazumevanja ilustrovana je detaljnije u radu fokusiranjem posebne pažnje na aspekte ili procese razvoja deteta, kao što su, naravno, zajedno sa osnovnim biološkim razvojnim procesima – opažanje, mišljenje, govor (jezik), autobiografsko pamćenje, sociokulturna komunikacija interakcija, kao i razvoj inteligencije. U završnom odeljku rada, umesto zaključka, izložene su sugestije koje se odnose na savremenu profesionalnu praksu predškolskog vaspitanja, posebno u pogledu važnosti razumevanja načina na koji se pojam o sebi razvija i menja tokom ranog detinjstva.

Ključne reči: pojam o sebi, samorazumevanje, holističko gledište, razvoj deteta, rano detinjstvo, predškolsko vaspitanje.

Uvodno razmatranje

Polazeći od *holističkog* pristupa individualnom razvoju – pristupa ili gledišta prema kojem su svi psihički, razvojni i ličnosni procesi složeno i uzajamno povezani i manifestuju se u individualnom ponašanju kao jedna posebna funkcionalana i organizovana celina, kao svojevrsno psihosocijalno jedinstvo – u ovom radu se na sažet način razmatra uzajamna povezanost ranog razvoja pojma o sebi sa drugim temeljnim aspektima, procesima ili područjima razvoja deteta. U tom svetlu se i sâmo dete posmatra kao jedinstvena bio-psiho-socio-kulturna celina koja se tokom vremena životnog ciklusa razvija i menja, proširujući i produbljujući svoje osobeno, idiosinkratičko poimanje sveta i sebe samog kao ličnog i socijalnog bića. Pri tome, pojedinačni delovi ili elementi te neponovljive celine mogu se kao takvi (dakle, fragmentarno) korisno proučavati i objašnjavati nomotetskim sredstvima i opštim zakonitostima, ali se *razumevanje* postiže ako se ličnost i ponašanje deteta,

kao i njegov razvoj, posmatraju kao svejerodna i međupovezana sveukupnost, tj. kao suštinski neodvojiva celina koja raspolaže svojim pojedinačnim delovima i uvek je više od proste sume tih delova ili elemenata.

Razmatranje teme ovog rada zasnovano je na ključnoj tvrdnji da se uzajamna uslovljenost, povezanost ili, štaviše, isprepletanost različitih aspekata individualnog razvoja, posebno u ranom detinjstvu, verovatno najbolje ogledaju upravo u ranom razvoju samopoimanja, samosvesti ili pojma o sebi kao složene i dinamične kognitivno-doživljajne psihološke pojave ili strukture, srži ličnosti pojedinca. Iako se u ovoj oblasti razvojne psihologije često napominje da je samopoimanje dece u ranom detinjstvu teško ispitivati i, dakle, teško razumeti s obzirom na njihova uzrasno određena ili ograničena razvojna postignuća (npr., konkretno mišljanje, egocentrično viđenje sveta i sebe samih, opažanja koja ne mogu verbalno da izraze na odgovarajuće načine), ova istraživačka tema ne prestaje da zaokupla pažnju proučavalaca dečjeg samopoimanja. Tako, u proteklih nekoliko decenija učinjeni su značajni teorijsko-istraživački napori koji su doveli do važnih saznanja o ovom aspektu ili domenu ranog idividualnog razvoja.

U vezi sa prethodno rečenim važno je naglasiti da su ta proučavanja jasno pokazala da je razvoj dečjeg pojma o sebi, baš kao i sâm individualni razvoj, složen i višedimenzionalan proces, u kojem su na međupovezane načine obuhvaćeni različiti osnovni aspekti i procesi, mehanizmi i faktori, kao sastavni delovi sveukupnog razvoja deteta – fizički i motorički razvoj, kognitivni razvoj i razvoj govora, emocionalni i moralni razvoj, socio-kulturni razvoj i, kao vrhunac tih pojedinačnih razvoja, postepeni razvoj i individuacija ličnosti (o holističkom pristupu razvoju deteta v. npr. Zlatanović, 2018; 2019). Sa stanovišta razvoja ličnosti, moglo bi se reći da rani razvoj pojma o sebi suštinski predstavlja pravi psihološki početak, polazište razvoja i izrastanja ličnosti, uključujući naravno i razvoj ličnog identiteta. Jer, to je, u stvari, središnji psihološki sačinitelj osobe, u odnosu na koji se mogu tumačiti svi drugi psihološki procesi i pojave. (v. Zlatanović, 2017).

Široko posmatrano, glavna svrha ovog rada je da na sažet način izloži neke ključne pretpostavke, nalaze i objašnjenja teoretičara i istraživača koji se bave razvojem samopoimanja i da pri tome naglasi *povezanost* tog razvoja sa drugim aspektima razvoja deteta, fokusirajući se u prvom redu na period ranog detinjstva. Jer, kao što se u razvojnoj psihologiji često naglašava, *predškolske* godine su vreme intenzivnih psihofizičkih razvoja i promena deteta, što sve doprinosi većem ličnom osećaju *kompetentnosti* u ranom detinjstvu, u razdoblju između druge i šeste godine života koje se često naziva „godinama igre“ jer u to vreme igra doživljava procvat i pospešuje sve aspekte dečjeg razvoja (Berk, 2008). U tom procesu, rastuća svest o sebi i spoljašnjem svetu, kao i razvoj različitih sposobnosti i veština, počinju da donose određene razvojno važne zahteve, očekivanja i odgovornosti.

Istovremeno, deci ovog uzrasta postepeno postaje važno da se u svojoj radoznalosti bave nekim, za njih novim, pitanjima koja se suštinski tiču njih samih kao bića na razvojnom putu ka odraslosti i zrelosti ličnosti. Na primer, neka od pitanja, važna za dečje samopoimanje, na koja deca u ranom detinjstvu nastaje da odgovore su sledeća: Kakav sam ja i kakav bih trebalo da budem? Da li sam ja dečak ili devojčica, i šta čini tu razliku? Zašto neka moja ponašanja odrasli odobravaju, a druga ne odobravaju? Kada mogu da ispoljim ljutnju, a kada moram da je kontrolišem? Da li mogu da kontrolišem svoje ponašanje? Koliko mogu da budem samostalan, a koliko zavisan od drugih? Kako treba da se odnosim prema autoritetu odraslih? Itd. Prema zapažanjima nekih proučavalaca dečjeg razvoja (npr. , Salkind & Ambron, 1987), neka od tih pitanja koja se rano pojavljuju u razvoju deteta *ostaju* i posle predškolskih godina, pa i kasnije tokom života pojedinca. Iako se okolnosti i socijalni odnosi menjaju i usložnjavaju tokom našeg životnog ciklusa, osnovni *obrasci* suočavanja sa ovim i sličnim pitanjima opstaju u nama i postepeno formiraju *jezgro* našeg samopoimanja, našeg identiteta i ličnosti uopšte, a ono se tiče suštinskog ličnog i ličnosnog pitanja – pitanja „Ko sam ja?“, na koje odgovor počinje rečima „Ja sam...“.

Pojmovno-terminološke napomene i određenja

U nastavku razmatranja glavne teme ovog rada, zbog boljeg razumevanja potrebno je najpre pružiti osnovne pojmovno-terminološke napomene i određenja u vezi sa prirodom i značenjem pojma o sebi – odnosno, koncepta samopoimanja.

Bez ulaženja u detalje ove složene problematike, za svrhe predstojećeg izlaganja naglasimo najpre da se u ovom radu koriste kao sinonimi uglavnom termini „pojam o sebi“ i „samopoimanje“, ali da su neizbežno uključeni i drugi blisko povezani, pa i teško razlučivi, termini kao što su, pre svih, „samstvo“ („sopstvo“; engl. *self*), a zatim i „samopredstava“, „samodoživljaj“, „samosaznanje“, „samorazumevanje“ i „samosvest“. Uz to, svi navedeni psihološki pojmovi takođe su u bliskoj vezi sa pojmom *identiteta* – bez sumnje, jednog od krupnih pitanja ličnosti i socijalnog ponašanja – jer se zajedno odnose na središnje psihološko pitanje samorazumevanja i samodefinisanja nas samih kao samosvesnih bića i svi su neodvojivo povezani sa vremenom, jezikom, normativima, psihološkim zdravljem, socijalnim svetom, moralnošću i egzistencijalnim smislom (Zlatanović, 2016; 2017).

Kada je posredi „pojam o sebi“ (eng. *self-concept*), odnosno „samstvo“ („sopstvo“, engl. *self*), u psihološkoj literaturi se ovi termini uglavnom koriste da označe lični samodoživljaj ili samoopis koji je neponovljiv ili neuopštljiv – to jest, osobeni način na koji osoba sâma vidi, doživljava ili poima sebe, kako određuje i vrednuje sebe u odgovoru na ključno pitanje ličnog identiteta, pitanje „Ko sam ja?“ Reč je o samosaznanju ili sadržajima samosvesti osobe, o čemu ona saopštava u prvom licu. U tom slučaju, osoba je objekt sopstvenih opažanja, uverenja, stavova, ocena i procena na osnovu odnosa sa drugim osobama u socijalnom okruženju ili sa

svojim idealom, tj. sa idealnom slikom (predstavom) o sebi ili sa idealnim pojmom o sebi (Popović, 1983; v. takođe Zlatanović, 2017).

Kao središnje važan psihološki sačinitelj osobe, pojam o sebi spada u *kognitivno-doživljajni* domen znanja o ličnosti. Posredi je područje koje obuhvata lična i lično važna opažanja, misli, uverenja, stavove, želje, ideale, osećanja i druge subjektivne doživljaje. Zajedno sa drugim osnovnim domenima znanja o ljudskoj prirodi – domen dispozicija, biološki domen, intrapsihički domen, socio-kulturni domen i domen prilagođavanja – ovaj domen na psihološki važne načine utiče na sveukupnu ličnost pojedinca i njegovo karakteristično ponašanje u socijalnom svetu. Drugim rečima, to je oblast *psihologije samstva* teorijsko-istraživačkog pristupa koji nastoji da ličnost pojedinca odredi načinima njegovog samoopažanja i samopoimanja, smeštajući samstvo ili pojam o sebi u središte psihološkog proučavanja, sa uverenjem da se u odnosu na tu veoma personalizovanu psihološku pojavu mogu tumačiti svi drugi psihološki fenomeni, zbivanja, stanja i procesi.

Tokom svog psihosocijalnog razvoja, svaki pojedinac se suočava sa različitim okolnostima i iskustvima (pozitivnim ili negativnim, povoljnim ili nepovoljnim, dobrim ili lošim), sa raznim uticajima i zadacima, prolazeći kroz razvojne izazove i promene u svom samodoživljavanju i samopoimanju. U procesu individualnog razvoja, pojedinac postepeno izgrađuje svoj jedinstveni i relativno postojani pojam o sebi, za koji veruje da određuje to što on jeste i koji mu služi kao unutrašnje psihološko sidro ili kao okvir oslonca za sagledavanje i tumačenje sebe i svog ponašanja, svojih socijalnih i životnih iskustava. Tako, kada pojedinac vremenom formira pojam o sebi, onda on sebe i svoja iskustva opaža i procenjuje iz svoje sopstvene, subjektivne perspektive. Jer, posmatrano iz fenomenološke perspektive, lični pojam o sebi je u osnovi subjektivnog sveta iskustva pojedinca, čiji sadržaj je odiosinkratične prirode i sastoji se od neponovljive realnosti ličnih viđenja, doživljaja i značenja, što ga izdvaja od svih drugih pojedinaca (v. Zlatanović, 2017).

Dodajmo svemu rečenom i to da pojam o sebi sadrži sledeće tri glavne komponente: deskriptivnu komponentu ili samoopis, evaluativnu komponentu ili samopoštovanje (deo ili aspekt pojma o sebi koji se odnosi na to šta osobe misle o sebi, kako vrednuju sebe, uključujući i osećanja povezana sa tim mislima i vrednosnim sudovima) i socijalnu komponentu ili socijalni identitet (v. Larsen i Buss, 2008). U literaturi o samopoimanju takođe se navode i neke druge komponente ili aspekti psihološkog složaja pojma o sebi kao što su, na primer, „idealno ja“ (ili „idealni pojam o sebi“) – željena predstava o sebi, pored samstva kakvo jeste ili „realnog pojma o sebi“ – „samoefikasnost“ (uverenje osobe da može da ovlada određenom situacijom ili da proizvede poželjne ishode) i „samoregulacija“ (deo pojma o sebi koji se odnosi na samokontrolu – sposobnost odupiranja porivu za upuštanjem u ponašanja koja se socijlno ne odobravaju) (v. npr. Berk, 2008; Vasta, Haith i Miller, 1997).

Razvoj pojma o sebi kao sastavni deo dečjeg razvoja

Nije jednostavno na sažet način prikazati rani razvoj pojma o sebi i njegovu uzajamnu povezanost sa drugim aspektima, područjima ili procesima razvoja deteta. U ovom sažimajućem radu moramo se zadovoljiti navođenjem samo nekih istaknutih, posebno važnih tačaka ili karakteristika te bliske i složene povezanosti i razvojne uslovljenosti.

Razvojni psiholozi su odavno naglasili da na početku svog života i razvoja novorođenče nema samosvest, nema pojam o sebi samom. Umesto toga, ono najpre doživljava samo razne stimulacije, tj. nepovezane i jednostavne osete i osećaje, ne razlikujući sebe od neposredne okoline. Međutim, iako se ne rađa sa osećajem samstva, prve dve godine života deteta generalno predstavljaju važno i bogato formativno razdoblje za rani razvoj, pa tako i za sticanje ili razvoj samopoimanja ili samospoznaje. Tako, sa fizičkim rastom i sa početnim razvojima motoričkih veština i kognitivnih sposobnosti, a to znači najpre sa razvojem čulnog opažanja (percepcije) kao osnove i preduslova za sve druge kognitivne procese kao što su učenje, mišljenje, rešavanje problema i pamćenje – ono polako i sve jasnije uočava tu osnovnu razliku. Novorođenče počinje da shvata da su ruke koje pomera i kojima dodiruje sebe, druge osobe i predmete oko sebe, u stvari, *njegove* ruke, da su one delovi *njegovog* sopstvenog tela i, štaviše, da su one *sredstvo* kojima može da manipuliše i ostvaruje neposredne kontakte, komunikacije i interakcije sa okolinom. Ovo važno razojno dostignuće, koje proizilazi iz iskustva u prvim mesecima života, Erikson je označio kao *odvajanje* novorođenčeta iz početne simbioze sa majčinim telom (v. Erikson, 2008).

Posle ove početne spoznaje, sledeći važan korak u tom razvoju je *prepoznavanje* novorođenčeta granica između svog tela i tela drugih osoba ili objekata u svom okruženju. To razlikovanje svog tela od ostatka sveta, ta razlika između njegovog „ja“ i „ne-ja“, ili „samstva“ i „ne-samstva“, čini rudimentarni doživljaj sebe samog – a to je, dakle, *svest o svome telu*. To čini polazište razvoja detetove samosvesti ili samopoimanja, nečega što će imati sveprožimajući uticaj na njegov kasniji socioemocionalni razvoj i ponašanje u, za njega, sve složenijem socijalnom svetu. Već u prvih nekoliko meseci života deca imaju neki nejasan osećaj sopstvenog tela kao nečega izdvojenog od drugih i svog okruženja. Tako, tokom prve godine života (približno od četvrtog do desetog meseca života) deca imaju izvesnu svest o sebi i svojoj odvojenosti od drugih osoba. Prema Eriksonu, sa oko osam meseci, deca kao da su svesnija svoje odvojenosti što ih priprema za *osećanje autonomije* koje se sve više približava. U isto vreme, ona sve više mogu pojmiti pojavu i prisustvo majke, kao i nepoznatost drugih osoba (Erikson, 2008). Ona stiču saznanje o stalnosti objekata (predmeta), tj. počinju da shvataju da objekti postoje i onda kada su izvan njihovog pogleda – uče da razlikuju lica poznatih i nepoznatih osoba, kao i da prepoznaju osnovne emocije kod drugih ljudi i da na njih prikladno

reaguju. Prema zapažanju Laure Berk (Berk, 2008), to što su u ovom najranijem uzrastu osobe i objekti počeli da postoje kao nezavisni i stalni entiteti, znači da se otprilike u isto vreme pojavljuje i detetovo znanje o samom sebi kao o zasebnom, trajnom biću. U toj početnoj samopoznaji, kao što je prethodno naglašeno, najpre je to detetov osećaj sopstvenog tela kao zasebnog entiteta i identiteta, i to je osnova za razvoj kako fizičkog (telesnog) tako i psihološkog aspekta pojma o sebi.

S tim u vezi, spomenimo kao ilustraciju jednu široko korišćenu, jednostavnu ali dobro osmišljenu, istraživačku metodu (tehniku) za utvrđivanje *vizuelnog samoprepoznavanja* kao rudimentarne osnove razvoja dečje samosvesti, samorazumevanja ili samopoimanja u ovom najranijem uzrastu – *metodu ogledala*. Istraživanje primenom ove metode sastoji se iz dva dela. Istraživač najpre posmatra kako se dete ponaša kada se smesti ispred ogledala – na primer, prati se da li i koliko često dodiruje svoj nos. Posle toga, istraživač, a često je to i majka deteta, ružem za usne stavlja tačku na detetov nos i ponovo smešta dete pred ogledalo. Brojna istraživanja sa metodom ogledala dosledno su pokazala da dete počinje da dodiruje nos dok posmatra svoj odraz u ogledalu tek u uzrastu od približno osamnaest meseci. Negde u tom ranom urastu, dete počinje da uočava da postoji podudaranje njegovih sopstvenih pokreta i pokreta njegovog odraza u ogledalu. To je znak koji pomaže detetu da shvati da je nasmešeno dete u ogledalu, u stvari, ono sâmo. Pored izlaganja sopstvenim odrazima u ogledalu, deca mlađa od od dve godine su u svrhe ispitivanja pojave samosvesti takođe izlagana i slikama sebe na video-snimcima i fotografijama. To su načini na koje razvojni psiholozi mogu da ispituju početke samopoimanja ili samorazumevanja u ovom najranijem uzrastu, u kome ona još uvek nisu u stanju da verbalno izraze sebe i svoja viđenja i ne mogu da razumeju složene instrukcije istraživača (v. npr. Berk, 2008; Lewis & Brooks-Gunn, 1979; Santrock, 2007).

Posle pojave početnog osećaja samstva i izdvojene, zasebne egzistencije u odnosu na druge osobe, u daljem napredovanju ovog ranog razvoja samosvesti ili samopoimanja posebno važnu tačku predstavlja pojava *simboličkog mišljenja,* a naročito razvoja *govora*, tj. sticanja *jezika* kao skupa simbola kojima se prenosi značenje, koje se odvija na biološkim osnovama i pod sredinskim uticajima. U celini gledano, pojave novih i naprednijih mogućnosti *mentalne reprezentacije* (mentalne predstave sveta kojima um može baratati; najvažnije su mentalne slike i pojmovi) tokom ranog detinjstva omogućuju deci da misle o sebi, a *paralelni* razvoj jezičkih sposobnosti pruža im mogućnost da govore o *sebi kao subjektu* (o doživljaju sebe kao subjekta, tj. kao činioca ili delatnika koji je odvojen od objekata i drugih ljudi, ali im posvećuje pažnju i deluje na njih; *„samstvo (ja) kao subjekt"* aspeket samopoimanja) i *o sebi kao objektu* (o doživljaju sebe kao objekta spoznaje i procene ili vrednovanja; *„samstvo (ja) kao objekt"* aspekt samopoimanja) (Berk, 2008; Harter, 1999; 2012). Jer, sa oslobođanjem isključivog oslanjanja na svoje opažanje

(percepciju), sa povećanjem predstavne ili simboličke aktivnosti, praćenom pojavom i ubrzanim obogaćivanjem fonda i kombinacija reči dete postaje sve sposobnije da verbalizuje svoja iskustva, opažanja i sećanja, i da bolje iskaže svoje predstave ili znanja o sebi. Pri kraju prve godine deca većinom počinju da izgovaraju nekoliko uobičajenih jednostavnih reči. Te prve reči su simboli koji reprezentuju iskustva i nagoveštavaju početak razvoja jezika kao glavnog komunikativnog sredstva i najefikasnijeg sredstva za mentalno predstavljanje.

Kvalitativne i kvantitativne promene u ovom domenu ogledaju se u tome da deca oko druge godine života postepeno shvataju svoje prve izgovorene reči i počinju spontano da koriste sopstveno ime ili lične zamenice „ja“, „mene“ ili „moje“ kada govore o sebi. Uz to, između druge i treće godine njihovo znanje o *značenjima* reči naglo napreduje, kao i sposobnost da misle i govore o različitim stvarima, pa i o onima koje u datom trenutku nisu fizički prisutne, tj. opazive. U ovom ranom uzrastu, deca počinju da pokazuju i druge forme samosvesti povezane sa sticanjem jezika. Tako, ona iskazuju razna pozivanja na sebe kroz samoopise kao što su „ja sam veliki“, „mogu to sâm“, „to je moje“ i sl. , a isto tako verbalizuju svoja unutrašnja iskustva kao što su emocije (v. Santrock, 2007).

Posebno značajno za samorazumevanje deteta u ovom razvojnom periodu je saznanje o svom polu i uzrastu; upoređujući sebe sa drugim osobama, deca tada uobičajeno umeju da kažu da li su dečak ili devojčica, dete ili odrasli. To pokazuje da su *pol* i *uzrast* među prvim aspektima sebe, tj. svog samopoimanja, koje deca nauče da prepoznaju i povežu sa sobom (v. npr. Vasta, Haith i Miller, 1997;Shaffer, 2009). Približno u isto vreme, usavršavajući svoj osećaj za jezik i prelazeći sa jednostavnih na sve složenije rečenice, tj. napredujući u svom simboličkom funkcionisanju i simboličkom razumevanju realnosti, deca u ovom uzrastu izgovaraju svoje ime i imena svojih najbližih, *proširujući* svoj pojam o sebi kako bi uključila i *odnos sa porodicom*. Na primer, dete bi moglo da kaže „ja sam Janin brat“, što upućuje na to da je deo njegovog pojma o sebi i to što pripada istoj porodici kojoj pripada i njegova sestra Jana.

S obzirom na to da je pojam o sebi lična, veoma personalizovana, struktura znanja koja se nalazi u našem *autobiografskom pamćenju*, u sklopu drugih psihičkih sposobnosti i procesa neophodno je takođe naglasiti i važnu ulogu ovog oblika ljudskog pamćenja u napredovanju deteta ka potpunijem razvoju pojma o sebi i razvoju identiteta u ranom detinjstvu. Autobiografsko ili epizodično pamćenje je pamćenje posebnih događaja ili specifičnih životnih iskustva koje je zbog njihovog velikog ličnog značaja i značenja veoma dugotrajno. Za razliku od pamćenja pukog niza podataka, gde se prisećamo izdvojenih informacija, u pamćenju naših sopstvenih iskustava prisećamo se složenih, smisaonih ili *lično važnih* životnih događaja. Otuda Robert Sternberg (Sternberg, 2005) autobiografsko pamćenje sažeto definiše kao pamćenje lične istorije pojedinca, tj. kao pamćenje sopstvenog iskustva.

U ovom obliku dugoročnog pamćenja najživlje se pamte događaji ili iskustva snožno prožeti *osećanjima* – bilo pozitivnim (prijatnim) ili negativnim (neprijatnim) osećanjima.

Prema savremenim kognitivnim proučavaocima u ovoj oblasti, autobiografsko pamćenje je središnji kognitivni proces i glavna forma ljudskog pamćenja (v. npr. Rubin, 1988). Iako može biti više ili manje *rekonstruktivno* iskrivljeno ili netačno u detaljima, ono je ipak obično prilično dobro. Kao takvo, ono je *izvor* lično važnih informacija o našim životima i nama samima kao osobama, važna je komponenta našeg svakodnevnog ponašanja i čuvar je integriteta individualnog života. Kao pamćenje informacije povezane sa samstvom ili pojmom o sebi, svakodnevno autobiografsko pamćenje je važna osnova koja nam obezbeđuje osećaj ličnog identiteta i kontinuiteta. Dodajmo ovome zapažanje Berklija (Barclay, 1988) da pojam o sebi pomaže u posredovanju informacije koja se tiče samstva pojedinca tako da ono što je zapamćeno o ličnom iskustvu bude u skladu sa njegovim postojećim samosaznanjem. Međutim, rečeno je, lična sećanja ne moraju tačno da odražavaju neki događaj ili sled događaja u životu pojedinca. U stvari, u svakodnevnim uslovima autobiografsko pamćenje ima dva aspekta: rekonstruktivni i konstruktivni, s jedne strane, i reproduktivni, s druge. Autobiografsko pamćenje i saznanje zasnovano na tome imaju funkciju *organizovanja* i ona se tokom vremena gradi kroz različita izlaganja epizodičnim događajima i aktivnostima koje se ponavljaju u svakodnevnom životu pojedinca. To je ono što je relativno nepromenljivo, a promena u sećanju dešava se u rekonstrukcijama načina kako su se događaji tačno odigrali. Otuda se kaže da je autobiografsko pamćenje obično dosta dobro, iako je podložno iskrivljenju (v. Matlin, 1998; Sternberg, 2005).

Posmatrano iz kognitivno-razvojne perspektive, za ovu formu pamćenja, koje ima psihološke i socijalne izvore, neophodan je određeni stepen razvijenosti inteligencije, kao i sâmog samopoimanja ili samosvesti deteta. Otuda se ono pojavljuje u dečjem razvoju tek oko četvrte godine života, kada dete ovlada raznim sposobnostima i veštinama a ujedno isprobava i uči puno toga novog i neistraženog, i od tada takvo pamćenje ličnih iskustava počinje sve značajnije da doprinosi postignuću kontinuiteta samopoimanja i daljem razvoju sve složenijeg i određenijeg pojma o sebi. Savremeni razvojni psiholozi koji se bave pitanjem formiranja dečjeg pojma o sebi (v. npr. Harter, 2012, 1999; Wang & Chaudhary, 2014) naglasili su u vezi sa ulogom autobiografskog pamćenja u razvoju dečjeg samopoimanja da razvoju pamćenja složenih i smislenih životnih događaja i iskustava, a to onda znači i razvoju integranisanijeg samopoimanja, značajno doprinosi *razgovor* odraslog i deteta. Jer, u tim svakodnevnim razgovorima roditelji, ili druge značajne odrasle osobe, kao pripadnici i prenosioci vrednosti, ideala i očekivanja određene kultura, pružaju detetu evaluativne (vrednosne, procenjivačke) informacije o njegovom ponašanju u određenoj situaciji – na primer, kada kažu detetu „Kada si to uradio, bio

si zaista veliki dečak!“ ili „Dobro je što si tada tako postupila“. Kao posledica toga, povezujući prisećanja različitih životnih iskustava, te lične priče zasnovane na autobiografskom pamćenju, koje roditelji ili druge bliske osobe saopštavaju deci, služe kao važan i bogat izvor ranog znanja o sebi, a ujedno i kao glavno sredstvo kojim se pojam o sebi deteta predškolskog uzrasta prožima *vrednostima* njegovog sopstvenog *kulturnog* okruženja (v. Berk, 2008).

To je samo jedan od mnoštva primera koji pokazuje da je način na koji pojedinci definišu sebe, kako grade i određuju svoj pojam o sebi neodvojiv od uticaja *sociokulturnog konteksta*, čiji značaj je posebno naglasio Lav Vigotski u svojoj uticajnoj *sociokulturnoj teoriji* razvoja deteta, i da je sastavni deo procesa akulturacije – procesa kojim deca postepeno usvajaju obrasce ponašanja ili elemente kulture koja ih okružuje, posebno supkulture u kojoj odrastaju (Reber i Reber, 2010). S tim u vezi, Vigotski je naglasio da je nužna *socijalna interakcija* – posebno zajednički razgovori i saradnja odraslih i dece – kako bi deca posredstvom starijih osoba koji imaju više znanja od njih usvojila načine mišljenja i ponašanja, veštine, vrednosti, verovanja i običaje svoje kulture. Internalizujući bitna obeležja tih interakcija sa odraslima, deca postaju sposobna da koriste unutrašnji govor u upravljanju svojim mišljenjem i ponašanjem, kao i prilikom usvajanja novih veština i znanja (Berk, 2008).

Tema koja se u sklopu izloženih temeljnih razvoja deteta, nerazlučivo povezanih sa razvojem njegovog samopoimanja, podrazumeva i koja se neizostavno provlači kroz prethodno razmatranje jeste uslovljenost ili određenost razvoja pojma o sebi *razvojem inteligencije* – sticanjem kognitivnih veština ili sposobnosti i promenama u pravcu sve veće kognitivne kompetentnosti. Zajedno sa drugim razvojima deteta, oni se kroz razvojne periode prirodno odvijaju „ruku pod ruku“, doprinoseći združeno formiranju i kontinuitetu njegovog samopoimanja. S obzirom na to da smo se u ovom odeljku donekle već dotakli ove teme, ovde će ta povezanost biti samo dopunjena pozivanjem na Pijažeovu teoriju kognitivnog razvoja.

U predškolskom uzrastu, tokom kojeg ličnost deteta usled intenzivnog razvoja postaje sve složenija i određenija, kvalitet i sadržaj samopoimanja određeni su stadijumom kognitivnog razvoja koji je Pijaže (Pijaže, 1977) u svojoj uticajnoj teoriji stadijuma kognitivnog razvoja nazvao *preoperacionalnim* stadijumom (od 2. Do 6. ili 7. godine života. Prema Pijažeovoj teoriji koja, kao i teorija Lava Vigotskog, naglašava da su deca *aktivna* bića koja izgrađuju svoje saznanje o svetu i sebi samima, ovaj stadijum sledi posle početnog *senzomotornog* perioda (od rođenja do druge godine života), kada se dete razvija od refleksnih do namernih pokreta a njegove kognitivne sposobnosti se odlikuju diferencijacijom i razrađivanjem osnovnih akcionih šema kao što su hvatanje, sisanje i gledanje.

Kao što je u radu istaknuto, u tom najranijem periodu individualnog razvoja pojavljuju se prvi znakovi samoprepoznavanja, što su istraživači potvrdili eksperimentima sa ogledalom. Tokom preoperacionalnog stadijuma mišljenje deteta je pre *intuitivno* nego logično, iako postoji sposobnost za određeni oblik ranog simboličkog mišljenja (Pijaže, 1977; Reber i Reber, 2010). Nastanak predstavnog (reprezentacijskog) mišljenja – a sa time dolazi, rečeno je, razvoj jezika i verbalne komunikacije – tokom ove faze kognitivnog razvoja utire put za kasniji razvoj *logičkog* mišljenja tokom stadijuma *konkretnih operacija*, u uzrastu od 7 ili 8 godina pa do 11 ili 12 godina (Sternberg, 2005).

S obzirom na to da se pojam o sebi odnosi na konceptualne reprezentacije koje osoba stvara o sebi (Wang & Chaudbary, 2014), u razvoju pojma o sebi tokom ranog detinjstva ove kognitivne promene i napredovanja deteta, kao i kognitivna ograničenja tipična za taj uzrasni period, reflektuju se u sadržaju, strukturi i složenosti dečjih samodeskripcija. Tako, na primer, predstave o sebi koje deca predškolskog uzrasta (dakle, u preoperacinalnom stadijumu kognitivnog razvoja) saopštavaju u svojim samokarakterizacijama tipično se odnose na konkretne ili opipljive, tj. opazive, odlike kao što su *fizičke (telesne) osobine* (npr. „Imam plave oči“ ili „Imam dugu kosu“), na *predmete koje poseduju* (npr. „Imam veliku lutku“ ili „Imam fudbalsku loptu“) i na neke veoma konkretne *lične preferencije* (npr. „Volim da jedem picu“ ili „Volim da se igram žmurke“). Pored toga, kao što je rečeno, u stvaranju mentalne slike o sebi važnu ulogu počinje da ima *upoređivanje* sa drugim osobama. Tako, kod dece uzrasta između tri i četiri godine tipične su *polne razlike* u njihovim samoopisima. To znanje ona koriste kako bi organizovala svoje svakodnevno ponašanje. Ova sposobnost imenovanja sopstvenog pola povezana je s velikim porastom rodno-stereotipnih ponašanja i igrama dece igračkama koje su tipične za njihov pol, što roditelji dodatno učvršćuju svojim pozitivnim reagovanjem (Berk, 2008). Prema empirijskim nalazima Harterove (Harter, 2012), osim jednostavnih samokarakterizacija i kategorizacija sebe kao što su: „Ja sam dečak“ ili „Ja sam devojčica“, već u ovom ranom uzrastu karakteristično je da je kod dečaka sadržaj samoopisa većinom zasnovan na aktivnostima i veštinama (npr. „Volim da igram fudbal“), dok je kod devojčica samoopis pretežno socijalne i emocionalne prirode (npr. „Srećna sam kad se igram lutkama sa drugaricama“ ili „Tužna sam kada moja baka mora da se vrati kući posle posete“).

Vredno je takođe spomenuti da se u samoopisima dece ovog uzrasta koriste *specifični* atributi a ne generalizacije – na primer, navode se *konkretne* ili *posebne* veštine i sposobnosti (npr. „Mogu snažno da šutnem loptu“) ili *specifikovane* aktivnosti (npr. „Volim da se igram sa mojim lutkama“). To, dalje, dokazuje da deca u ranom uzrastu grade samorazumevanje preko *izdvojenih* atributa koji se istraživački mogu svrstati u određene *kategorije* kao što su telesni (fizički), aktivni, socijalni i psihološki pojam o sebi (Damon & Hart, 1988).

Prema Harterovoj (Harter, 2012), njihove samopredstave su veoma diferencirane ili izolovane jedna od druge i odnose se na razne odlike i domene ponašanja. Njihove samoopisne tvrdnje su razjedinjene zato što u tom uzrastu deca nisu u stanju da integrišu pojedinačne, fragmentisane reprezentacije sebe, svog samstva u nastajanju, u jedan objedinjen i relativno skladan pojam o sebi, u jedan povezan i celovit autoportret. Ova neusklađenost ili neintegrisanost ranih dečjih samopredstava odražava opštu *kognitivnu* karakteristiku koja prožima mišljenje deteta u mnoštvu područja, i njegova sveukupna *kognitivna ograničenja* (učenja, opažanja, pamćenja, jezika i intelektualnih sposobnosti). Pored značajnih kognitivnih postignuća u ranom detinjstvu, uključujući postepene nagoveštaje ili početke logičkih operacija mišljenja, postaje važna, razvojno determinisana, ograničenja preoperacionalnog mišljenja. Prema Pijažeu, ta kognitivna ograničenja ogledaju se prvenstveno u tome što mišljenje u preoperacinalnom stadijumu kognitivnog razvoja ne sledi logička pravila, logičke operacije, pa je otuda rasuđivanje dece ovog uzrasta bez nekog logičkog reda, situaciono je specifično, rigidno, ograničeno na samo jedan aspekt situacije u jednom trenutku i pod snažnim je uticajem načina na koji stvari trenutno izgledaju (Berk, 2008; Pijaže, 1977).

Iako je u ovom radu prvenstveni fokus na ranom detinjstvu, na razvoju samopoimanja i njegovoj povezanosti sa drugim aspektima razvoja u ovom ranom uzrastu, dodajmo najsažetije samo to da tokom *srednjeg i poznog detinjstva* (od 7. Ili 8. do 10. ili 11. godine života) prema Pijažeu, u stadijumu *konkretnih* operacija mišljenja, kada se razvija sposobnost uspešnog rešavanja konkretnih problema – samorazumevanje deteta postaje psihološki složenije i organizovanije. U ovom uzrastu, deca počinju da shvataju svoje manje opipljive ili vidljive karakteristike kao što su osobine ličnosti i emocije, pokazuju interesovanje za kontinuitet samopoimanja (svog samstva) tokom vremena i stiču naprednije razumevanje da ljudi poseduju trajne dispozicije. Pored toga, ona češće koriste socijalno upoređivanje da bi razumela sebe i vrednosvala svoje sposobnosti, veštine i talente u odnosu na one koje poseduju njihovi vršnjaci u školi i vršnjaci sa kojima se druže, a uz to pokazuju izvesnu sposobnost da koordiniraju prethodno rasparčane ili izdvojene predstave o sebi (Wang & Chaudhary, 2014). Konačno, zahvaljajući daljim psihosocijalnim razvojima i sve naglašenijim integrativnim procesima, tokom perioda *adolescencije* – prelaznog uzrasta između detinjstva i odraslog doba, što u Pijažeovoj periodizaciji kognitivnog razvoja odgovara stadijumu *formalnih* misaonih operacija – samorazumevanje postaje apstraktnije, pa u samoopisima adolescenata preovlađuju lični stavovi, uverenja, osobine ličnosti, socijalne vrline, lične i moralne vrednosti, kao i idealne predstave o sebi i predstave o mogućim ishodima sebe – predstave o tome ko ili šta bi neko želeo ili mogao da bude.

Kognitivne promene tokom adolescencije utiču na samopoimanje mladih; osim što postaje apstraktnije, ono je ujedno složenije, organizovanije i sve skladnije i doslednije. Te promene u pojmu o sebi i samopštovanju, kao i revizije gledišta o sebi kako bi ona uključivala trajna lična uverenja i vrednosti, pripremaju teren za razvoj jedinstvenog pojma o sebi koji je od ključne važnosti za razvoj ličnog identiteta mlade osobe (Berk, 2008).

Ako bismo, posle svega rečenog u ovom odeljku, hteli da sažmemo načine na koje se u sadejstvu sa drugim razvojima deteta odvija razvoj pojma o sebi od najranijih dana detetovog života i dalje tokom detinjstva i ulaska u adolescenciju, put i smer tog razvoja bio bi sledeći: od samoprepoznavanja ka samosaznanju, od neverbalnog ka verbalnom, od jednostavnog ka složenom, od nediferenciranog ka diferenciranom i potom ka integrisanom, od fizičkog ka psihološkom, od spoljašnjeg ka unutrašnjem, od posebnog ka opštijem ili od konkretnog ka apstraktnijem.

Umesto zaključka

Umesto zaključka, u završnom delu rada biće samo naglašene dve stvari od mogućeg značaja za vaspitnu praksu.

Najpre, kao i kod prethodnih radova ovog autora o različitim aspektima ranog individualnog razvoja i implikacijama za vaspitanje dece predškolskog uzrasta, u pozadini ovog rada je uverenje da bez određenog, makar osnovnog, psihološkog predznanja – naravno, prvenstveno onog koje se tiče psihosocijalnog razvoja u ranom detinjstvu – danas se teško može govoriti o uspešnom, dobro osmišljenom i naučno-stručno utemeljenom vaspitanju dece u uzrastu kada se postavljaju temelji njihove ličnosti i ponašanja. Otuda, sticanje takvih znanja može se (ili, treba) takođe smatrati neophodnim delom izgradnje *kompetencija* savremenih profesionalnih vaspitača, suočenih u svom vaspitnom radu sa decom kako sa uobičajenim tako i sa novim zahtevima i izazovima.

Drugo, u vezi sa izloženim razmatranjem o uzajamnoj povezanosti ranog razvoja pojma o sebi sa drugim aspektima ili procesima razvoja deteta, vredno je naglasiti da psihološka saznanja o formiranju dečjeg opažanja sebe i svoje jedinstvene kombinacije ličnih atributa, tj. o razvoju pojma o sebi ili samorazumevanja, mogu biti korisna vaspitačima u njihovom svakodnevnom praktičnom radu sa decom predškolskog uzrasta. Ta teorijsko-emirijska saznanja mogu značajno da doprinesu boljem, istančanijem razumevanju procesa koji oblikuju razvoj samopoimanja dece tokom ovog važnog razvojnog perioda, da budu korisna u praćenju razvoja i promena deteta, kao i da podstaknu vaspitače da u svojoj svakodnevnoj praksi bliže usmere pažnju na ovo psihološki važno područje dečjeg razvoja i vaspitanja – neodvojivog od drugih područja ili aspekata razvoja i vaspitanja dece za koje mnogi proučavaoci ličnosti smatraju da predstavlja srž ličnosti svake osobe.

Njihov vaspitni rad sa decom ovog uzrasta – koji je Erikson u svojoj psihosocijalnoj teoriji razvoja (Erikson, 2008) opisao kao razdoblje „energičnog otkrivanja", sticanja autonomije i inicijative – pruža im mogućnost da u svom profesionalnom iskustvu neposredno provere istinitost izloženih tvrdnji i empirijskih nalaza, kao i praktičnu korisnost sugestija koje su ponuđene u završnoj reči ovog rada.

Literatura

• Barclay, C. R. (1988). Schematization of autobiographical memory. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (82-99). Cambridge: Cambridge University Press.

Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

• Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

• Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

• Harter, S. (2012). *The construction of self: Developmental and sociocultural foundations.* New York: Guilford Publications.

• Larsen, R. J. i Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti: područja znanja o ljudskoj prirodi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

• Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of the self*. New York: Plenum.

• Matlin, M. W. (1998). *Cognition*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

• Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.

• Popović, B. V. (1983). Predgovor srpskohrvatskom izdanju. U: K. S. Hol i G. Lindzi, *Teorije ličnosti* (5-15). Beograd: Nolit.

• Reber, A. S. i Reber, E. S. (2010). *Rečnik psihologije*. Beograd: Službeni glasnik.

• Rubin, D. C. (Ed.) (1988). *Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press.

• Salkind, N. J. & Ambron, S. R. (1987). *Child development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

• Santrock, J. W. (2007). *Children* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

• Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development* (6th ed.). Belmont: Wadsworth Lengage Learning.

• Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

• Vasta, R. , Haith, M. M. i Miller, A. S. (1997). *Dečja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

• Wang, Q. & Chaudhary, N. (2014). The self. In K. Pawlik & G. d'Ydewalle (Eds.), *Psyhological concepts: An international historical perspective* (325-358). New York: Routledge.

• Zlatanović. Lj. (2004). Autobiografsko pamćenje, shematizacija i samstvo. *Teme*, *4*, 421-431.
• Zlatanović, Lj. (2016). The concept of self in psychology: Problems of terminology and translation. *IBU Journal of Social and Human Sciences, Special Issue*, 365-373.
• Zlatanović, Lj. (2017). *Teorija kao metafora samopoimanja*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
• Zlatanović, Lj. (2018). Funkcije i tipovi igre u ranom detinjstvu: holistička perspektiva. U: D. Stolić (ur.), *Savremeni svet i tolerancija kroz prizmu predškolskog vaspitanja*, zbornik radova sa Trinaeste konferencije „Vaspitač u 21. veku“ (str. 301-309). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.
• Zlatanović, Lj. (2019). Razvoj ličnosti iz holističke perspektive. U: D. Radunović Stolić (ur.), *Doprinos predškolstva ostvarivanju ciljeva obrazovanja i vaspitanja,* zbornik radova sa Četrnaeste konferencije „Vaspitač u 21. veku“ (str. 118-129). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.

Ljubiša Zlatanović

MUTUAL RELATIONSHIP OF EARLY SELF-CONCEPT DEVELOPMENT WITH OTHER ASPECTS OF CHILD DEVELOPMENT

Summary: After introductory parts about holistic nature of human individual development and the key conceptual and terminological issues and definitions, in this paper considers from the holistic perspective the confluence of multiple psychological developments and changes on the complex and dynamic self-concept development in early childhood. Mutual relationship and interaction of different aspects of early individual development with development of self-concept, self-awarenes or self-understanding is illustrated in more detail in the paper by focusing a special attention on the aspects or processes of child development such as – certainly, along with underlying biological developmental processes – perception, thinking, speech (language), autobiographical memory, sociocultural communication and interaction, as well as development of intelligence. In a final part of the paper, instead of conclusion, some suggestions are made in relation to the contemporary professional practice of preschool education, particularly regarding the importance of understanding the way self-concept develops and changes during early childhood.

Keywords: self-concept, self-understanding, holistic perspective, child development, early childhood, preschool education.

Марија Лукић
Кристина Крстић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 371.6+37.025]:373.2

ПОДСТИЦАЈ ЦЕЛОВИТОГ РАЗВОЈА ДЕТЕТА У СРЕДИНИ УСМЕРЕНОЈ НА ПОВЕЗИВАЊЕ РАЗЛИЧИТИХ САДРЖАЈА

Резиме: У раду се полази од становишта да је васпитно-образовна установа живи организам где дете свакодневно боравећи у њој ступа у међуодносе са вршњацима и одраслима стичући искуство у различитим како спонтаним, тако и планираним ситуацијама и активностима. Стечено искуство треба да буде резултат истовремене заступљености процеса неге, васпитања и образовања и интегрисаног учења детета. Како би се омогућила повезаност садржаја из различитих методичких области важно је да начини и поступци њиховог усвајања буду засновани на преплитању разноврсних медија сазнавања. Сходно томе, незаобилазно место у таквом приступу сагледавања развоја детета предшколског узраста заузима адекватно организована физичка средина која пружа могућност за реализацију активности осмишљених да подрже холистичку природу развоја детета. У раду су поред теоријског осврта на претходно описане одреднице, дати и предлози за практичну примену активности које подразумевају анагажовање различитих врста интелигенције, те развој дивергентног мишљења.

Кључне речи: дете, медији, физичка средина, активности.

Увод

Учење деце у вртићу, тј. природа тог учења, условљено је квалитетом физичког окружења, па у зависности од опремљености установе, процес учења може се оснажити или пак „осиромашити“ (Слуњски, 2006). Стога се први део рада односи на преплитање различитих утицаја васпитно-образовне установе као отвореног система, са посебним освртом на значај опремљености простора у којем деца бораве и на различите приступе који воде холистичком развоју детета.

Други део рада представља један од предлога помоћу којег је могуће осликавање теоријских полазишта у пракси.

Васпитно-образовна установа: место сусрета различитих утицаја

Задатак једне савремене васпитно-образовне установе огледа се у припреми физичког окружења у циљу стварања разноврсних подстицаја за креирање активности које укључују различите методичке садржаје што подразумева укљученост свих актера васпитно-образовног процеса на релацији: дете – васпитач – родитељ. С обзиром на то да је васпитна група хетерогена, деца имају различита интересовања, потребе, могућности, способности, у том смислу васпитно-образовна установа треба обезбеди безбедно и сигурно кретање, где ће свако од њих моћи да истражује средину у којој борави, да стиче позитивна искуства, и тако их припреми и оспособи за активне чланове друштвене заједнице (Каменов, 2007). Стога, поједини аутори (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017:44) наглашавају да односи у које деца ступају јесу „покретачи њиховог развоја и учења кроз подршку њиховој добробити и делању".

У педагошкој литератури (Марјановић, 1987) могу се приметити настојања аутора да истакну значај отворености предшколске установе према друштвеној средини, што би значило да се васпитање детета одвија како у радној соби установе тако и у другим институцијама локалне заједнице. Дакле, поред зграде и дворишта предшколске установе, сва места друштвене заједнице су места окупљања за стицање сазнања, успостављање нових односа и богаћење дечјег искуства. Та отвореност предшколске установе према друштвеној средини подразумева и њену спремност да у установу прими све оне који су заинтересовани да унапреде васпитно-образовни рад. Предност у томе, свакако, имају родитељи деце, који се могу и сами наћи у улози васпитача подржавајући дете у активностима, али и у улози ментора подржавајући родитеље друге деце из васпитне групе. Све то доприноси развијању дечјег идентитета и стварању осећаја припадања, што обогаћује искуство и поспешује напредак деце (NCCA, 2009).

Физичка средина као подржавајуће окружење за учење

Простор у којем дете свакодневно проводи време, а у којем истовремено учи и игра се кроз разноврсне активности представља физичку средину. Та средина, схваћена као амбијент за учење, обухвата све материјалне објекте присутне у том простору и оне што су их креирали васпитачи у складу са тренутним потребама деце и садржајима који су у том моменту актуелни (Пешикан и Антић, 2012).

Тако уређено окружење одражава положај детета у програму и односе у које дете ступа током учења, што, повратно, код детета подстиче жељу за истраживањем, задовољава његову потребу за радозналошћу, омогућава

ступање у интеракције са вршњацима и значајним другим (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017). У том смислу, организација простора потребно је да буде флексибилна и да оставља могућност за константно преуређивање и дизајнирање.

У складу са тим препоручују се различите просторне целине (литерарна целина; сензорна целина; целине за конструисање, визуелне уметности, симболичку игру, за осамљивање и скривање, за звук и покрет; радионица, простор истраживања светлости и сенки, позорница) у којима су деца безбедна, самостална, подстакнута на различите видове истраживања и пружена им је могућност премештања материјала из једне целине у другу према дечјим интересовањима и активностима које се одвијају (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, 2018).

Оправдање за описана теоријска полазишта која се тичу утицаја просторног уређења вртића на развој детета могуће је наћи и у Рељо Емилија приступу. Наиме, овај приступ околину посматра као трећег васпитача, јер околина организована према одредницама поменутог приступа је отворена, подложна манипулацији и трансформацији у складу са тренутним потребама деце. Такав простор истовремено је и одраз идеја и ставова свих укључених у заједницу у којој деца бораве (Грбић Хрустић, 2013).

Приступи холистичком развоју детета

Уколико посматрамо организацију васпитно-образовног процеса у светлу савремених теорија, приликом реализовања активности са децом значајно место заузима интегрисани приступ учењу и развоју. Такав приступ темељи се на стицању повезаног искуства, односно садржај који је дете некада усвајало кроз појединачне активности сада то чини и доживљава у ситуацијама које обезбеђују повезаност садржаја из различитих методичких области (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, 2018). У том процесу, подједнако важну улогу има и пројектни приступ који укључује истовремену заступљеност игре, планираног учења и учења у практичним животним ситуацијама што обухавата различите стратегије учења кроз истраживање, игру, имагинацију, решавање проблема, искуство и ситуације (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017).

У вези с тим потребно је да поменуте стратегије буду засноване на преплитању разноврсних медија сазнавања (Шефер, 2005). Реч је о медијима као што су речи, гестови, покрети, звукови, боје, облици и слично, који ће подстаћи откривање сопствених потенцијала код детета јер је оно у предшколском узрасту склоно стваралачким активностима попут језичких игара, игара улога, позоришних игара, „као бајаги“ ситуација, плеса, цртања, сликања и моделовања.

Окружење које подржава претходно описану природу учења омогућава детету да се активира на властиту иницијативу и подстакне код њега развој појединих врста интелигенција значајних за дететово самостално сналажање и конструктивно деловање у породици и широј друштвеној средини (Љубетић, 2012). Уколико тежимо остварењу циља програма предшколског васпитања и образовања – пружању подршке добробити детета која укључује негу, васпитање и образовање и интегрисано учење и подршке холистичком развоју (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, 2018), неопходно је да активности буду креиране тако да активирају што већи број различитих интелигенција.

У складу с тим Гарднерова теорија о вишеструким интелигенцијама може послужити као полазиште у осмишљавању активности јер поједине врсте интелигенција имају своје специфичности и развијају се независно једна од друге, тачније, неће све врсте интелигенција бити у истом тренутку и у истој мери развијене код сваког детета (Шефер, 2005). Гарднер (према: Љубетић, 2012) описао је седам врста интелигенције: визуелно-просторна (способност визуелног памћења и сналажења у простору); вербално-лингвистичка (способност оперисања речима и у усменом, тако и у писаном говору); логичко-математичка (спсобност логичког и апстрактног мишљења, као и оперисање бројева); телесно-кинестетичка (способност контроле покрета и извођења различитих телесних активности); музичко-ритмичка (осећај за ритам и музику, певање, свирање на инструментима); интерперсонална (способност разумевања емоција, осећања и потреба других) и интраперсонална (способност саморазумевања и описивања властитих емоција и мотива).

Предлози за праксу

Активности засноване на споју разноврсних медија које подразумевају анагажовање различитих врста интелигенције код деце и развој дивергентног мишљења садржане су у следећем примеру.

Тема активности: *Пчела*. Активност, најпре, може да започне израдом „меденог точка“. Циљ је упознавање с процесом настанка меда и значајем меда у исхрани човека. Наиме, на понуђеном шестоуганом цртежу исцратно је шест поља где свако поље представља један део процеса настанка меда (од цвета до конзумације меда). Поред тога, деца добијају папир на којем се, такође, налази шестоугаони точак са прозорчићем. Затим дете треба да споји свој точак са илустрованим точком. Окретањем „меденог точка“ прозорчић показује процес настанка меда, што, поред питања васпитача, проширује дискусију о овој теми. Могуће је укључити и родитеље који би радили у пару са својим дететом. Сваки пар добија тањирић са мало меда. Мед се може посматрати микроскопом, мирисати, додиривати.

Процес истраживања меда води родитељ који је по занимању пчелар. Циљ је упознавање деце са занимањем пчелара и проширивање дечјег знања о пчелињим производима. Даље је могуће активност наставити покретном игром која има за циљ подстицање слушне пажње, правилног изговора и моторике код деце.

Опис игре. Обручеви су распоређени по поду. На супротној страни од обручева, деца стоје једно поред другог у улози папагаја и понављају оно што васпитач говори. Кад васпитач изговори, нпр., На цвету је... пчела! – деца трче и стају у обручеве. Дете које остане без обруча испада из игре.

На ову игру може се надовезати следећа покретна игра под називом „Чувар пчела“, чији је циљ развој брзине кретања код деце. Васпитач показује деци како да опонашају ход медеведа тако што при четвороножном ходању наизменично покреће десну руку и десну ногу, тј. леву руку и леву ногу. На другој страни радне собе једно дете чува „кошницу“. Када васпитач да знак, деца „медведи“ четвороношке се крећу према кошници.

Међутим, не знају да их ту чека чувар. Он их појури, а „медведи“ почну да беже, враћајући се на своје почетно место. Након тога, следи активност која подстиче ликовни израз код деце. Она, подељена у две групе, седају за столове. Једна група има задатак да од ролни тоалет-папира направи и обоји сађе, док друга група од пластичног дела из „киндер“ јајета, самолепљивог папира и филца направи пчелицу. Рад деце пропраћен је композицијом „Зујалица“. Уз то, могуће је реализовати бројалицу „Пчела“ (Када узмеш мало меда/ захвалан се тада сети/ да пчелица за грам слада/ на цветића шестсто слети.// Кашичица златног меда/ огромног је труда плод/ и твој сваки напор, знај,/ донеће свој златни род).

Закључак

На основу свега реченог и приказаног предлога за праксу, видљиво је да је, како се истиче у литератури (Шефер, 2005), осветљавање једне теме која се обрађује могуће спајањем различитих медија као посредника у преношењу информација. На тај начин деца користе различита чула, приступају садржају из више углова, у могућности су да изразе све своје способности и креативност, те стварају целовитију слику о себи и свету око себе. Поред описаног предлога, могуће је отићи корак даље и активност изместити и изван радне собе и посетити различита места у заједници где могу продубити сазнања о теми (нпр. домаћинство пчелара, сајам меда, ливада). На тај начин, активност може да прерасте у пројекат уколико се реализује у дужем временском периоду, појача уметничким садржајем (драматизација текстова, израда костима, стварање кореографија) и укључи различите актере из поља уметности.

Литература

• Грбић Хрустић, А. (2013). Рељо искуства за развој сарадње у предшколским установама. У М. Маљковић (ур.), *Методички дани 2012: Компетенције васпитача за друштво знања,* (стр. 270-280). Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача; Сремски Карловци: Факултет за менаџмент; Београд: Универзитет „Унион – Никола Тесла“.

• Дубљевић, Љ. (2010). *Бројалице*. Београд: Прополис плус.

• Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма: модел Б*. Нови Сад: Драгон.

• Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп: пројектни приступ учењу.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

• Љубетић, М. (2012). *Носи ли добре родитеље рода?! Одговорно родитељство за компетентно дијете*. Загреб: Профил.

• Максимовић, С. (2003). *Покретне игре: приручник за студенте и васпитаче*. Шабац: Културни центар.

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

• Марковић, М. Томић, С. и Миловановић, С. (2017). *Од гласа до слова: водич за васпитаче и родитеље*. Београд: Креативни центар.

• NCCA (2009). *Правим путем: оквир за програм рада са децом раног узраста: смернице за примену добре образовне праксе*. Преузето 20. фебруара 2018. http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/02/Pravim-putem-Okvir-za-program-rada-sa-decom-ranog-uzrasta_final.pdf

• Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Калеидоскоп: Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

• Пешикан, А., и Антић, С. (2012). Учење и развој на раним узрастима. У А. Баучал (ур.), *Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији* (стр. 85-108). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

• *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања,* 2018. Доступно на:http://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/%D0%93%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B5-%D1%83%D0%B7%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%B0.pdf

• Радојковић, Д., Цибула-Балог К., и Панић, М. (2009). *Приручник за васпитаче: упознавање околине: збирка активности за рад у припремној предшколској групи*. Нови Сад: Стилос.

• Слуњски, Е. (2006). *Стварање предшколског курикулума у вртићу – организација која учи*. Загреб: Мали професор; Чаковец: Висока учитељска школа у Чаковцу.

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

Marija Lukić
Kristina Krstić

THE INCENTIVE FOR A COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF A CHILD IN THE ENVIRONMENT ORIENTED ON CONNECTING DIFFERENT CONTENS

Summary: The paper is based on the view that the educational institution is a living organism where the child is daily interacting with its peers and adults gaining experience in various spontaneous, as well as planned, situations and activities. The acquired experience should be the result of the simultaneous representation of the process of care, upbringing and education and the integrated learning of the child. In order to enable the connection of contents from different methodical areas, it is important that the methods and procedures for adoption of the contents are based on interweaving of various knowledge media. Consequently, the inevitable place in that kind of approach to the development of a child's pre-school age is occupied by an adequately organized physical environment which provides the opportunity for the realization of activities designed to support the holistic nature of the child's development. In addition to the theoretical review of the previously described references, the paper presents proposals for the practical application of activities that involve the engagement of different types of intelligence, as well as development of divergent thinking.

Keywords: child, media, physical environment, activities.

Драгана Фрфулановић-Шомођи
Милена Савић
Висока технолошко-уметничка струковна школа
Лесковац

УДК 371.3::74/75]:004
371.333

САВРЕМЕНА УМЕТНОСТ И ДИЗАЈН У ИНТЕРАКТИВНОЈ НАСТАВИ КРОЗ ДИГИТАЛНЕ МЕДИЈЕ

Резиме: Када се говори о интерактивној настави, немогуће је изузети потенцијал дигиталних медија који су постали присутни у свим сферама друштвеног живота. Основна намера овог рада је да прикаже значај дигиталних медија стављањем акцента на интерактивност и мултимедијалност, који су омогућили нове облике стварања и изгажавања уметника савременог доба, али и утицали на развијање непосредног контакта са публиком. Истовремено, истиче се значај дигиталних медија у настави о савременој уметности и дизајну, који поспешују интерактивни рад са ученицима, са циљем њиховог бољег разумевања уметности, формирања критичког мишљења, али и развијања креативности и личног рада на пољу уметности. У овом раду дати су примери коришћења мултимедија у интерактивној настави, са покушајем да се установи који дигитални медији пружају најбоље могућности у процесу сазнања и презентације, а који у процесу стварања.

Кључне речи: интерактивна настава, савремена уметност, дизајн, дигитални медији, креативност.

Савремена уметност и дигитална култура

Уметност у деценијама после Другог светског рата добила је нове технике стварања и видове презентовања публици, врло често као последица реакција на савремени начин живота човека. Уметници користе нове медије као облике изражавања, стварају врло често изван атељеа, а презентују неретко у свакодневном окружењу човека, те публика има могућност грађења сопственог доживљаја дела, чак и личног учешћа у настајању. Уметност је у свом развоју добила заокрет од стварања слике и скулптура ка конструисању инсталација. У начелима неких праваца напушта се неговање естетске категорије дела и улази у индустрију и масовну производњу, чиме дело остаје без своје аутономности. Развојем технике и технологије, посебно од деведесетих година XX века, јавиле су се иновације у начину изражавања уметника укључивањем модерних медија и технологија.

Дигитална уметност је веома широк спектар уметничких пракси и радова, неодвојива од дигиталне културе у остваренoj симбиози друштвених и естетских норми.

Дигитална култура спојила је све врсте уметности, представљајући специфичан начин конзумације, као и производа културних садржаја. У ускоj је спрези са медијском културом, те се заједнички карактеришу динамичним развојем, променама и симболичким садржајима и позитивним односом према процесима медијске производње и конзумирања медијског садржаја (Zgrabljić-Rotar, 2016: 58). Савремено уметничко стваралаштво, остварено кроз бројне покрете и облике стварања, је начин изражавања савременог уметника у контексту модернизације друштва, напретка технологије и тражења нових културних норми којима би остваривле потребе савременог човека.

Интерактивност и дигитални медији

Медији, као средство информисања и комуникације, прошли су бројне развојне фазе кроз које је могуће пратити степен утицаја на примаоца услед усавршавања облика понуђеног материјала. Под новим медијима, или дигиталним медијима, подразумевају се они који користе компјутерске технологије у процесу медијских садржаја, насталих комбиновањем и монтирањем различитих дигиталних информација, односно мултимедија (Клеут, 2012: 167).

Широко поље присутности дигиталних медија у приватном и професионалном животу човека, условило је примену ових технологија у образовању. Нови облици медија попут интернета, видео игре, DVD-а, CD-а, телефона, ipod-а постали су саставни део одрастања нових генерација и уз већ потврђену општу друштвену важност, несумњив је потенцијал дигиталних медија у институцијама као што су школе. Применом, посебно, мултимедија активира се више чула и позитивно утиче у перцепцији и процесу усвајања градива. Обогаћивањем наставе продуктима дигиталне технологије створила се опција квалитетнијег образовања у односу на класичне методе, али и боља интерактивна веза између предавача и ученика. По речима неких наставника, дигитални медији су допринели већој мотивацији, оспособљавању за самостални рад и рад на пројектима и саму наставу начинили пријемчивом (Надрљански, 2000: 54).

Интерактивност дигиталних медија остварује се кроз неколико сфера у зависности од начина комуникација између субјекта и медија, односно реципроцитета улога примаоца и пошиљаоца. У уметничкој сфери дигиталних медија савременог доба један облик интерактивности огледа се у активности корисника-публике, која је у рецепторској интеракцији са материјалом-делом. (Клеут, 2012: 165-167).

У интерактивној настави доминантан елеменат је интеракција између учесника васпитно образовног рада са акцентом на већу активност ученика. Наставник је и даље организатор часа, који уз помоћ наставне технике, садржаја и упутстава усмерава и активира ученике у процесу стицања знања. Развија се мотивација коришћењем различитих извора информација, самосталност и међусобна комуникација што укупно помаже у усвајању понуђеног материјала. Самим тим, учење је смислено, а усвојено знање применљивије, те се код ученика развија дивергентно мишљење и подстиче стваралачка активност и самосталност.

Дигитални медији у настави о уметности

Напредак технике и електронике и њен продор у све сегменте човековог живота и рада условио је да и сама настава мора пратити овај развој и модернизовати васпитно-образовни процес, обогаћујући га кроз нове циљеве, садржаје, методе и облике рада, наставна средства и техничке уређаје (Поповић, 2007: 59-60). Употреба рачунара у настави се сматра најскупљим системом извођења наставе, и захтева већу обученост наставника за рад на њима. У новој организацији наставе савременом технологијом мења се међусобни однос ученика и наставника и однос ученика према материји било да је реч о теоријском раду или стваралачком процесу.

У процесу уметничког образовања путем дигиталних медија, неопходно је подстаћи комуникацију, анализу и развој естетског доживљаја, да би се процес стварања лакше одвијао. Како је већ истакнуто, у настави о уметности дигиталне медије могуће је поделити „на медије за сазнавање и презентацију и медије за стварање и изражавање“ (Илић, 2012). Окосницу и у једном и другом случају чини употреба рачунара и одређених програма и интернет мрежа. У процесу сазнавања, презентовање материјала о уметности може бити атрактивније изложено употребом великих екрана, видео бимова и сличних уређаја за пројекцију, а сам материјал обрађен путем разних програма за презентовање, личним радом наставника или ученика, или коришћењем разних извора на интернету. У процесу стварања у уметности, уз рачунар, неопходни су software-и за које најпре наставник мора бити компентентан да би одређено знање пренео ученицима и створио им услове за самостални рад, а потом и разни hardware-ски додаци у облику камера, апарата, графичких табли, монитора и сл.

Пример из праксе

Настава предмета Савремена уметност изводи се са студентима прве године специјалистичких студија током једног семестра са циљем усвајања основних знања о уметности XX века. Да би се умањио пасивни однос студената према садржају, а подстакла истовремено интерактивност, употребљени су дигитални медији у облику друштвених мрежа попут

youtube-a, instagram-a и pinterest-a, који су увелико већ присутни у свакодневном животу младих. Како је реч о студентима студијског програма *Модни дизајн*, циљ је био подстаћи сазнајни процес и употпунити анализу ликовних дела која нуде нова сазнања о савременој уметности и свим њеним облицима изражавања кроз различите медије. Основна идеја је била подстаћи интерактивни однос путем популарних друштвених дигиталних медија, што би отворило опцију лакшег усвајања знања личним ангажовањем и развијања критичког мишљења.

Студија анализе је рађена са студентима једне групе кроз једну годину на специјалистичким студијама преко предмета *Историја модерне уметности* и *Дигитални дизајн одеће.* Први сегмент анализе односио се на анализу уметничких праваца хепенинга и перформанса који сами по себи нису, у коначном уметничком продукту, нудили настанак, до сада све пристуног, класичног ликовног дела, већ једну посебну врсту догађаја изазвану активношћу самог дела, односно уметника као њеног творца. Како су у настанку ове акционе уметности били укључени елементи позоришта, музике, глуме, пантомиме, а за разумевање укупног развоја нових облика уметничког изражавања познавање друштвених ситуација и сходно томе расположења уметника, било је потребно вишеслојно представљање и анализирање. Студентима је отворена опција самосталног истраживања преко Youtube-a и Instagram-a кроз већ постављене снимке, путем којих је било могуће пратити настанак уметничких дела, упознати се са живом реакцијом публике и открити интерактивни однос између дела или, неретко самог уметника, са публиком што све није имало предвидљив ток. С обзиром на то да коришћење поменутих друштвених мрежа није тражило додатно савладавање у руковању, већ је једноставним укуцавањем појма за претраживање одмах отворило сазнајни пут, нудећи више резултата, рад је постао атрактиван. Формирани у неколико група по двоје или троје, студнети су имали за задатак да пронађу адекватни пример перфоманса и да представе, после пронађеног снимка, само дела на њему, начине, позадину, упознајући се са релеватним подацима о уметнику, времену и месту његовог стваралаштва и околностима.

Други сегмент вежбе односио се предмет *Дигитални дизајн одеће*, чији циљ је изучавање основних ликовних елемената и принципа примењених у дизајну савременог одевања, кроз које студенти развијају вештине визуелног изражавања помоћу програма Adobe Photoshop и Ilustrator. Рад у уметности заснован је на стварању уз помоћ предвиђених програма, за које студнети предходно добијају неопходно знање, а потом се упуштају у стварање и обликовање свог ликовног израза, комбинујући ликовне елементе претходно стечене адекватним познавањем дотадашњих дизајнерских решења.

Осим употребе програма, који наставник преко видео бима појашњава, користе се и даље друштвене мреже, попут youtube-a, instagram-a и pinterest-a, као извори инспирације, примера решења, али и за међусобну комуникацију преко формираних група ради неопходних консултација ван наставе. Иако се стваралаштво везује за рад на рачунару, употреба паметних телефона са мрежом и апликацијама потпомаже рад, а дотадашња интерактивност, која је била везана за домен друштвеног живота, сада бива обогаћена радом на истраживачко-стваралачком пољу.

Закључак

Оваквом употребом савремених медија подстакнут је самостални рад у стицању нових сазнања истовремено везана и за рад на медијима и на пољу уметности. У првом случају студенти су имали могућност за другачије сагледавање модерних уметничких праваца самосталним истраживачким радом, сугерисаним од стране наставника опцијама за претраживање, а потом и питањима којима су се наводили на анализу и критику, што је свеукупно помогло у формирању личног тумачења уметности. Истовремено, заједнички рад у групама је отворио опцију међусобног консултовања и сарадње, а презентовање постигнутих резултата размењивање мишљења на нивоу целе групе.

Стваралачки чин у другом случају био је подстакнут предходним истраживањима на интернет порталима и заједничким консултовањем у постављеним идејним решењима, могућностима и начинима њених реализација. Иако је у коначном исходу свако идејно решење био продукт самосталног рада сваког студента, међусобна интерактивност је била потпомогнута комуникацијом преко друштвених група, заједничких chat-ова и mail-ова ради размене дигиталног материјала између самих студената, али и са наставником у току самог рада. Наставник је имао могућност да води наставни процес не само по сопственим примерима, већ и по понуђеним од стране студената, који су били у складу са њиховим интересовањима и идејама. Стога, већа слобода у раду, дала је успешније самостално решење, што је у основи био и циљ – развијање креативности, која је један од услова у уметничком раду.

Литература

• Manovič, L. (2001). Avangarda kao softver: od 'nove vizije'do novih medija, u: *Metamediji*, priredio Sretenović D., Centar za savremenu umetnost, Beograd

• Nadrljanski, Đ. (2000). *Obrazovni računarski softver 'hipermedijalni sistemi*, T.F. "Mihajlo Pupin", Zrenjanin

• Negropont, N. (1998). *Biti digitalan,* Clio, Beograd

• Поповић, А. (2007). Интерактивно учење-иновативни начин рада у настави, *Образовна технологија*, бр. 4, Београд, 55-75.
• Starčević, N. (2013). Medijsko obrazovanje – putokaz u svetu zasićenom medijima, *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene,* br. 3, Medijska istraživanja-Zbornik V, Novi Sad, 217-228.
• Trpovski, Ž., Grubić-Nešić, L., Duđak, Lj., Jakovljević, N., (2013). Stavovi studenata o ulozi digitalnih tehnologija u nastavnom procesu, *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene,*br.3, Medijska istraživanja-Zbornik V, Novi Sad, 229-240.
• Manovich, L., (2001). *The Language of New Media*, посећено 12.02. 2019.:http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Manovich-LangNewMedia-excerpt.pdf
• Gir, Č., (2011). *Digitalna kultura*, Clio, Beograd
• Nadrljanski, M., Nadrljanski Đ., Bilić M., (2007). *Digitalni mediji u obrazovanju***,** posećeno10.02.2019:http://infoz.ffzg.hr/INFuture/2007/PDF/7-
• Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., Tomašević, M., (2007). *Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava*, posećeno 10.02.2019.:
http://infoz.ffzg.hr/INFuture/2007/PDF/7-09%20Nadrljanski%20&%20Nadrljanski%20&%20Tomasevic,%20Digitalni%20mediji%20u%20obrazovanju%20-%20pregled.pdf
• Ilić, V. (2012). Savremeni mediji i nastava likovne kulture*, Tehnika i informatika u obrazovanju*,posećeno10.02.2019.:http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/3)%20Informacione%20tehnologije%20u%20nastavnim%20predmetima/PDF/327%20Vojislav%20Ilic%20-%20Savremeni%20mediji%20i%20nastava%20likovne%20kulture.pdf

Dragana Frfulanović – Šomođi
Milena Savić

CONTEMPORARY ART AND DESIGN IN INTERACTIVE TEACHING THROUGHT DIGTAL MEDIA

Summary: When it comes to interactive teaching, it is impossible to exclude the potential of digital media that have become present in all spheres of social life. The main purpose of this paper is to show the importance of digital media by putting emphasis on interactivity and multimedia, which have enabled new forms of creating and presenting contemporary artists, but also influenced the development of direct contact with the audience. At the same time, the importance of digital media in the teaching of contemporary art and design, which foster interactive work with students, emphasizes the importance of digital media in order to better understand art, to form critical thinking, as well as to develop creativity and personal work in the field of art. In this paper, there are examples of the use of multimedia in interactive teaching, with an attempt to determine which digital media provide the best opportunities in the process of cognition and presentation, and which are in the process of creation.

Key words: interactive teaching, contemporary art, design, digital media, creativity.

Марина Цветковић
Учитељски факултет
Београд
Оља Милошевић
Међународна школа
Београд

УДК 371.3:[37.015.3+371.013.73

МОДЕРНО ОБРАЗОВАЊЕ – КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП

Резиме: Савремено схаватање учења утемељено је у конструктистичком приступу. У складу са поставкама овог приступа, сматра се да се ставови о појавама са којима се сусрећу, заснивају на дечијем ранијем искуству и учењу. Настојећи да разумеју шта им се дешава, деца стално проверавају своје ставове, потврђују или мењају своја схватања о томе како свет функционише. Стога је од изузетног значаја приликом планирања наставних јединаца, бити упознат и узети у обзир претходно знање ученика и њихове способности. Важно је понудити актвности кроз која деца могу да повежу нове садржаје са оним што већ знају и које ће им дати прилику да сами доносе закључке. Настава тако суштински постаје друштвени чин, јер је неопходно да деца слободно комуницирају и сарађују како са наставником, тако и са другом децом. За извођење наставе неопходно је обезбедити средину у кој ће бити омогућен когнитивни, емотивни и физички развој деце.

Кључне речи: конструктистички приступ, окружење, комуникација, сарадња.

Уводне напомене

Модел ученика као активног ствараоца знања постао је доминантан у обрзовању. Међу научницима који у центар процеса наставног процеса стављају ученика налазе се Виготски, Брунер и Гарднер. Виготски дефинише учење као налажење смисла у ситуацијама када појединац повеже нове садржаје са сазнањима којима већ расположе (види, на пример, у: Williams and Woods, 1997). У складу са тим становиштем, у настави је важно узети у обзир претходно знање ученика и омогућити им да кроз наставне садржаје испитују своје моделе, успоставе везу између перцепције и кроз тај процес конструишу значење. Виготски је сматрао да ученици спознају спољни свет захваљујући искуствима различитих активности у које су били укључени у различитим друштвеним институцијама, а да урођени фактори нису од пресудног значаја.

Други теоретичари, међу којима су Брунер (1990) и Гарднер (1993) истицали су, такође, да усресређивање на наставни садржај треба да се промени да би омогућио наставницима да направе везу између постојећег знања ученика и индивидуалних стилова учења у контексту нових искустава. Брунер сматра да дете разуме свет директно кроз активности и језик сматра најважијом алатком когнитивног развоја. Гарднер развија теорију вишеструке интелигенције и различитим степен заступљености одређених типова интелигенције доводи у везу са различитим способностима и интересовањима појединца.

Теоријска основа

Мисаоне активности деце се развијају уз помоћ знакова који представљају везу између унутрашњег и спољашњег света. У развоју појмова, према Виготском, постоје три фазе. Оне се односе на етапе у развоју деце од две до пет година, од пет до седам и на рани школски узраст. У синкретичкој фази, најмлађа деца групишу предмете према величини, боји или неким другим упадљивим разликама. Деца предшколског узраста у фази комплекса ретко групишу предмете према значењу, већ према чулном искуству. Ученици првог и другог разреда основне школе увиђају битна својства предмета и тако их сврставају. Уопштавањем чулних искустава предшколска деца уче опште појмове, док кроз образовање, почевши од најранијег школског доба, деца стичу знање о научним појмовима кроз систематичан рад са наставницима.

"У настави се остварају психички процеси мењања ученика. Они (ти процеси) су више одређени садржајем учења него достигнутим развојем ученика. Пошто се на психичке процецесе може утицати посредством психичких оруђа, наставом се може убрзавати учеников развој" (Вилотијевић, 2000: 225-226). Виготски се бавио односом између мисли и речи, јер је овај однос нарочито важан у настави. У фази спољашњег говора, на узрасту од три до четири године, дете на известан начин контролише друге у односу на себе. У фази егоцентричног говора на узрасту од три до седам година дете говори гласно и усмерава своје понашање. У трећој фази постоји говор у мислима или унутрашњи говор и дете контролише своје мишљење. Кроз вербално изражавање се формира и знање. У свом научном раду Виготски се бавио и зоном наредног развоја која преставља дијагностиковање развоја дететета на одређеним узрасту. Зона наредног развоја представља дистанцу између стварног и потенцијалног развоја детета. Виготски је под овим термином сматрао да постоји дистанца између способности деце које су независна и оних код којих постоји друштвена подршка. Према Виготском, ова "зона" се формира учењем. Концепт ове теорије представља разлику иземеђу стварног нивоа развоја одређеног независним решавањем проблема, без икаквог вођења,

и нивоа потенцијалног развоја одређеног решавањем проблема под вођством одраслих или у сарадњи са вршњацима.

Шездесетих година 20. века Џером Брунер је развио теорију когнитивног развоја, која је као основу имала факторе окружења и искуства. Према Брунеру, интелектуалне активности развијале су се кроз постепене менталне промене у фазама. *Процес образвоања (The Process of Education),* је текст Џерома Брунера, који је 1960. године представљао прекретницу у области образовања. Овај текст је имао непосредан утицај на креирање политике образовања у САД-у и имао је утицаја на велики број људи који се баве образовањем. У овом тексту Брунер заступа мишљење да деца треба да буду активни учесници у решавању проблема, који су спремни да се ухвате у коштац и са неким тешким предметима. Основне теме овог чланка су:

- *Улога структуре у учењу и какао је начинити цетралним местом у поучавању,*
- *Спремност за учење,*
- *Спирални курикулум,*
- *Интуитивно и аналитичко мишљење,*
- *Мотиви за учење.*

"Џером Брунер наглашава да је учење:

а. усвајање нових информација,

б. трансформација знања и

в. провера адекватности знања.

Када ученик усвоји (сазна) нове информације, то може да буде разлог да реорганизује постојеће знање, јер нове информаицје доприносе да се знање прошири или ако противрече претходном знању, да се оно исправи и измени. Тиме се трансформише знање, прелази у нове облике" (Вилотијевић, 2000, 241).

У раним школским годинама, когнитивна основа за учење није довољно развијена, тако да су емоције и мотивација веома битне. Улога наставника у процесу учења је веома важна, јер треба да укажу ученицима да разликују шта је појмовно, а шта је емотивног. Битно је истаћи да предшколско искуство детета има много утицаја на школски успех. Према Брунеру, треба да буде добро одмерена граница између слободе детета и наметања обавеза. Присилно учење има слабији учинак.

Рад Хауарда Гарднера у вези са вишеструким интелигенцијама имао је великог утицаја на многе ставове и на праксу у образовању. Две врсте интелигенција се вреднују у школи, три су повезане са уметношћу и две су такозване личне интелигенције.

Врсте интелигенција према Гарднеру су:

- лингвистичка интелигенција,

- логичко-математичка,
- музичка,
- телесно-кинестетичка,
- просторна,
- интерперсонална и
- интраперсонална интелигенција.

Деца се развијају различитом брзином и допадају им се различите активности. У складу са Гардеровом теоријом вишеструке интелигенције, у настави треба да буду заступљене активности које одговарају различитим типовима интелигенције.

Учење путем откривања

Учење и разумевање света у коме живимо одвија се кроз комуникацију са другима, било да се комуникација остварује са наставницима, родитељима или вршњацима. Природа процеса учења је, у суштини, друштвени чин. Омогућавање деци да сазнају о свом окружењу и да науче да функционишу у њему, неопходно је да имају спознају о извесним феноменима и да знају које је понашање прихватљиво. Стицање знања и развијање потребних вештина је најефикасније уколико се доведе у везу са дететовим окружењем и садржајима који су релевантни за дете. Децу треба навести да размишљају о стварима које су за њих важне, да постављају питања и на тај начин буду активно укључена у процес учења. Уколико је то случај деца ће разумети свет на јединствен начин.

Улога наставника је да помогну деци тако што ће их усмеравати на њихово раније знање и подстицати на размишљање о поступцима. Конструктивистички приступ узима у обзир развој дечијих идеја и начин на који разумеју друштво и природу.

Откривање омогућава ученицима да разумеју свет на начин који је њима разумљив. Због тога је неопходно да се у току часа понавља и вежба. Конструктивистички приступ цени развијање идеја код ученика и разумевање друштвеног и природног света; овим приступом се непрекидно подстичу обнављања и допуњавања знања о томе како се ствари одвијају у реалном свету. Значајну улогу игра педагогија које се у великој мери ослања на оно што ученици откривају и испитују, у којој је планирање део целог опсега искуства које признаје разноликост у претходном знању ученика. Откривање укључује активно учествовање у средини у којој се настоји да се упозна свет и да се направи осврт на искуства која су стечена и на прикупљене информације. Откривање укључује синтезу, анализу и манипулацију знањем, било кроз игру или кроз формалније структурисано учење.

Улога одраслих у стварању сигурног окружења је веома велика. Наствник мора да буде упознат са свим карактеристикама узраста на коме се

налазе његови ученици. Школе би требало да обезбеде ученицима учење које захтева анагажовање, које је релавантно, које подстиче и које је значајно.

У окружењу за учење које је стимулативно и које подстиче на рад одрасли треба да буду ти који мотивишу ученике да цене учење и да преузимају одговорност, да ученици буду компетентни и да их наставници саслушају, да ученици буду подстакнути да буду радознали, да воле да истражују, да постављају питања, да буду у интерацкцији са својом средином и физички и интелектуално. Експлицитни исходи учења и процеса учења треба да буду транспарентни за ученике, а ученике треба подржати у настојањима да се усавршавају и да постану независни и аутономни. Искуства учења треба да буду разнолика да би се обухватио цео опсег могућности и стилова учења у групи. Наставници који раде у са ученицима у најнижим разредима треба да подржавају њихова интересовања, да им помогну да имају самопоуздања и да подржавају развој вештина у свим когнитивним сферама на релевантне начине. Деца су радознала од када се роде и треба и им омогућити да уче путем откривања и да стреме целоживотном образовању.

Закључак

Конструктивистички приступ узима у обзир да се свако ново учење заснива на претходном исуству. Док дете учи оно пролази кроз разне интелектуалне процесе, стиче нова сазнања, али и вештине које ће му помоћи у даљем процесу учења. Задатак наставника тако постаје помоћи детету да научи како да се понаша у проблемским ситуацијама и да код деце развије жељу за учењем. Да би се овај задатак постигао, неопходно је задовољити два услова. Пре свега, неопходно је да наставник осмисли активности које ће деци омгоућити да истражују садржаје који су им интересантни и да их усмерава на развијање вештина комуникације и сарадње са вршњацима. Поред тога, неопходно је да се деца осећају безбедно у средини у којој се настава одвија.

Литература

• Bruner, J. (1960) *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 97 + xxvi pages.

• Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*, University Harvard Press, Cambridge, Massachusetts.

• Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*, Basic Books; Highlighting edition. Williams and Woods 1997.

• Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика предмет дидактике,* Научна књита, Учитељски факултет, Београд.

• Gardner, H., Hatch, T (1989), Multiple Intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher,* 18 (8), 4-9.

Marina Cvetković
Olja Milošević

CONTEMPORARY EDUCATION – THE CONSTRUCTIVIST APPROACH

Summary: Modern understanding about how children learn is based on the constructivist approach. According to the constructivist approach, children's understanding of the world is founded in their prior experiences. In their efforts to understand what happens, students continually test their ideas, and either confirm or change their understanding about the way the world works. Therefore it is vital that while developing new units of study, teachers know and take into account the prior experiences of their students and to offer them activities that would allow children to make connections between new content and with what they already know and to make their own conclusions. Thus, teaching becomes a social act because it is necessary for children to freely communicate and collaborate both with the teacher and other children. It is vital to provide teaching environment in which cognitive, emotional and physical development is possible.

Key words: constructivist approach, teaching environment, communication, collaboration.

Фадиљ Еминовић, Јелена Николић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

УДК 371.3::796]:159.922.76-056.34

СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА СА ИНВАЛИДИТЕТОМ И СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ НА ЧАСУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме: Игра представља једно од основних средстава изражавања детета, као и један од најзаступљенијих садржаја наставе физичког васпитања, чијим се посматрањем може анализирати понашање детета, у контексту емоционалних и физичких карактеристика, комуникације и друштвене интеракције као одлике социјалног понашања. У складу са наведеним, циљ истраживања усмерен је на процену нивоа социјалног понашања ученика са инвалидитетом и сметњама у развоју, кроз учешће у игри на настави физичког васпитања. Истраживањем је обухваћено 76 ученика (31 ученик са дијагнозом церебралне парализе (ЦП) и 45 ученика са лаком интелектуалном ометеношћу (ЛИО)), који су током 2018. године похађали наставу у специјалним школама на територији Београда. Ниво социјалног понашања процењен је Модификованим тестом за процену нивоа усвојености социјалног понашања током часа физичког васпитања. Резултати добијени истраживањем показују да је укупан ниво социјалног понашања ученика са ЦП виши од нивоа ученика са ЛИО ($t= 2.863$, $p< .05$), као и да је интеракција ($t= 3.636$, $p< .01$) и кооперација ($t= 3.347$, $p< .01$) са другом децом израженија код ученика са ЦП. Одсуство игре израженије је код ученика са ЛИО ($t= 2.518$, $p< .05$). Социјално понашање ученика на часу физичког васпитања у различитој мери детерминисано је присуством моторичких и когнитивних дефицита.

Кључне речи: игра, лака интелектуална ометеност, церебрална парализа.

Увод

Људско биће представља јединствену био-психо-социјалну јединку, која тежи ка успостављању односа са другим људима. Интеракција унутар друштва условљена је развојем и усавршавањем социјалних вештина, које су на одређени начин у вези са емоционалним, социјалним, моторичким и когнитивним развојем појединца. Према тврдњама Виготског (Виготски, 1996), човек не остварује несоцијални контакт са светом, па тако услед одређених недостатака, телесне или когнитивне природе, долази до губитка најважнијих социјалних функција, дегенерације друштвених веза, померања свих система

понашања. Такође, неповољна средина и утицај који настаје у процесу развоја детета чешће и брже воде до негативних и нових момената у свим областима функционисања. Социјална интеракција значајна је за функционисање детета у школском окружењу, мотивацију, академска достигнућа (Krull et al. 2018), међутим у ситуацијама када системи попут аудитивног, визуелног, моторног не функционишу на одговарајући начин социјална интеракција постаје отежана (Masty & Schwab, 2006; Odović, Rapaić i Nedović, 2008).

Церебрална парализа представља непрогресивно стање узроковано пренаталним, наталним и постнаталним чиниоцима који доводе до лезије централног нервног система, које се карактерише патолошким покретима и успореним развојем мотилитета (Рапаић и Недовић, 2011) и праћено је интелектуалним, сензорним, емоционалним и поремећајима у области друштвеног функционисања. Због саме природе дефицита, било да се ради о моторичким или когнитивним, деца са инвалидитетом нису на адекватан начин перципирала утицај околине, те се из тог разлога јављају додатне потешкоће у области друштвеног функционисања. За разлику од церебралне парализе, која је узрочник телесног инвалидитета, интелектуална ометеност представља облик ометености карактерисан значајним ограничењима у интелектуалном функционисању и адаптивном понашању (концептуалне, социјалне и практичне адаптивне вештине), а која се манифестују пре осамнаесте године живота детета (AAIDD, 2010), при чему се лака интелектуална ометеност јесте облик интелектуалне ометености са количником интелигенције између 69 и 50 IQ јединица (WHO, 1990).

Деца и ученици са тешкоћама у интелектуалном развоју, од раног детињства суочавају се са проблемима у социјалној интеракцији, које се могу приписати дететовој сметњи и оскудном искуству у интеракцији, док је код деце са телесним инвалидитетом смањена могућност интеракције најчешће узрокована смањеном могућношћу кретања, која је у вези са свакодневном интеракцијом (Golubović, 2005). Игра, као један од најзаступљенијих садржаја наставе физичког васпитања, организована кроз различите форме, најприроднија је активност детета и средство његовог изражавања. Дете игром задовољава своје потребе за кретањем, спознајом (Еминовић, Чановић и Никић, 2011), као и социјалне потребе (Перић, 2003). Деца са инвалидитетом и развојним потешкоћама, често нису у могућности да организују сврсисходну и конструктивну игру (Stein, 2006), имају потешкоће у интеракцији са другима, разумевању осећања других и испољавању сопствених (Yilmaz & Soyer, 2018). Самоиницирана игра детета са инвалидитетом, најчешће је у складу са развојем способности. Ученици са церебралном парализом и интелектуалном ометеношћу ређе иницирају интеракцију са вршњацима и ређе учествују у

заједничким активностима, док чешће имају статус одбачених и лако одустају од игре (Ђевић, 2015; Powrie et al, 2015).

Социјално понашање деце и ученика са сметњама у развоју предмет је многих истраживачких студија спроведених под различитим околностима, међутим јако малих број истих реализован је са циљем процене социјалног понашања детета кроз игру. У складу са изнетим чињеницама, које представљају истраживачки проблем, основни *циљ* нашег истраживања је проценити ниво социјалног понашања ученика са инвалидитетом и сметњама у развоју, кроз учешће у игри на настави физичког васпитања.

Методологија истраживања

У складу са дефинисаним предметом и циљем истраживања, *задаци* истраживања били су усмерени на процену нивоа социјалног понашања ученика са церебралном парализом и лаком интелектуалном ометеношћу, идентификацију образаца понашања у игри на часовима физичког васпитања и утврђивање разлика и сличности у нивоима социјалног понашања између наведених група. На основу постављених истраживачких циљева и задатака, произишла је основна претпоставка (*хипотеза*) да ученици са церебралном парализом имају виши ниво социјалног понашања у односу на ученике са лаком интелектуалном ометеношћу. Укупан *узорак* истраживања чинило 76 ученика, оба пола, од 1. до 8. разреда, који су похађали наставу у једној од пет специјалних основних школа. Из укупног узорка, дефинисана су два субузорка: први субузорак чинили су ученици да дијагнозом церебралне парализе (N= 31), док је други обухватао ученике са лаком интелектуалном ометеношћу (N= 45).

За потребе овог истраживања коришћен је *Модификовани тест за процену нивоа усвојености социјалног понашања током часа физичке активности,* који је модификација Скале социјалног понашања у школи (Merrell, 2002). Посматрањем понашања детета у трајању од једног минута, процењивач је бележио активности присутне у понашању детета у оквиру дефинисаних домена (домени су: *одсуство игре* - дете не испољава игру, не реагује на дозивање, одсуство заинтересованости, самоповређивање; *аутистична игра* - извођење стереотипних и репетитивних покрета, безразложно бацање предмета и стављање истих у уста, само себе стимулише на игру; *изолована игра* - одсуство интеракције са другима, иако је дете свесно њиховог присуства, присутни су следећи облици понашања: дете истражује и испитује делове тела издвојено од остале деце, истражује предмете или играчке издвојено од остале деце, самостално се игра са осталим играчкама, посматра другу децу и/или имитира њихово понашање; *интеракција са другом децом* - иницирање контакта и игре, комуникација, враћање предмета на место, дељење играчака са другима, пажљиво слуша особу и чека свој ред за

давање одговора; *кооперација* - спонтано учешће у игри уз поштовање правила, спонтано учешће у игри без поштовања правила и у ситуацијама када иста разуме и уме да изведе захтевану активност, учешће у групној и организованој игри од стране наставника). Све области са субајтемима оцењене су према четворостепеној скали: стално -1, већину времена -2, понекад -3 и ретко никад - 4. Истраживање је реализовано током 2018. године у специјалним основним школама (ОШ „Миодраг Матић“, ОШ „Др Драган Херцог“, ОШ „Драган Ковачевић“, ОШ „Нови Београд“ и ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“) на територији Београда. Процена је извршена бележењем категорије активности која је присутна код детета. Испитивач је дете посматрао 45 секунди, док је 15 секунди издвојено за записивање карактеристика активности у претходно дефинисаним категоријама.

Статистичка обрада и анализа података. Подаци су анализирани применом методе основне дескриптивне статистике (мере централне тенденције AS, мере дисперзије SD и процентуалне вредности), док је разлика између испитаних група анализирана применом t-теста за независне узорке. Све статистичке анализе вршене су уз помоћ софтверског пакета ,,SPSS 20.0''. Ниво статистичке значајности изражен је кроз вредност p< 0.05.

Резултати истраживања

Компарацијом мера постигнутих просечних скорова у односу на теоријске просеке (Табела 1), уочава се нижи ниво укупног социјалног понашања ученика, као и нижи ниво понашања у домена *аутистична/ неорганизована игра*, *одсуство игре*. Просечни скорови у оквиру домена *изолована игра* и *кооперација*, не одступају од теоријских просека, што указује на чињеницу да ученици са инвалидитетом и сметњама у развоју у наведеним областима подједнако реализују активности, као и популација без инвалидитета.

Табела 1. *Израженост димензија социјалног понашања код ученика*

Варијабле	Ученици са церебралном парализом						**Ученици са лаком интелектуалном ометеношћу**					
	Teor. Min	Teor. max	Emp. min	Emn. Max	AS	SD	Teor. Min	Teor. Max	Emp. Min	Emp. Max	AS	SD
Укупан ниво социјалног понашања	37	148	39	132	80,97	27,69	37	148	43	130	65,31	20,01
Аутистична/ неорганизована игра	8	32	8	27	12,52	3,98	8	32	8	24	11,93	3,74

Одсуство игре	7	28	7	23	12,23	4,67	7	28	7	27	9,67	4,13
Изолована игра	5	20	5	20	12,55	3,53	5	20	5	19	12,60	3,06
Интеракција са другом децом	8	32	8	32	19,97	8,85	8	32	8	32	13,40	6,88
Кооперација	9	36	9	36	22,90	10,25	9	36	9	34	16,04	6,98

Легенда: AS- аритметичка средина, SD- стандардна девијација

Табела 2.

Разлике у нивоима социјалног понашања између ученика са церебралном парализом и лаком интелектуалном ометеношћу (t-test)

Варијабле	Стање	N	AS	SD	T	df	P
Укупан ниво социјалног понашања	ЦП	31	**80,97**	27,69	**2,863**	74	**0,005**
	ЛИО	45	65,31	20,01			
Аутистична Игра	ЦП	31	12,52	3,982	0,650	74	0,518
	ЛИО	45	11,93	3,74			
Одсуство игре	ЦП	31	**12,23**	4,67	**2,518**	74	**0,014**
	ЛИО	45	9,67	4,13			
Изолована игра	ЦП	31	12,55	3,53	-0,068	74	0,946
	ЛИО	45	12,60	3,06			
Интеракција са другом децом	ЦП	31	**19,97**	8,85	**3,636**	74	**0,001**
	ЛИО	45	13,40	6,88			
Кооперација	ЦП	31	**22,90**	10,26	**3,473**	74	**0,001**
	ЛИО	45	16,04	6,98			

Легенда: ЦП – церебрална парализа, ЛИО- лака интелектуална ометеност; AS- аритметичка средина, SD- стандардна девијација, t-вредност t-теста, df- степени слободе, p- ниво статистичке значајности

Компарацијом просечних резултата добијених проценом социјалног понашања и домена истог, између ученика са церебралном парализом и ученика са лаком интелектуалном ометеношћу (Табела 2), утврђена је статистички значајна разлика у укупном нивоу социјалног понашања ($t_{(74)}$ = 2,863, $p<0,01$), као и у области интеракције са другом децом ($t_{(74)}$ = 3,636, $p<0,01$), одсуству игре ($t_{(74)}$ = 2,518, $p<0,05$) и кооперацији ($t_{(74)}$ = 3,473, $p<0,01$), у корист ученика са церебралном парализом.

Добијене разлике указују да ученици са церебралном парализом чешће иницирају контакт или игру с другом децом, учествују у игри организованој од стране наставника и поштују правила исте.

Дискусија са закључком

Повезаност физичке активности, телесног и когнитивног функционисања изузетно је значајна за систем школства из разлога што се већи део дана проведен у школи базира на развоју когнитивних потенцијала ученика, уз све чешћи изостанак физичке активности ван школе, посебно ученика са инвалидитетом. Игру, као активност, не би требало изоставити из школских оквира, већ је неопходно искористити је за развој интереса ученика и усвајање нових садржаја (Đurić, 2009). Школа представља микросистем и мезосистем, у које се обавља велики број процеса значајних за развој детета, а у зависности од успеха у остваривању социјалних односа, школа може представљати подстицајну средину, у којој се ученици осећају сигурно и пријатно, или место на ком се дете са интелектуалном ометеношћу осећа непожељно, уплашено и фрустрирано (Dučić i Kaljača, 2015).

Било да се говори о ученицима са церебралном парализом или интелектуалном ометеношћу, детерминанте развоја социјалних вештина, у свим доменима, јесу способност продукције и разумевања говора, кооперативност и интеракција са другом децом, телесно и когнитивно функционисање, а које су код наведене популације најчешће нарушене. Имајући у виду важност социјалног понашања у целокупном развоју и функционисању ученика са церебралном парализом и лаком интелектуалном ометеношћу, потребно је што раније препознати и пратити могуће потешкоће, али и посветити пажњу ограничењима која доводе до проблема.

У складу са добијеним резултатима истраживања, можемо закључити да је социјално понашање ученика са инвалидитетом и сметњама у развоју детерминисано присуством моторичких и когнитивних дефицита. Тачније, уочена је значајна разлика у нивоу социјалног понашања између ученика са церебралном парализом и ученика са лаком интелектуалном ометеношћу, тј. ученици са церебралном парализом испољавају виши ниво социјалног понашања. На основу добијених разлика између група, постављена хипотеза је потврђена.

Карактеристике функционисања процењене популације могу утицати на укупан ниво социјалног понашања током часа физичког васпитања, социјалне компетенције и социјалну интеграцију из више разлога. Примарна ограничења у моторичком функционисању популације са церебралном парализом, употреба инвалидских колица и помагала за кретање отежавају активно учешће на настави.

Понашање ученика са лаком интелектуалном ометеношћу детерминисано је честим неразумевањем и непоштовањем правила игре, заостајањем у развоју адаптивних вештина и способности.

Применом различитих стимулативних програма, подстицањем развоја самоуверења, социјалне интеракције и кооперације, социјалне вештине и свеукупно понашање могу се унапредити на виши ниво.

Литература

• AAIDD, American Association of Intellectual Development Disability (2010). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition. Washington: American Association of Intellectual Development Disability.

• Виготски, Л., Г. (1996). *Основи дефектологије, Сабрана дела, Том V. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.*

• Golubović, S. (2005). *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*. Beograd: Defektološki fakultet.

• Dučić, B., i Kaljača, S. (2015). Odnos nivoa usvojenosti socijalnih veština i školskog uspeha kod učenika sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 285-302.

• Ђевић, С., Р. (2015). *Социјална интеракција ученика са сметњама у развоју у основној школи* (Докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.

• Đurić, A. (2009). Važnost igre u nastavnom procesu (igrokaz, simulacije i računalne igre). *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 58(3), 345-354.

• Еминовић, Ф., Чановић, Д., и Никић, Р. (2011). *Физичка култура 1: Физичко васпитање деце ометене у развоју.* Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

• Johanna Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis, *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235-253. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424780.

• Masty, J. & Schwab, Y. (2006): *Changing the face of child mental healt.* New York: Child Study Center.

• Odović, G., Rapaić, D., Nedović, G. (2008). Razvijenost socijalnih veština osoba sa invaliditetom značajnih za integraciju na radnom mestu. U Radovanović, D. (ur.), U susret inkluziji - dileme u teoriji i praksi (525-534). Beograd: Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

• Перић, Д. (2003). *Више од игре.* Београд: Ашковић.

• Рапаић, Д., и Недовић, Г. (2011). *Церебрална парализа- праксичке и когнитивне функције.* Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

• Powrie, B., Kolehmainen, N., Turpin, M., Ziviani, J., & Copley, J. (2015). The meaning of leisure for children and young people with physical disabilities: a systematic evidence synthesis. Developmental Medicine & Child Neurology, 57, 933-1010.

• Stein, S. (2006). *Disorganized Children: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

• World Health Organization (1990). *International Classification of Diseases*. Geneva: WHO.
• Yilmaz, A., & Soyer, F. (2018). Effect of Physical Education and Play Applications on School Social Behaviors of Mild-Level Intellectually Disabled Children. *Education Science*, 8, 89. doi:10.3390/educsci8020089.

Fadilj Eminović
Jelena Nikolić

SOCIAL BEHAVIOR OF PUPILS WITH DISABILITIES AND DEVELOPMENTAL DISORDERS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Summary: The game is one of the basic means of the child's expressing, as well as one of the most abundant contents of the classes of the physical education, whose observed can analyze the behavior of the child in the context of emotional and physical characteristics, communication and social interaction, as a future of social behavior. The aim of this research was to assess the level of the social behavior of the pupils with disabilities and developmental disorders through the game on the physical education classes. The research involved 76 pupils (31 pupils with a diagnosis of Cerebral Palsy (CP) and 45 pupils with Mild Intellectual Disability (MID)), who during the year 2018 attended classes in special schools in the territory of Belgrade. The level of social behavior was assessed by the Modified Test for assessing the level of adoption of social behavior during physical education. The results obtained by the study showed that the overall level of social behavior of pupils with CP was higher than the level of students with MID ($t = 2.863$, $p < .05$), and that the interaction ($t = 3.636$, $p < .01$) and the cooperation ($t = 3.347$, $p < .01$) with other children were more pronounced in pupils with CP. The absence of a game was more pronounced among students with MID ($t = 2.518$, $p < .05$). The social behavior of pupils at the classes of physical education is to a varying extent determined by the presence of motor and cognitive disorders.

Key words: cerebral palsy, mild intellectual disability, play.

Igor Stanojević
Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija
Odsek Aleksinac
Mia Stanojević
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja
Novi Sad

УДК 371.3::796]:373.23

NEKE KARAKTERISTIKE FIZIČKOG VASPITANJA KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Sažetak: Fizičko vaspitanje treba da predstavlja zajedničku brigu vrtića, doma zdravlja i roditelja. Vaspitač treba da upozna roditelje sa radom u fizičkom vaspitanju njihove dece i da im predloži način saradnje. Roditelje treba zainteresovati za stanje zdravlja, za osamostaljivanje, kao i sa rezultatima i uspesima njihove dece. Jedan od prioritetnih zadataka u radu s decom neosporno se odnosi na brigu o njihovom optimalnom rastu i razvoju. Posebno osetljivo razdoblje razvoja dece je vreme predškolskog uzrasta. Kako se taj proces odvijao na odgovarajući način, učesnici u predškolskim institucijama treba da posebno dobro planiraju rad da bi se postigao integrirati razvoj svih antropoloških dimenzija.

Ključne reči: fizičko vaspitanje, deca, vrtić.

Uvod

Već dugi niz godina stručnjaci i nauka naglašavaju pozitivan uticaj kretanja i fizičkih aktivnosti, ali u današnje vreme uz brojne napredka savremenog načina života i tehničkih dostignuća odrasla populacija, ali i mladi i deca sve više praktkuju sedentarni način života.

Zato, pretilost (gojaznost) postaje globalni problem i jedna od glavnih prepreka u prevenciji nezaraznih bolesti. Osim kod odraslih osoba, pretilost je u značajnom porastu i među decom i to, pre svega, zbog nepravilne ishrane i nedostatkom fizičke aktivnosti.

Kod dece predškolskog uzrasta je izrazito naglašena biološka potreba za kretanjem i igrom, a brojni roditelji te potrebe zanemaruju i time decu lišavaju motoričke stimulacije, što veoma nepovoljno utiče na detetov razvoj u celini.

Utvrđeno je (Popović (2007), Malacko, Bala, i Patari (1981), Bala (1982) da fizička aktivnost predškolske dece pozitivno utiče na smanjenje pretilosti, pomaže očuvanju mišića, zglobova i smanjenja masnog tkiva u organizmu.

Osim toga, deca koja su fizički aktivnija imaju bolje funkcionalne sposobnosti i niže vrednosti krvnog pritiska, niže nivoe masnoće u krvi i veću kardiorespiratornu aktivnost.

Takođe, fizička aktivnost pozitivno utiče i na motoričke sposobnosti dece, posebno na dinamičku ravnotežu, snagu, koordinaciju, brzinu, preciznost, a kod devojčica i na fleksibilnost. Osim izrazito pozitivnog uticaja aktivnosti na nabrojane osobine i sposobnosti dece, dokazano je u brojnim studijama da postoji značajna pozitivna relacija između aktivnosti i kognitivnog funkcionisanja predškolske dece.

Poznato je da deca u ovom uzrastu brzo usvaja navike motoričkog kretanja. Želja za učenjem ga motiviše da vežba sve dotle dok njime ne ovlada u potpunosti, što nije slučaj sa starijom decom. Ako mu se tada ne pruže uslovi da vežba, kada su se određena kretanja stekla, izgubiće interesovanje za njih. Kasno je tražiti da uči ono što je propustilo da vežba onda kada je za to bilo najviše uslova i interesovanja.

Današnja deca sve češće svoje slobodno vreme najčešće koriste gledajući televiziju, igrajući se na računarima umesto na igralištima i u prirodi. Nedavno je Udruženje za sport i fizičko vaspitanje NASPE) objavilo vodič za fizičku aktivnost predškolske dece, u kojem preporučuje da je potrebno dnevno najmanje 60 minuta fizičke aktivnosti srednjeg do jakog intenziteta i nekoliko sati igre.

Motoričke sposobnosti dece predškolskog uzrasta

Predškolski period je vreme kada je dete dostiglo stepen razvoja koji omogućuje da se počne sa sistematskim radom. Veći broj autora smatra i ističe činjenicu da se propuštena rana motorička stimulacija u predškolskom periodu nikada i ničim ne može nadoknaditi.

Aktivno dete ima više uslova da se razvije nego neaktivno, mirno i povučeno, zato što ono nema prilike da stekne potrebna iskustva kao zdravo i aktivno. Aktivno dete stalno dolazi u nove situacije kada mora da se snađe, da pronalazi nove načine, pri čemu se angažuje ne samo motorički već i misaono. Ono tada stiče nova iskustva koja primenjuje pri usvajanju novih kretanja u igri i u životu.

Vežbajući dete postepeno ovladava različitim navikama kretanja, upoznaje sebe, svoje mogućnosti, stiče sigurnost u sebi na osnovu postignutih rezultata, postaje samostalnije, ima više inicijative i spremno je za dalja poboljšanja sposobnosi i osobina.

Želja za učenjem jenjava, ako nije podsticana nadom u uspeh. Zato pri vežbanju treba usmeravati dete i pomoći mu. Ako pomoć izostane, dete će ostati nespretno, nesigurno i bojažljivo ne samo u predškolskom periodu, već i kasnije.

Psiholozi ističu da postoji uzajamna povezanost i uslovljenost fizičkog razvoja i ponašanja. Zdravo dete pokazuje to ne samo svojom pojavom, već i raznim vidovima svog ponašanja. Deca slabog zdravlja pokazuju to svojom pojavom i nedostatkom energije i smanjenom aktivnošću.

Svakodnevnom primenom što raznovrsnijih oblika kretanja u higijenskim uslovima i sa potrebnim pauzama, može se obezbediti odgovarajući pozitivan uticaj na organizam deteta, a naročito primenom onih oblika kretanja koja traže više kiseonika i prisiljavaju telo da ga uzima i raznosi u sve delove organizma (hodanje, trčanje, skakanje, plivanje, bacanje ihvatanje, sankanje, skijanje, igra u prirodi i druge vežbe).

Sportski programi namenjeni deci predškolskog uzrasta treba da omoguće pravilan rast, razvoj i zdravlje svakog deteta. Naime, dobro organizovani programi sportskih aktivnosti višestruko će koristiti deci predškolskog uzrasta. Razvojem motoričkih programa i sposobnosti sigurno će se doprineti morfološkom, funkcionalnom, kognitivnom, socijalnom i emotivnom razvoju dece ovog uzrasta.

Razvijajući različite navike kretanja i koristeći pri tome naučno zasnovana sredstava mogu se pri vežbanju uspešno razvijati funkcije čula vida, sluha, dodira, čula za ravnotežu, mišićno-zglobna osetljivost i čula za termoregulaciju

Genetska uslovljenost pretilosta

Istraživanja su pokazala (Bala, Kiš, i Popović (1996) i Popović (2007) da se način života roditelja, njihove navike, ishrana i debljina (pretilost) usko povezano sa navikama i debljinom dece. Tako deca čija su oba roditelja pretila imaju 80% verovatnoće za razvoj pretilosti tokom života, dok rizik od pretilosti u slučaju kada je samo jedan roditelj pretil pada na 40%, a da će samo 7% dece mršavih roditelja tokom detinjstva biti pretilo. Takođe, istraživanja pokazuju da roditeljska telesna neaktivnost snažno predviđa i dečju neaktivnost.

Osim toga, i ishrana majke tokom trudnoće utiče na buduću pretilost deteta, kao i na pojavu hroničnih bolesti, tako da se detinjstvo smatra kritičnim periodom za razvoj pretilosti (Sothern M. S. 2004).

Svako dete ima svoj genetski potencijal kojeg bi trebalo da razvije, ali sigurno je da ako se mogući potencijal na vreme ne razvija, već od predškolskog uzrasta, manja je mogućnost da se taj potencijal kvalitetno razvije i u kasnijem uzrastu kada bi razvijena osnovna motorička znanja i sposobnosti mogla uspešno da posluže u ostvarivanju što kvalitetnijeg života.

Nedovoljna motorička aktivnost u predškolskom uzrastu štetno utiče na razvoj sposobnosti i znanja, ali i na zdravstveni status deteta. Kao rezultat nedovoljnog kretanja mogu se navesti pojava ravnog stopala, loše držanje deteta, porast balastne mase, slabije funkcioniranje srčano sudovnog sistema smanjena funkcija sistema za kretanje i dr. Kod ove dece u kasnijem životnom uzrastu dolazi do pojave različitih oboljenja, kao što su:

- hipertenzija,
- dijabetes,
- osteoporoze i
- kardiovaskularna oboljenja.

Motoričko učenje u predškolskom uzrastu

Proces učenja nekog motoričkih pokreta u nastavi fizičkog vaspitanja zavisi od kvaliteta stručnih i naučnih izvora informacija, efikasnosti primenjenih metoda učenja, vežbanja i interesovanja, kao i od sposobnosti i osobina učenika.

Motoričko učenje odnosi se na proces formiranja motoričkih znanja, koja se mogu definisati kao sposobnost glatkog i skladnog izvođenja nekog motoričkog zadatka.

Najvažnije komponente motoričkih znanja su: automatsko izvođenje, tačnost izvođenja pokreta, brzina, skladnost i ekonomičnost.

Formiranje motorička znanja postiže se korak po korak i to od prvih netačnih, nepreciznih i sporih pokušaja do usvajanja osnovne strukture pokreta i na kraju efikasnog izvođenja u različitim uslovima motoričkog ispoljavanja. U suštini, to je i intelektualni zadatak, jer većim delom zavisi od psihičkih procesa, kao što su: pažnja, pamćenje i motivacija.

Literatura

• Fratrić, F. i Rubin, P. (2006). Kvantitativne rarlike motoričkog statusa devojčica i dečaka predškolske dobi. U: G. Bala (ur.), *Antropološki status i fizčka aktivnost dece i omladine* (str. 51-56). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

• Lohman, T. G. Roche, A.F., & Martorell, R. (1988). *Antropometric standardization reference manual.* Chicago: Human Kinetics Books.

• Bala, G., Kiš, M. i Popović, B. (1996). Trening u razvoju motoričkog ponašanja male dece. *Godišnjak Fakulteta fizičke kulture,* br. 8, 83-87.

• Popović B. (2007). *Trend razvoja antropometrijskih karakteristika dece uzrasta 4-11 godina*. Zbornik sažetaka 46. kongresa Antropološkog društva Jugoslavije (str. 128). Apatin: Antropološko društvo Jugoslavije.

• Malacko, J., Bala, G. i Patari, S. (1981). *Struktura morfoloških i motoričkih dimenzija u studenata i studentkinja Univerziteta u Novom Sadu*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

• Bala, G. (1982). *Struktura i razvoj morfoloökih i motoričkih dimenzija dece SAP Vojvodine.* Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Igor Stanojević
Mia Stanojević

SOME CHARACTERISTICS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Physical education should be a common concern for kindergartens, health centers and parents. The educator should introduce parents to the work of physical education of their children and suggest a way of cooperation. Parents should be interested in the state of health, independence, and the results and successes of their children. One of the priority tasks in working with children is undoubtedly the care of their optimal growth and development. A particularly sensitive period of child development is the time of preschool age. As this process proceeds appropriately, participants in preschool institutions should plan their work particularly well to achieve integrated development of all anthropological dimensions.

Key words: Physical education, children, kindergarten.

Mia Stanojević
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja
Novi Sad
Igor Stanojević
Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija
Odsek Aleksinac

УДК 796.015.31::796.012.1-053.5

EFEKTI BAZIČNE PRIPREME NA RAZVOJ MOTORIČKIH I FUNKCIONALNIH SPOSOBNOSTI UČENIKA

Sažetak: Osnovni cilj istraživanja je bio da se utvrde razlike između inicijalnog i finalnog merenja motoričkih i funkcionalnih sposobnosti pod uticajem programa bazične pripreme. Uzorkom je obuhvaćeno 34 ispitanika, učenika onovnih škola u Prokuplju, mučkog pola, starih 12 godina, koji koji su pored redovne nastave fizičkog vapitanja bili obuhvaćeni trenažnim procesom sa 24 časa u dodatnoj nastavi. Motoričke sposobnosti bile su definisane dimenzijama repetitivne i eksplozivne snage. Funkcionalne sposobnosti činili su testovi funkcionalnih sposobnost aereobog i anarobnog kapaciteta. Primenjena je analiza varijanse na multivarijantnom (MANOVA) i univarijantnom (ANOVA) nivou. Utvrđeno je da je na kraju eksperimentalnog perioda kod ispitanika došlo do statistički značajnog povećanjana motoričkih i funkcionalnih sposobnosti na multivarijantnom i univarijantnom nivou.

Ključne reči: motoričke i funkcionalne sposobnosti, bazična priprema, dodatna nastava, multivarijantna i univarijantna analiza varijanse, učenici.

Uvod

Trenažni rad predstavlja kompleksan proces koji karakteriše organizovano vežbanje za razvoj antropoloških obeležja, učenja motoričkih znanja i stalno prilagođavanje sadržaja rada, metoda, opterećenja i oporavka trenutnom stanju sposobnosti i osobina, radi postizanja optimalne reakcije organizma (Bompa, 1994; & Weineck, 2000).

Osnovna (bazična) priprema podrazumeva selektivno povećanje funkcionalnih kapaciteta različitih organa i organskih sistema, poboljšanje nervno-mišićne koordinacije, povećanje jačine i snage, brzine, fleksibilnosti, ravnoteže i agilnosti, kao bazičnih kondicijskih sposobnosti.“ (Milanović, 2013:312).

Bazična priprema predstavlja funkcionalnu osnovu za kasniji uspešan rad na razvoju specifičnih motoričkih sposobnosti.

Bazična priprema prema Željaskov (2002) i Malacko (2004) treba da bude zasnovana na naučnim saznanjima, uz korišćenje sadržaja i metoda koji su u skladu sa individualnim sposobnostima i osobinama, kao i ciljevima koji se žele postići. Sredstva telesnih vežbi, metode i primenjena opterećenja za izazivanje adaptivnih promena u bazičnoj pripremi, treba da stimulišu dinamičan razvoj antropoloških dimenzija, motoričkih znanja i takmičarske efikasnosti, rukovodeći se, pre svega, znanjima o senzibilnim fazama za razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti.

Efikasnost bazične pripreme na razvoj antropoloških obeležja i motoričkih znanja istraživana je pretežno kod kvalitetnih sportista. Neki istraživači (Bajić 1996; Kukolj i sar. 2002) ističu da se ovom pripremom omogućuje prelazak organizma na novi funkcionalni nivo, koji karakteriše povećani stepen adaptacije organizma na primenjena opterećenja. Malo je bilo istraživanja bazične pripreme na populaciji učenika osnovne škole.

Razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti primenom različitih kineziloških stimulansa su najznačajnije i najčešće praćene kineziloške transformacije. Važno je poznavati neke karakteristike razvoja ovih segmenta antropološkog statusa za određene uzrasne kategorije. Motoričke sposobnosti određuju potencijal osobe u izvođenju motoričkih manifestacija, tj. jednostavnih i složenih voljnih kretnji koje se izvode delovanjem skeletnih mišića. Kurelić i sar. (1975) celokupni prostor motoričkih sposobnosti identifikovali su kao prostor mehanizama regulacije kretanja. Utvrđena je egzistencija dva faktora trećeg reda identifikovanih kao mehanizam centralne regulacije kretanja i mehanizam energetske regulacije.

Eksplozivna snaga je sposobnost da se maksimalna sila proizvede u što kraćem periodu. To je sposobnost apsolutne ekscitacije maksimalnog broja mišićnih (motoričkih) jedinica u jedinici vremena, u kretnji koja je određena potrebom za jednokratnim davanjem ubrzanja vlastitom telu ili spoljnjem objektu, a što rezultira efikasnim savladavanjem prostorne udaljenosti (Metikoš i Sekulić, 2007). Sposobnost manifestacije eksplozivne snage je povezana sa vrstom mišićnih vlakana koji prevladavaju kod pojedine osobe. Ova sposobnost je visoko genetski uslovljena za razliku od repetitivne snage na koju se može značajnije uticati trenažnim procesom.

Repetitivna snaga ili mišićna izdržljivost je sposobnost izvođenja velikog broja ponavljanja sa submaksimalnim opterećenjem u određenom razdoblju.

Funkcionalne sposobnosti obuhvataju sposobnosti raspona i stabilnosti regulacije transportnog sistema, tj. sposobnost oslobađanja odgovarajuće količine energije u ćelijama koja organizmu omogućava održavanje homeostatskih uslova i odvijanje specifičnih funkcija pojedinih njegovih delova (Findak i Prskalo, 2004).

To su sposobnosti odgovorne za transport i iskorišćavanje energije u ljudskom organizmu ili efikasnost energetskih procesa u organizmu. Najbolje se manifestuju kroz sposobnosti izdržljivosti i kondicije i odnose se na efikasnost aerobnih i anaerobnih funkcionalnih kapaciteta.

Problem istraživanja u ovom radu je bio da se ispita da li eksperimentalni program trenažnog rada bazične pripreme u dodatnoj nastavi kod učenika omogućava optimalni razvoj treniranosti i u okviru toga povećani nivo motoričkih i funkcionalnih sposobnosti primeren uzrastu i uslovima u kojima se trenažni rad sprovodi. Cilj istraživanja je bio da se utvrde promene motoričkih i funkcionalnih sposobnosti u finalnom u odnosu na inicijalno merenje kod ispitanika obuhvaćenih trenažnim radom bazične pripreme.

Metod rada

Osnovni problem ovog istraživanja predstavljala je efikasnost programa bazične pripreme u poboljšanju i promeni motoričkih i funkcionalnih potencijala učenika. Uzorak ispitanika su činila 34 učenika osnovnih škola u Prokuplju, uzrasta 12 godina ± 6 meseci, obuhvaćena bazičnom pripremom u dodatnoj nastavi fizičkog vaspitanja.

Motoričke sposobnosti su procenjene testovima repetitivne snage (mešoviti zgibovi (MMZG), sklekovi (MSKL), dizanje trupa na švedskoj klupi (MDTK) i eksplozivne snage (skok udalj iz mesta (MSDM), troskok iz mesta (MTRS) i bacanje loptice udalj (MBLP). Testovi motoričkih sposobnosti su uzeti iz istraživanja Kurelića i saradnika (1975). Funkcionalne sposobnosti su bile procenjene testovima: vitalni kapacitet pluća (FVKPL), Margarija test (FMARG) i maksimalna potrošnja kiseonika (FO2LM). Funkcionalni testovi u ovom istraživanju korišćeni su iz modela funkcionalnih testova prema Heimer i Medved (1977).

Eksperimentalni program bazične pripreme

Eksperimentalni program bazične pripreme realizovan je u dodatnoj nastavi fzičkog vapitanja. Eksperiment je trajao četiri nedelje sa 24 časa vežbanja. U procesu rada korišćene su motoričke vežbe, opterećenja i metode rada za potpuni razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Ova priprema bila je usmerena na primenu vežbi za harmoničnu obradu svih segmenata lokomotornog sistema, na povećanje funkcionalnih sposobnosti različitih organa i organskih sistema, poboljšanje nervno-mišićne koordinacije, dimenzija eksplozivne i repetitivne snage, izdržljivosti, fleksibilnosti i usavršavanja sposobnosti za efikasan oporavak organizma.

Utvrđivanje kvantitativnih razlika motoričkih i funkcionalnih sposobnosti ispitanika urađeno je pomoću analize varijanse na multivarijantnom (MANOVA) i univarijantnom nivou (ANOVA), primenom statističkog paketa SPSS, verzija 7.0.

Rezultati istraživanja

Tabela 1. Multivarijantna analiza varijanse motoričkih sposobnosti između inicijalnog i finalnog merenja kod učenika.

Wilk's Lambda	RAO-va F-aproksimacija	Q
.184	30.208	.023

Na osnovu testiranja značajnosti razlika nivoa svih aritmetičkih sredina motoričkih varijabli između inicijalnog i finalnog merenja kod uzoraka učenika (Tabela 1), utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika, s obzirom na to da Wilk's Lambda iznosi .184 što Raovom F-aproksimacijom (30.208) daje značajnost razlika na nivou Q=.023.

Tabela 2. Univarijantna analiza varijabli motoričkih sposobnosti između inicijalnog i finalnog merenja kod učenika.

Varijable	Merenja	N	Mean	F-odnos	P-level
MMZG	IN	34	15.54	2.43	.003
	FI	34	18.42		
MSKL	IN	34	15.24	4.65	.042
	FI	34	22.34		
MDTK	IN	34	14.02	12.21	.014
	FI	34	19.52		
MSDM	IN	34	160.25	24.24	.014
	FI	34	196.67		
MTRS	IN	34	510.24	12.73	.012
	FI	34	572.80		
MBLP	IN	34	29.26	30.36	.032
	FI	34	35.43		

Rezultati koeficijenata F-odnosa i njena značajnost P-level (Tabela 2) ukazuju da je na kraju eksperimentalnog perioda došlo do statistički značajnog povećanja nivoa motoričkih sposobnosti kod dimenzija repetitivne snage (mešoviti zgibovi MMZG .003, sklekovi MSKL .042, dizanje trupa na švedskoj klupi .014) i eksplozivne snage (skok udalj iz mesta MSDM .014, troskok iz mesta MTRS .012 i bacanje loptice udalj MBLP .032).

Tabela 3. Multivarijantna anliza varijanse funkcionalnih sposobnosti između inicijalnog i finalnog merenja.

Wilk's Lambda	RAO-va F-aproksimacija	Q
.525	26.658	.001

Analizom Tabele 3, u kojoj su prikazani rezultati značajnosti razlika nivoa aritmetičkih sredina svih funkcionalnih testova između inicijalnog i finalnog merenja, utvrđena je statistički značajna razlika, s obzirom na to da Wilk's Lambda iznosi .525, što Raovom F-aproksimacijom od 26.658 ukazuje na značajnost razlika na nivou Q=.001.

Tabela 4. Univarijantna analiza varijanse funkcionalnih sposobnosti između inicijalnog i finalnog merenja.

Varijable	Merenja	N	Mean	F-odnos	P-level
FVKPL	IN	34	3630	671.11	.002*
	FI	34	4048		
FMARG	IN	34	3.52	26.47	.043*
	FI	34	3.14		
F02LM	IN	34	136.00	391.27	.031*
	FI	34	123.00		

Pregledom Tabele 4 može se konstatovati da rezultati F-odnosa i njegove značajnosti P-level pokazuje da su utvrđene statistički značajne razlike funkcionalnih sposobnosti u finalnom, u odnosu na inicijalno merenje, kod vitalnog kapaciteta pluća (FVKPL .002), Margarija testa (FMARG .031) i maksimalne potrošnje kiseonika (FO2LM .035.

Diskusija

Rezultati prikazani u tabelama 1, 2, 3 i 4 ukazuju da je došlo do značajnog procesa adaptacije dimenzije repetitivne i eksplozivne snage, kao i funkcionalnih sposobnosti aerobnog i anaerobnog mišićnog potencijala na multivarijantnom i univarijantnom nivou. Prema nekim istraživačima (Malacko, 2004; Naumovski, 1984), nivo i stepen adaptacije organizma zavisi od karaktera i veličine trenažnog opterećenja. U skladu sa tim, u ovom istraživanju posebno se vodilo računa o koordinacionoj strukturi motoričkih vežbi, intenzitetu i trajanju vežbanja, broju ponavljanja vežbanja i serija vežbi, kao i trajanju odmora između vežbi i serija.

Opterećenje organizima se nije povećavalo linearno, s obzirom na to da je poznato (Opavski 1975; Reindell i sar. 1964) da je za adaptaciju sistema organizma na novo opterećenje neophodno određeno vreme, te svako nekontrolisano povećanje opterećenja može negativno da utiče na treniranost.

Osnovni zadatak trenažnog rada je bio da se omogući prelazak organizima ispitanika na novi veći funkcionalni nivo i da se taj nivo održi u toku određenog vremenskog perioda, što je i postignuto sistematizacijom trenažnog opterećenja. Ovakav pristup u radu posebno podržavaju Žalov (1989) i Weineck (2000), koji ukazuju da se najpovoljniji funkcionalni razvoj organizma ne stiče ravnomernim razvojem svih njegovih fizičkih svojstava, već razvojem tih svojstava u određenom odnosu.

U skladu sa tim, u ovom istraživanju kod primene bazične pripreme kod ispitanika vodilo se računa o svemu ovome uz primenu savremenih principa i metoda sportskog treninga.

Zaključak

Istraživanje je izvršeno sa ciljem da se utvrdi efikasnost bazične pripreme u dodatnoj nastavi fizičkog vaspitanja na razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti učenika. Na uzorku od 34 ispitanika, učenika VI razreda osnovnih škola u dodatnoj nastavi fizičkog vaspitanja su primenjene motoričke vežbe bazične pripreme sa 24 trenažna časa za razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Primenom analize varijanse na multivarijantnom i univarijantnom nivou, utvrđeni su pozitivni i statistički značajni efekti primenjenih sredstava bazične pripreme, metoda i opterećenja u finalnom, u odnosu na inicijalno merenje.

Literatura

- Malacko, J. (2004). *Osnove sportskog treninga*. Beograd: Sportska akademija.
- Metikoš, D. i Sekulić, D., (2007). *Struktura i kineziološke transformacije promenljivih antropoloških dimenzija.* Split: Fakultet prirodnoslovno matematičkih znanosti i kineziologije.
- Milanović, D. (2013). *Teorija treninga*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 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.
- Opavsky, P. (1975). Interrelacije dimenzija mišićnih naprezanja. *Fizička kultura* 4, 53.
- Reindell, H., Roskamm, H. & Gerschler, W. (1964). *Intervalni trening*. Beograd: Sportska knjiga; Zagreb: Sportska štampa.
- Findak, V. i Prskalo, I. (2004.) *Kineziološki leksikon za učitelje*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Heimar, S. i Medved, R. (1997). Funkcionalna dijagnostika treniranosti sportaša, *Međunarodno savetovanje, Zbornika radova* (23-44). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Žalov, K. (1989). *Podgotovka na lekoatletite*. Sofija: BSFS.
- Žalov, K. (1989). *Podgotovka na lekoatletite*. Sofija: BSFS.
- Weineck, J. (2000). *Optimales training*. Erlangen: Spitta Verlag.

Mia Stanojević
Igor Stanojević

THE EFFECTS OF BASIC PREPARATION ON THE DEVELOPMENT OF MOTOR I PUPILS 'FUNCTIONAL ABILITIES

Summary: The main objective of the research was to determine the differences between the initial and final measurement of motor and functional abilities under the influence of basic preparation programs. The sample included 34 respondents, male students of Prokuplje schools, male, 12 years old, who compared regular physical education classes included in training prices with 24 hours of additional education. Motor skills were defined dimensions of repetitive and explosive power. Functional abilities make the test of functional ability of aeroobic and anaerobic capacity. Multivariate (MANOVA) and univariate (ANOVA) variance analysis was applied. It was found that at the end of the experimental period, there was a statistically significant correlation between motor and functional abilities at the multivariate and univariate level in the subjects.

Keywords: motor and functional abilities, basic preparation, additional teaching, multivariate and univariate analysis of variations, students.

Маринела Шћепановић
Друштво дефектолога Војводине
Менса Србије, Нови Сад

УДК 37.043.2-056.45-056.26/.36

ДВОСТРУКО ИЗУЗЕТНА ДЕЦА

Резиме: Циљ рада је испитати, анализирати и представити одлике деце која су истовремено и даровита тј. имају изузетне способности, а имају и сметње у развоју. Приступ даровитој деци предшколског узраста у нашој земљи још није довољно актуелизован са аспекта права сваког детета на квалитетно образовање и васпитање које уважава његове посебности, односно инклузивног образовања и васпитања. Даровита деца и ученици имају формално опредељене могућности посебног приступа у образовању и васпитању, али оне нису реално добро искоришћене. Од увођења инклузивног образовања пре девет година, и пракса и образовно-васпитни систем су били више усмерени на потребе деце и ученика са сметњама у развоју. Истраживања у свету показују да даровите деце има до 10% у оквирима опште популације. Група ове деце која поред даровитости имају и сметњу у развоју, најчешће се назива двоструко изузетном децом (*twice-exceptional*) или 2и децом (*2i children*). Дефиниције двоструке изузетности акцентују, поред истовремене појаве даровитости и сметње у развоју, потребу ове деце за специфичном подршком или посебним приступом у васпитању и образовању. Васпитачи за сада немају потребне компетенције за рад са даровитом децом, па тако ни са оном која осим даровитости имају и сметње у развоју. Иако образовно-васпитни систем још није довољно развијен да подржи овакву децу у потпуности, имамо могућности у оквиру професионалног развоја да се упознајемо и интересујемо за посебне одлике овакве деце и ефикасне приступе у васпитно-образовном раду са њима.

Кључне речи: дете, даровитост, сметња у развоју, двострука изузетност, професионални развој.

Увод

Истраживања Шћепановић и Калинић (Šćepanović 2018а,б,в,г, Šćepanović & Kalinić, 2018) показују да даровита деца и ученици у нашој земљи имају формално опредељене могућности посебног приступа у образовању и васпитању, али оне нису реално добро искоришћене.

Даровита деца немају већу обавезу од било које друге деце да буду будући лидери или генијалци светске класе. Само им треба дати прилику да буду оно што јесу - деца која би могла да класификују своје колекције бејзбол

карата од средњих иницијала играча, или који би волела да проведу бескрајне поподневне сате у сањивом читању романа, и да имају образовање које цени и подржава таква понашања (Jane Piirto, према New Zealand Ministry of Education, 2019).

Двоструко изузетни ученици су ученици који су даровити и које, такође, омета сметња у учењу и/или развоју (Reis, Baum, & Burke, 2014). Група даровите деце која поред даровитости имају и сметњу у развоју, најчешће се назива двоструко изузетном децом (*twice-exceptional*) или 2и децом (*2i children*).

Код двостуке изузетности, како наводи више аутора (Assouline, Foley Nipcon, & Doobay, 2009; Lovecky, 2004; Neihart, 2000; Webb, et al., 2005, сви према Assouline и сар. 2008, стр. 10), даровитост и ометеност се не искључују међусобно, већ заједно бивају; као у примерима код даровитости и аутизма који су бројни у приказима клиничких случајева и анегдота из учионица, иако су информације о учесталости ове заједничке појаве ограничене.

Такође, примећено је (Gallagher & Gallagher, 2002, према Assouline и сар. 2008) да код неких особа карактеристике сметње могу замаглити даровитост; док у другима, даровитост може маскирати карактеристике сметњи. Овакви случајеви доводе до пропуштања идентификације даровитости или пропуштене дијагнозе сметње или поремећаја.

Могућа је и погрешна дијагноза, јер испитивач који није упознат са начином на који се поремећај из спектра аутизма манифестује код даровите особе може погрешно дијагностиковати особу као особу са неким другим поремећајем. Погрешна дијагноза може се десити и када даровито деце покаже неко понашање (нпр. екстремну заинтересованост за чињенице), која су карактеристична за његову или њену дијагнозу, иако се, по завршетку свеобухватне евалуације, ово понашање може боље објасни даровитошћу, а не сметњом у развоју (Assouline и сар. 2008).

Колико може бити двоструко изузетне деце у оквирима опште популације? Различити амерички истраживачи сматрају да је присуство 2и деце у распону од 2% до 15% унутар опште популације (Dix & Schafer, 1996; Fine, 2001; Whitmore, 1981, сви према Ivicevic, 2017, стр. 83). Према истом извору, Фолеј Никпон и сарадници закључују из своје студије да је од 1% до 10% даровитих ученика припадника групи 2и деце (Foley Nicpon et al.,2013 према Ivicevic, 2017, стр. 84).

Бити даровит не функционише као чаробни штит који штити дете од сметњи у учењу или развоју (van Gerven, 2018). Сметње у учењу или развоју утичу на способност детета да обради информације које су потребне за стицање знања и вештина у домену њихове сметње (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2015).

Функционисање ове деце је веома сложено, што могу да нам посведоче они сами, у односу на очекиване свакодневне препреке са којима се суочавају, а првенствено у односу на очекивања која се пред њих постављају. Уколико су препознати као даровити, од њих се увек очекују постигнућа која они не могу увек да пруже због ограничавајућег утицаја присутне сметње.

Двоструко изузетна деца живе свакодневну борбу, покушавајући да схвате себе и образовни свет са којим се суочавају. Често чујемо њихову фрустрацију, љутњу, стрес, анксиозност и порицање. Често видимо њихове депресивне симптоме, страх од неуспеха, зависност и социјални стрес. Они се боре да одрже несигурну равнотежу између задовољавања очекивања од даровитих и очајничких покушаја да се носе са тешкоћама у учењу, емоционалним и социјалним тешкоћама. (Schuler, 2008, према Soaring with Snyder, 2019)

Тагмајер (Tagtmeyer, 2017) сматра да је потребна прецизна дијагноза сметње у развоју и рана идентификација даровитости како би се утврдиле индивидуалне разлике и обезбедиле друштвене и емоционалне вештине потребне за успешан раст и развој сваког 2и детета.

Приликом препознавања идентификовања и процене способности двоструко изузетне деце предшколског узраста Чемберлин и сарадници (Chamberlin, Buchanan, & Vercimak, 2007) препоручују интервјуисање чланова породице и других неговатеља како би се утврдиле предности и потребе у свакодневној рутини и посматрање мале деце у игри скао две праксе које пружају критичне информације о развојном статусу оваквог предшколског детета, породичној рутини и свакодневном животу. Исти аутори закључују да процена заснована на рутинама и процена заснована на игри могу бити ефикасне и као приступи у раду и задовољењу потреба 2и деце.

Приступ заснован на способностима усредсређен је на идеју да људи не само да треба да функционишу, већ и да им се пружи прилика да остваре резултате у животу за које сматрају да су вредни (Nussbaum, 1992, 2003; Robeyns, 2005; Sen, 1987, 2005, сви према Ng, Hill & Rawlinson, 2016, стр. 297)

Приступ у раду са децом који је усмерен на решење и промену даје могућност рада са двоструко изузетним дететом пре него што је оно формално препознато и идентификовано као такво. Истраживачи сматрају да приступ усмерен на решење и промену значи да се не полази од формалне класификације, као полазне тачке за интервенцију већ од раздора између природних способности и неспособности, пошто овај раздор ограничава шансе за успех (Kreger-Silverman, 2015; Trail, 2011; van Gerven, 2017a). Нужно је посматрање, препознавање и разумевање специфичних образовних потреба деце.

„Ову полазну тачку можемо видети као често неистражени домен могућности у пре-дијагностичкој фази“ (Webb et al., 2016, према van Gerven, 2018).

Интеракција између природних способности ученика (нпр. интелигенције, креативности итд.), ученикових еколошког система (нпр. наставника, породице, вршњака, наставног плана и програма и физичког окружења за учење) и личних особина на које се може утицати (нпр. мотивације), може довести до изванредних постигнућа (Gagné, 2008; Subotnik, Olszewski-Kubilus, & Worrel, 2011, према van Gerven, 2018).

Закључак

Даровита деца и ученици имају формално опредељене могућности посебног приступа у образовању и васпитању, али оне нису реално добро искоришћене. Двоструко изузетну децу код нас законска регулатива још није препознала и подржала. Истраживачи сматрају да 2и деце има од 1% до чак 15% унутар опште популације. Истраживачи такође истичу значај раног препознавања и идентификације 2и деце за њихов даљи развој и напредак. Различити образовни приступи могу бити добра подршка за рад са даровитом, па и 2и децом. Како васпитачи немају потребне компетенције за рад са даровитом децом, па тако ни са оном која осим даровитости имају и сметње у развоју, потребно је да се професионално развијају у овој области, а првенствено да се информишу о одликама и потребама 2и деце.

Литература

• Assouline, S., Foley Nicpon, M., Colangelo, N. & O'Brien, M. (2008). *The Paradox of Twice-Exceptionality, Packet of Information for Professionals – 2nd Edition (PIP-2).* Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. Приступљено 23. 2. 2019. године на: https://belinblank.education.uiowa.edu/clinic/pdfs/pip2.pdf

• Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving Twice-Exceptional Preschoolers: Blending Gifted Education and Early Childhood Special Education Practices in Assessment and Program Planning. *Journal for the Education of the Gifted*, *30*(3), 372–394.

• Ivicevic, L. (2017). The prevalence of twice exceptional students in the GAT Academic programs: the near miss phenomena. Докторска дисертација. Приступљено 10. 1. 2019. године на: https://ro.ecu.edu.au/theses/2005

• Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. (2015). *Educating exceptional children* (14 ed.). Stamford: Cengage Learning.

• New Zealand Ministry of Education (2019). The early years. Приступљено 24. 2. 2019. године на: https://gifted.tki.org.nz/define-and-identify/the-early-years/

• Ng, S. J., Hill, M. F., & Rawlinson, C. (2016). Hidden in Plain Sight. *Gifted Child Quarterly*, *60*(4), 296. Приступљено 24. 2. 2019. године на: http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=118654471&site=eds-live
• Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 217-230.
• Šćepanović, M. (2018а). Pogledi praktičara na inkluzivno obrazovanje i vaspitanje (Uvodno izlaganje po pozivu). U: Zbornik sažetaka XII međunarodne naučno-stručne konferencije „Obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju" (M. Šćepanović, ur.), pp. 23-24. Novi Sad, Društvo defektologa Vojvodine. ISBN 978-86-80326-06-1.
• Šćepanović, M. (2018б). What Do Practitioners Say About Inclusive Education?. In: (G. Ajdinski & O. Rasikj-Canevska, ed.). *5th International conference „Transformation Towards Sustainable and Resilient Society for Persons With Disabilities" Conference proceedings*, pp. 271 – 284. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation.
• Šćepanović, M. (2018в). Rad defektologa sa izuzetnom decom i učenicima. U: M. Šćepanović (ur.), *Zbornik sažetaka XIII međunarodne stručno-naučne konferencije "Položaj i uloga defektologa danas" (elektronsko izdanje)*, Odžaci, 26. 10. 2018. godine. Pp. 43-44. Društvo defektologa Vojvodine, Novi Sad. ISBN 978-86-80326-08-5
• Šćepanović M. (2018г) Neki aspekti dvostuke izuzetnosti/ Some Aspects of the Twice-Exceptionalism. In: L. Marinković and M. Šćepanović (Ed.), *Zbornik sažetaka II međunarodne naučno-stručne konferencije "Darovitost, obrazovanje i razvoj/ Book of Abstracts of II International and Professional Conference 'Giftedness, Education, and Development'*, pp. 85-88. Novi Sad, Mensa Srbije/ Mensa Serbia.
• Šćepanović, M., & Kalinić, T. (2018). Legislative Conditions and Teachers' Competencies For Work With Gifted Students In Serbia/ Zakonski uslovi I nastavničke kompetencije za rad sa darovitim učenicima u Srbiji. In: L. Marinković and M. Šćepanović (Ed.), *Zbornik sažetaka II međunarodne naučno-stručne konferencije "Darovitost, obrazovanje i razvoj/ Book of Abstracts of II International and Professional Conference 'Giftedness, Education, and Development'*, pp. 91-94. Novi Sad, Mensa Srbije/ Mensa Serbia.
• Soaring with Snyder (2019). Приступљено 12. 2. 2019. године на: https://www.soaringwithsnyder.com/2017/03/twice-exceptional-gifted-with-twist.html
Tagtmeyer, Connie J. (2017). Twice-Exceptional College Students Identified as Gifted and Diagnosed with Autism Spectrum Disorder: A Comparative Case Study. Докторска дисертација. Приступљено 10. 1. 2019. године на: https://digitalrepository.unm.edu/educ_ifce_etds/62
• van Gerven, E. (2017). *Beter begeleiden van dubbel bijzondere leerlingen.* Almere: Slim! Educatief. Приступљено 23. 2. 2019. године на: https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/24/
• van Gerven, E. (2018) *Addressing the needs of twice-exceptional students in the regular classroom.* Almere: Slim Educatief. Приступљено 23. 2. 2019. године на: https://www.slimeducatief.nl/artikelen/download/29/

Marinela Šćepanović

TWICE EXCEPTIONAL CHILDREN

Summary: The aim of this paper is to examine, analyze and to present the characteristics of children who are at the same time gifted (they have exceptional abilities), and also have developmental disabilities. Access to children in pre-school age in our country is not sufficiently adjusted from the aspect of the right of every child to quality education and upbringing that respects his or her special abilities and that is inclusive education and upbringing. There are formally defined opportunities for special access to education and upbringing to gifted children and students, but these are not really well-used. Since the introduction of inclusive education nine years ago, both the practice and the education system have been more focused on the needs of children and students with disabilities. Research in the world showed that gifted children are present up to 10% within the general population. A group of these children who, besides giftedness, have a developmental disability are commonly referred to as twice-exceptional or 2e children. The definitions of twice-exceptionality emphasize, in addition to the simultaneous occurrence of giftedness and developmental disability, the need of these children for specific support or a special approach in education and education. Preschool teachers do not currently have the necessary competencies to work with gifted children, and so do not even have those needed to work with children with developmental disabilities. Although the educational system is not yet developed enough to support this kind of children in full, we have opportunities within the professional development to find out more information about the special features of such children, and to learn about the effective approaches in educational work with them.

Keywords: child, giftedness, developmental disabilities, twice-exceptionality, professional development.

Радмила Миладинов
ПУ „ Радосно детињство“
Нови Сад

УДК 371.3::51]:373.2

ЗНАЧАЈ И УЛОГА ВАСПИТАЧА У РАЗВИЈАЊУ МАТЕМАТИЧКОГ САЗНАЊА У ИНТЕГРИСАНОМ ПРИСТУПУ УЧЕЊУ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА

Резиме: Деца прешколског узраста уче и проширују своја сазнања и кроз властити делање и властито искуство. Циљ његовог делања није да нешто научи, нпр: коцка је коцкаста већ да реши проблем ситуацију која је за њега тренутно значајна. У такве ситуације дете долази кроз игре и активности у средини која је подстицајна и изазовна и где се осећа сигурно и добро. У раду ћемо се бавити делањем васпитача које доприноси развијању математичких сазнања у интегрисаном приступу учењу. Васпитач ствара подстицајну средину, подстиче мотивацију, бира садржаје и материјале, омогућава деци да реше проблем ситуацију, омогућава деци да уче на себи својствен начин, по потреби даје информације и заједно са децом трага до решења, пажљиво посматра и прати децу и на основу тих запажања планира и промишља о новим подстицајима.

Кључне речи: васпитач, математичка сазнања, интегрисано учење.

Увод

Дете предшколског узраста се одликује многим специфичностима развојног процеса, посебно израженим на пољу спознајног развоја. Математички садржаји су по природи апстрактни, али да би се избегле високе апстракције и да би развој ових појмова пратио природан пут дечјег развоја, нужно је познавати основне карактеристике тог развоја.

Сврха учења математике у предшколском периоду није само да би дете научило математику, већ и да би је открило, уз то размишљало и надоградило знање. Значај математичког размишљања је решавање проблема. Због тога је потребно основне математичке појмове обликовати и утемељивати тако да произилазе из проблемских ситуација које деца могу доживети, јер само на тај начин ће пробудити занимање деце за њих и њихово решавање.

Дете усваја математичке појмове, најпре физичким искуством (коцка је коцкаста), а онда логичко-математичким искуством, које чини полазну основу

у усвајању математичких појмова који настају нашом (детињом) акцијом на стварима, тј. играма које изводимо са децом у разним игровним садржајима, да би дете усвојило (и изразило) простор, време, скуп, величину, број, геометријски облик, итд.

Деца уче посматрајући, слушајући, питајући и највише самосталним делањем, пробајући нове ствари и практикујући умења која су научили. Деца најбоље уче у средини која им је интересантна и где се осећају безбедно и вољено. Главни начин учења и овладавања собом и светом око себе на раним узастима јесте игра. Игра је развојно најзначајнији облик активности детета, одувек је била део учења и одрастања и извор радости и забаве. Игра је најважнија активност у животу деце на раним узрастима.

Психички развој одвија се по законитостима које су најуочљивији у раном периоду развоја. Као основна правилност, у том раном периоду, открива се узајамна повезаност између физичког и психичког развоја, а као основни развојни процеси јављају се сазревање и учење. Одређене функције или одређена понашања јављају се увек истим непроменљивим редоследом. Одређене шеме или правилности у развоју огледају се код сваке индивидуе, а разлике су једино у времену појављивања, а оно што је непромењљиво јесте редослед којим оне долазе. У раном развоју карактеристична је и појава интемитентност, која указује на то да један облик понашања није овладан и учвршћен када се први пут појави. Понашање се може губити и појављивати, а након одређеног времена, све учесталијег појављивања и дужег одржавања тај облик понашања се коначно устаљује. Научници су данас сагласни да на човеков онтогенетски развој делују три чиниоца: наслеђе - биолошки, генетски план; средина - посебно социјална средина, одређен друштвени и културни оквир у коме се одвија развој и активност појединца- путем које се остварује развој. То су основни чиниоци који од почетка живота одређују развој и обликовање како универзалних обележја човека тако и индивидуалних карактеристика развоја, као што су брзина развоја његове специфичности и крајњи домети. Ниједан од ова три чиниоца не може самостално да оствари развој.

Математичке методе и садржаји изоштравају критичност мишљења, утичу на развој иницијативности, тачности, дисциплинованости и на развој других интелектуалних и вољних особина личности. Општа тенденција савременог математичког образовања јесте развијање мисаоних структура, развијање покретљивости ума, математичког мишљења, стваралачког деловања, те у том циљу треба водити дете од нижих ка све вишим формама схватања и презентовања квантитативних односа. Сазнајни развој предшколског детета одликује се одређеним специфичностима у односу на одраслог човека и свака фаза, етапа дечјег развоја представља везу будуће

развојне фазе. У том смислу Пијаже говори о физичкој спознаји као услову за развој логичко–математичке спознаје; Брунер говори о акцијској фази као основи за више ступњеве репрезентације стварности; Виготски истиче значење дечијег практичног, а посебно социјалног искуства у том процесу; Запорожац и Ељконин истичу да вербално-појмовном мишљењу претходи опажајно-практично и опажајно-репрезентационо мишљење. Управо на тим сазнањима изграђен је основни методички пут развоја математичких појмова који се може изразити на начин како је то приказала Лиебек (Лиебек, 1995: 11); искуство физичких предмета, говорни језик који описује то искуство; слике које приказују то искуство и писмени знакови који генерализирају то искуство.

У новим Основама програма дете се сагледава као јединствено и целовито биће, компетентно и богато потенцијалима, које је посвећено учењу, креативно је и активни је члан заједнице вршњака и одраслих и оно је биће је игре. Међутим, за васпитаче је суштинско питање како они својом интеракцијом остварују најповољнији развој.

Васпитач ствара подстицајну средину у којој ће дете да учи, ослањајући се на сопствена искуства и сазнања. Простор који је изазован а истовремено и безбедан, који позива дете на опробавање, истраживање, на покушаје. У њега уноси различите материјале, узимајући у обзир узраст деце и њихова предходна искуства.

Васпитач код деце подстиче унутрашњу мотивацију заједничким одабиром теме/ пројекта и активностима, које су проистекле из дечијег интересовања , из непосредног окружења. На тај начин деца решавају нешто што за њих је битно и има смисао и није наметнуто од стране одраслих.

Плански и промишљено бира средства и садржаје и предност се даје природним материјалима, неструктуираним и полуструктуираним (каменчићи, шишарке, гранчице, лешници, ораси, жиреви, амбалажне кутије и посуде, крпице, дугмићи...) и средства: пластичне пинцете, лењире, хватаљке, мерице, ваге, различити метри. Сва средства и материјале треба држати уредним и редовно претресати и обнављати. Садржаји си блиски деци, уско повезани са темом/ пројекта, занимљиви и примерени дечјем узрасту и претходном сазнању. Кроз заједнички рад омогућава деци да решавају проблем ситуације, уочавају узрочно -последичне везе, сличности и разлике, упоређују и анализирају, да сами трагају и да свако сазнање буде њихово сопствено откриће које ће да представе осталој деци у групи, да саопштавају и аргументују сопствене ставове и идеје и да и даље развијају своје истраживање. Заједничко делање се не односи само на тему/ пројекат већ и на игру, ритуале својствене њиховој групи као и на животно-практичне ситуације (постављање стола, придруживање шоље тањиру, есцајга, сипање напитка).

Васпитач омогућава деци да уче на себи својствен начин, усклађен сопственим темпом, могућностима и потребама сваког детета појединачно. Ситуације учења се дешавају у свим просторима вртића током читавог дана и не само кроз пројекат већ и кроз игру и животно–практичне ситуације уз обавезну вербализацију радњи, где деца практично, у реалним ситуацијама уочавају узрочно-последичне везе, развијају логичко мишљење, доносе закључке, пребројавају, деле...

Васпитач подстиче децу да за решавање једног, истог проблема користе више приступа и могућности, да се опроба у разним ситуацијама и пружа подршку и подстиче сву деци у проналажењу решења. Заједно са децом трага до одговора, те заједно проналазе решење свог проблема. По потреби даје информације и упутства, помаже и усмерава децу, али им не нуди готове решења. Кроз овакав приступ раду, деца и васпитач су истраживачи. Заједно праве дидактичко–игровна средства од различитих рециклажних материјале, који за развој деце имају вишеструку вредност: они су је израдили и кроз игру и активност са њима развијају своје математичко сазнање (игре памћења, домине, слагалице...). Васпитач пажљиво посматра и прати рад деце и на основу тих запажања, промишља и планира нове подстицаје и начине подршке који се огледају и у материјалима и средствима којима се проширује досадашња понуда, као и у одабиру нових тема/ пројекта.

Закључак

Сусрет са математичким и проблемским активностима почиње већ од првих сазнања о себи и свету око себе. Први контакти са предметима у окружењу, својим телом и средином, подстичу развој математичког мишљења. Дете почиње да уочава, пребројава, упоређује, разврстава, групише, премерава, именује, описује, означава симболима. Откривајући односе у свету око себе и своје односе са околином, дете развија мисаоне способности, развија рационалан приступ решавању проблема, упоређује начине решавања проблема и упоређује резултате. То му нико не може пренети, тај је процес постепен, релативно спор, али он се може и убрзати ако се детету обезбеди одговарајуће искуство, како у погледу квантитета тог искуства тако и у погледу квалитета. Математика је везана за свакодневни живот, те је при култивисању дететовог духа и интелекта незаменљива.

Применом математичких активности, треба подстицати изазове за решавање практичних проблема и ситуација и охрабрити дете да буде истрајно и кретивно. Велику улогу и значај имају васпитачи својим делањем, промишљањем, уређењем средине, подстицањем деце на сопствену активност, на решавањем проблема заједничким делањем.

Литература

- Миладинов, Р. (2015): *Шеме и правилности у математичком сазнању деце предшколског узраста* - дипломски рад, Универзитет у Београду, Београд.
- *Основе програма предшколског васпитања и образовања* (2018): Београд.

Radmila Miladinov

THE ROLE AND IMPORTANCE OF TEACHERS IN GROWTH OF MATHEMATICAL COGNITION IN INTEGRATIVE LEARNING OF PRESCHOOLERS

Summary: Preschoolers learn and grow their knowledge through their own awareness, discovery and achievement. The aim of their acts is not to learn anything, eg. the cube is cubical, but to solve the problem which is important for them at that very moment. Children get into those situations through games and activities in the environment, which is stimulating and challenging, and where they feel good and safe. During this course we are going to work on the teachers' performances which contribute growing mathematical cognition in integrative learning. Preschool teachers: make and organize stimulating environment, excite motivation, choose contents and materials, make it possible for children to solve the problematic situations, make it possible for children to learn new things in their own way, give additional information if needed, and seek for the solution together with children, carefully observe the children and according to that prepare new challenges.

Key words: preschool teacher, mathematical cognition, integrative learning.

Ивана Ђорђев
Љиљана Келемен Милојевић
Висока школа струковних студија за васпитаче
„Михаило Палов", Вршац

УДК 373.2.022:[371.383:792.091

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП И ИНТЕРАКТИВНОСТ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА – ПРИМЕР ПОЗИТИВНЕ ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ

Резиме: У овом раду описује се и дискутује пример позитивне праксе који приказује могућности примене интегративног приступа и интерактивности у раду са децом предшколског узраста. У оквиру редовних активности Језичког клуба Високе школе Вршац студенти, будући васпитачи, креирали су интерактивну новогодишњу представу за децу са еколошком темом под називом „Машта може свашта". Реализација представе подразумевала је партиципацију деце у: а) еколошким активностима из области Упознавања околине (последице човековог деловања на живи свет – проблем сече јелки за Нову годину; прављење предмета од материјала које више не користимо – израда новогодишњих поклона), б) ликовним активностима (примена технике асамблаж за израду новогодишњих украса и поклона); в) телесним вежбама које су биле део представе; г) музичким активностима (певање и слушање музике са новогодишњом тематиком; музичке игре); д) активностима из области Развоја говора (језичке игре са мотивима зиме, те очувања животне средине; драматизација), као и ђ) из области Развоја почетних математичких појмова (уочавање и именовање геометријских облика новогодишњих еколошких украса; серијација). Представа је била и снажан импулс за дечје језичко стваралаштво. Омогућила је увођење студената у специфичне карактеристике интегративног приступа и интерактивности на практичном плану и апострофирала значај тимског рада.

Кључне речи: интегративни приступ, интерактивност, представа за децу, предшколски узраст.

Увод

У овом раду доносимо пример позитивне предшколске педагошке праксе осмишљен са намером да се унапреди ниво компетенција студената, будућих васпитача, за васпитно-образовни рад усмерен на развој деце предшколског узраста у складу са прописаним циљевима образовања и васпитања. У фокусу смо имали првенствено остваривање следећих циљева:

• обезбеђивање добробити и подршка целовитом развоју детета;

• развијање и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности;

• развијање свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине и еколошке етике [...];

• развој свести о себи, стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања свог мишљења;

• развијање позитивних људских вредности;

• развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства;

• [...] поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа [...] (ексцерпт из чл. 9, *Закон о основама система образовања и васпитања, 2017*)[14].

У својој бити активност коју презентујемо подразумевала је интегративни приступ и интерактивности у раду са децом предшколског узраста. Укратко ћемо се најпре осврнути на појмовно и терминолошко осветљење изабраног приступа у настави и раду са децом предшколског узраста.

Интегративни приступ и интерактивност у настави и раду са децом предшколског узраста – изабрани осврт

Интегративна настава је један од иновативних модела којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета. Пресловљено на рад са децом предшколског узраста, то значи да се иста тема обрађује помоћу инструментарија карактеристичних за различите методике. Појмовно је интегративну наставу врло целовито одредио Лејк (1994), наглашавајући да њу треба схватити као:

> [...] спајање више предметних области у једну онако како деца у свакодневној реалности савладавају предмете и појаве сливајући их у јединствен процес; нови начин размишљања; припрема за примену знања у новим ситуацијама (трансфер знања) применом усвојених мисаоних модела (према Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016: 105–106).

Интегративни приступ наглашава интелектуални, друштвени, емоционални и естетски развој, подржава целовит развој детата и ученика, не усредсређује се на издвојене, углавном, когнитивне аспекте (исп. Buljubašić-Kuzmanović, 2007: 148). Добру теоријску подлогу за интегративни приступ у раду са децом и ученицима дала је *гешталт теорија*, према којој се психички

[14] В. *Електронски извор*.

процеси не могу рашчлањавати на ситне делиће, пошто су организованост и целовитост најважније одлике психичких процеса, а она се атомизацијом губе.[15] Применом интегративног приступа деца / ученици припремају за целоживотно учење, а образовање утемељено на интегративним и синтетичким процесима ,,подстицајно делује на раст креативног потенцијала". (Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016: 106).

Ставови домаћих и страних аутора (Humphrey, 1990; Fratek, 2002; Andrejević, 2005; Шефер, 2005; Шевкушић и Шефер, 2006; Мишкељин, 2008; Batinić, 2009; Paragvaj, 2009; Којић и Марков, 2008. и др.) показују да интегративни приступ у раду са децом предшколског узраста остварује креирање процеса васпитно-образовног рада који је квалитетнији, односно сврсисходнији, јер активности засноване на оваквом приступу доприносе укупном–когнитивним, моторичким, емоционалним и социјалним развоју детета.

Интерактивност у овом приступу даје додатни квалитет, будући да је усмерен на развијање интерперсоналних односа. Интерактивност подразумева учење као интеракцију између детета и васпитача, ученика и наставника, деце/ ученика међусобно, деце/ ученика и родитеља... Акција се преноси са васпитача/ наставника на дете/ ученика, ученици се обучавају да заједнички уче, да заједнички раде на циљевима учења, на обради садржаја, примени наученог и вредновању процеса. Поред повећане мотивације и одговорности ученика, ,,oni se uče usaglašavanju stavova, zajedničkoj akciji, toleranciji i modernoj komunikaciji koristeći medije i različite izvore znanja" (Popović, 2007: 55). Речју, у основи интегративног приступа је холистички приступ развоју личности утемељен у еманципаторној дидактици.

Имајући у виду сва преимућства интегративног приступа и интерактивности у раду са децом предшколског узраста, од студената завршне године Високе школе за васпитаче у Вршцу, захтевали смо да у оквиру редовних активности Језичког клуба[16], осмисле и изведу интерактивну представу за децу засновану на интегративном приступу.

---

[15] Опширније о основним поставкама гешталт теорије, објашњење принципа целовитости, те гешталтистичко схватање стваралаштва в. у Јовановић Маричић (2002: 331–341).

[16] Језички клуб као студентска организација Високе школе пружа заједнички рад будућих васпитача различитих националности (Срба, Румуна и Рома) на разноврсним програмским садржајима, међусобно уважавање, њихов развој искуства и потенцијала, драмског и говорног стваралаштва и креативности. Формиран је октобра 2011. године, а воде га професори катедара за матерње и стране језике. Чланови језичког клуба су студенти све три године Високе школе, којима је матерњи језик: српски, румунски и ромски. У оквиру Језичког клуба организују се и реализују књижевне манифестације на Високој школи; припремају се и реализују пролећне и новогодишње представе за

„Машта може свашта”

Новогодишња представа за децу са еколошком темом

Студенти, будући васпитачи, креирали су интерактивну новогодишњу представу за децу са еколошком темом под називом „Машта може свашта”.[17] Представа је конципирана тако да се реализује у по једној, односно две васпитне групе са децом предшколског узраста. За извођење потребан је један радни дан током јесењих месеци, а пред новогодишње празнике. Укратко ћемо изложити сиже представе, чији су кључни покретачи били *креативност* и *машта* како студената, који су осмислили полазиште представе, тако и деце, учесника у представи, који су, решавајући постављене задатке и постављајући нове, кројили саму представу.

У првом чину публика упознаје осмогодишњег дечака Филипа и његову породицу која се припрема за новогодишње и божићне празнике. (Улоге маме и тате играју деца, уп. *игра улога*, док је Филип студент, члан Језичког клуба.) Филип слуша разговор родитеља који сведочи о проблема са којима се одрасли неретко сусрећу у празничне дане – треба купити свакојаке ђаконије за трпезу, јелку, украсе, поклоне, а новца је мало. Филип жели да помогне родитељима. Пред децу и студенте поставља се први проблем: Како помоћи Филиповим родитељима?

Применом технике групног решавања проблема која подразумева изношење спонтано насталих идеја свих чланова групе како би се дошло до решења проблема, добија се више разноврсних одговора и Филип, протагониста, бира један, најкреативнији: *позивати телефоном Деда Мраза за савет*. На Филипово питање: „Како имати све ако немаш ништа?” Деда Мраз (студент-учесник представе) одговара: „Како немаш, Филипе? А машта – знаш да машта чини свашта!” и саветује:

„Изађи на свеж ваздух, прошетај улицом и парком и пусти машти на вољу. Помоћу маште решићеш све.” Савет Деда Мраза да *машта чини свашта* преузима улогу мотоа представе.

децу; реализују се инклузивне радионице. До сада је било више од 50 извођења представа за децу и више од 20 инклузивних радионица. Ове језичке радионице претпостављају интерактиван однос чланова Језичког клуба са децом различитих националности, култура и обичаја.

[17] Најавни плакат в. на адреси: http://www.uskolavrsac.edu.rs/aktivnosti-jezickog-kluba/, 20. 1. 2018. Представа је моделована и за потребе рада инклузивне радионице са децом и омладином Удружења за помоћ недовољно ментално развијеним особама „Отворено срце света”, Вршац. Више о реализацији ове активности в. на адреси: http://www.uskolavrsac.edu.rs/inkluzivna-radionica/, датум преузимања: 20. 1. 2018.

У другом чину Филип и деца су у оближњем парку.[18] Учесници представе разговарају о јелкама које дивно миришу и освежавају цео град, те о посеченим јелкама (*Шта би било када би јелке проговориле*? *О чему би оне причале?*). Апострофирају се одговори деце који доприносе еколошком освешћивању. Деца откривају и уплакану грану (костимираног студента), сведока немилосрдног сечења јелки за Нову годину. Пред учеснике се поставља други проблем: *На који начин употребити већ исечену грану?* На основу одговора учесника, Филип и деца решавају да уместо јелке ове године у својој радној соби имају чаробно *новогодишње дрвце*. Учесници имају три задатка: помоћу онога што нађу у парку – кестење, жирови, шишарке, шипурак, ораси и др. треба да: 1. оките новогодишње дрвце, 2. направе новогодишњих украсе и 3. осмисле новогодишње поклоне. Активност се наставља у мањим групама у радној соби. У активностима подједнако учествују деца и студенти. Једна група украшава *новогодишње дрвце* (в. Прилог, слику бр. 1); друга прави поклоне: *корпу од шишарки за маме* (в. Прилог, слику бр. 2), *срце за баку* (в. Прилог, слику бр. 3); трећа *новогодишње украсе* (в. Прилог, сл. бр. 4). Када се израде украси (могу се бојити еколошким бојама), уређују се у одговарајући низове, класификују према величини, бојама и слично. Први се изложба поклона и украса.

Уводи се лик баке Јесени која треба да дочека Деда Мраза. И она жели да уз помоћ Филипа, деце и маште припреми поклоне од онога што је успут нашла, пролазећи кроз парк (бака Јесен доноси стару стаклену флашу, две старе лименке и парче старе гуме)[19]. Филип се са учесницима (децом) договара да од бачених ствари осмисле нове корисне предмете, поклоне за Деда Мраза, и да их направе. Предлоге дају сами учесници. Од лименки и канапа прави се *телефон* (в. Прилог, слика бр. 5), а стаклена флаша постаје *украсна ваза* (в. Прилог, слика бр. 6). Стара гума постаје гумени отирач за мишју кућу и зекина тркачка стаза.

У последњем чину долази Деда Мраз. Жели да му учесницима, деца и студенти, осмисле загонетке-погађалице и загонетке-питалице о предметима које су направили, као и новогодишњу брзалицу за осталу децу. Када реше музичке игре баке Јесени, деца и студенти испраћају је плесном кореографијом на новогодишњу музику. Представа се завршава поруком: *Нек нам живи природа, срећна Нова година!*

---

[18] У зависности од околине у којима објекти остварују свој рад, представа се може преселити у двориште вртића или градски парк или се пак припрема одговарајућа сцена и радни материјал у холу вртића.

[19] Подразумева се да се посебна пажња посвећује и безбедности деце у раду са материјалом који се користи током представе.

Након реализације представе студенти су имали задатак да евалуирају свој рад, акцентујући у којим областима су деца и студенти имали активне улоге. Уочили су да је реализација представе подразумевала интегративни приступ и партиципацију студената и деце у:

а) еколошким активностима из области Упознавања околине (последице човековог деловања на живи свет – проблем сече јелки за Нову годину; прављење предмета од материјала које више не користимо – израда новогодишњих поклона),

б) ликовним активностима (примена технике асамблаж за израду новогодишњих украса);

в) телесним вежбама које су биле део представе;

г) музичким активностима (певање и слушање музике са новогодишњом тематиком; музичке игре);

д) активностима из области Развоја говора (језичке игре са мотивима зиме, те очувања животне средине; драматизација);

ђ) из области Развоја почетних математичких појмова (уочавање и именовање геометријских облика новогодишњих еколошких украса; серијација).

Закључак

Припрема и реализација ове активности омогућила је увођење студената у специфичне карактеристике интегративног приступа и интерактивности на практичном плану; оспособљавање студената за креирање, реализацију и евалуацију активности базираних на интегративном приступу и интерактивности у раду са децом предшколског узраста; пружила је могућности будућим васпитачи да уче и стичу нова знања кроз решавање проблема у конкретном контексту; студенти су имали прилику да самостално долазе до оригиналних одговора, да буду како стваоци, тако и реализатори својих идеја; апострофирала је значај тимског рада. Представа је била и снажан импулс за дечје језичко стваралаштво, а свакако је допринела укупном развоју деце из различитих области (језичких, музичких, математичких, упознавања околине, физичких и др.), као и развоју на когнитивним, емоционалним и социјалном плану.

Повећаним захтевима овога и сличног типа током иницијалног образовања, можемо у перспективи очекивати да ће васпитачи слободније осмишљавати разнолике активности засноване на интегративном приступу, самостално примењивати стечена знања, вештине и способности у пракси кроз сарадњу са децом и тимом; развиће способности рефлексивног практичара; кроз интеракцију и рефлексију са другима, континуирано ће вредновати свој рад.

Излагање закључујемо запажањем Б. Јеремић да васпитач ,,треба да буде један од носилаца савремених збивања у вртићу, [...] стручњак који интегративним и интердисциплинарним приступом реализује, истражује и унапређује васпитно-образовни процес" (Јеремић, 2012: 100). Верујемо да су примери попут овог приказаног у раду корисни и на путу развијања свестраности, као једне од кључних компетенција васпитача 21. века.

Слика бр. 1 *Новогодишње дрвце*
Слике бр. 2, 3. и 4. *Еколошки новогодишњи поклони и украси*
Слика бр. 5: *Телефон од лименки*
Слика бр. 6: *Ваза од старе флаше*

Литература

- Andrejević, D. (2005). *Rana intervencija u Evropi – trendovi u 17 evropskih zemalja.* Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Batinić, D. (2009). „Integracijski pristup kao načelo u radu s djecom predškolske dobi". Zbornik radova. *Meditacija kao pomoć u prevenciji i ranoj intervenciji poremećaja u ponašanju dece u predškolske djece* (21–33). Opatija: Dječiji vrtić, Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). „Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja". *Odgojne znanosti*, Vol. 9, br. 2, 147–160.
- Fratek, S. (2002). *Pot k spodbudnemu razrednemu okolju prvošolčkov.* Maribor: Pedagoški fakultet.
- Humphrey, J. R. (1990). *Integration of physical eduction in the elementary school curriculum.* Springfield: Charkes C. Thomas.
- Јеремић, Б. (2012). „Интегративни приступ у раду са децом предшколског узраста у оквиру Музичке културе". Зборник ВШССОВ, број 2. Кикинда, 98–114.
- Јовановић Маричић, С. (2002). „Гешталт теорија стваралаштва". *Зборник радова Учитељског факултета,* Ужице, бр. 3, 331–341.
- Којић, М., Марков, З. (2008). „Образовно-васпитни процеси у предшколству". Зборник радова. *Одреднице професије васпитача у духу новог времена и иновативни програм у методици ликовног васпитања* (319–327). Суботица: Грађевински факултет.
- Мишкељин, Л. (2008). „Отворени курикулум дечијег вртића". *Настава и васпитање*, бр. 2, 191–199.
- Paragvaj, S. (2009). *Integracijski pristup kao načelu u radu sa djecom predškolske dobi* (str. 7). Opatija: Dječiji vrtić, Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Popović, A. (2007). „Interaktivno učenje – inovativni način rada u nastavi". *Obrazovna tehnologija* 4/2007, 55–75.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S., Šefer, J. (2006). „Akciono istraživanje novog pristupa nastavi poznavanja društva u četvrtom razredu osnovne škole". *Nastava i vaspitanje*, бр. 3, 269–282.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I.* Београд: Учитељски факултет.

Електронски извори

- *Закон о основама система образовања и васпитања* („Сл. Гласник РС", 88/2017), <http://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf.> датум преузимања: 15. 1. 2018.
- *Најавни плакати за представу „Машта може свашта"*, <http://www.uskolavrsac.edu.rs/aktivnosti-jezickog-kluba/>. 20. 1. 2018.
- *Инклузивна радионица*. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/inkluzivna-radionica/.>20. 1. 2018.

Ivana Đorđev
Liljana Kelemen Milojević

INTEGRATIVE APPROACH AND INTERACTIVITY IN WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE – EXAMPLE OF POSITIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

Summary: In this paper we describe and discuss an example of a positive practice that shows the possibilities of applying the integrative approach and interactivity in working with children of preschool age. Within the regular activities of the Language Club of Preschool Teacher Training College Vrsac the students, future educators, created an interactive New Year performance for children with an ecological theme entitled "Imagination can do anything". The realization of the play involved the participation of children in: a) ecological activities in the field of Environmental awareness (the consequences of human activity on the living world - the problem of cutting Christmas trees for the New Year; making items from materials that we no longer use - making new year gifts); b) fine arts activities application the technique of assemblage for making new-age decorations); c) exercises that were part of the performance; d) musical activities (singing and listening to music with New Year's theme; music games); e) activities in the field of speech development (language games with winter motifs, environmental conservation, dramatization), and f) from the field of Development of initial mathematical concepts (spotting and naming of geometric shapes of New Year's ecological decorations). The performance was also a powerful impulse for children's language creativity. It enabled the introduction of students into the specific characteristics of integrative approach and interactivity on a practical level and the importance of team work.

Keywords: integrative approach, interactivity, performance for children, preschool age.

Мирослава Нинковић
ПУ Зрењанин

УДК 792.09::[159.922.72/.73+796.012.1-053.4

УТИЦАЈ ДРАМСКЕ УМЕТНОСТИ НА МЕЂУСОБНУ УСЛОВЉЕНОСТ ФИЗИЧКОГ, ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ И ЕМОЦИО-СОЦИЈАЛНОГ РАЗВОЈА ДЕТЕТА

Резиме: У овом раду бавићемо се условљеношћу, важношћу, али и узајамном повезаношћу физичког, интелектуалног и емоцио-социјалног развоја детета. У првом делу рада приложићемо ауторску драматизацију бајке *Јабука и лептир* принцезе Јелисавете Карађорђевић, која је припремљена за извођење групи деце предшколског узраста из вртића „Бамби“ васпитача Смиљке Аврамов. Позивајући се на савремене теоретичаре драме за децу, покушаћемо да докажемо и покажемо значај драматизација за физички, интелектуални и емоцио-социјални развој детета, али и на њихово међусобно прожимање кроз играње дечјих представа на сцени. Кроз савремену педагошку праксу, доказаћемо да је комплетан дечји развој немогућ без укључивања свих наведених компонената, што ћемо кроз приложену драматизацију и доказати. Драматизацију бајке *Јабука и лептир* размотрићемо жанровски, кроз компетентности бајке као књижевне врсте за целокупан развој детета предшколског узраста. Такође, кроз ауторску драматизацију доказаћемо колико је битна језгровитост драмских дијалога, која деца уче за извођење за њихов интелектуални развој, покрет на сцени за физички развој, а идејна решења садржаја бајке, у коме добро увек на крају побеђује, за емоционални развој детета, док сарадња деце једно са другим на сцени, док вежбају, за њихов социјални развој.

Кључне речи: драматизација, бајка, дечји развој, жанр, педагогија.

У уводном делу рада приложићемо ауторску драматизацију бајке *Јабука и лептир* принцезе Јелисавете Карађорђевић[20].

[20] Бајка је преузета из: Карађорђевић, Ј. *Јабука и лептир*, 2001, Београд: Златна књига. Бајка са собом носи потенцијал за драматизацију, драмску напетост у сукобу добра и зла, моралне вредности које носи главни јунак спреман да на крају, уз помоћ својих помоћника, надвлада све препреке и искушења, победивши зло. Бајка као жанр подстиче дечју машту и креативност, радозналост, може располагати већим бројем ликова, нудећи притом богату и раскошну сценографију. Њен драмски потенцијал је изузетно јак и широк, али начин на који ће бити искоришћен зависи превасходно од саме бајке која се нуди, али и од креативности потенцијалног аутора. У овом раду прилажемо драмску бајку у слободном стиху, који се на крајевима римује. Аутор је

Јабука и лептир

(Радња се догађа у воћњаку на рубу прелепе шуме).

Лица: Јабука, Лептир, Лист, Цвет.

1. Сцена: Лист и цвет (наратори).

Лист: Господо драга, била једном једна сочна, моћна, воћна румена јабука!

Цвет: Пре него што постаде моћна, она је била један бео, као младин вео, нежан цветић!

Лист: Једног лепог сунчаног дана један лептирић, мали немирић, долете на њу да души нађе мира, док ветар свира, свира...

Цвет: Задивљена њиме она заљубљено ускликне!

2. Сцена: Јабука и Лептир.

Јабука: Ох, ти! Најлепши од свих! Зашто баш ја!

Лептир: Твоја кожа, нежна као мимоза, огледало је моје!

Јабука: О, како си леп! Као рајски и мајски свет, овај цвет!

Лептир: Снећу јајашце на листић твој, а онда одох, одох, због и пој! Шмрц,..кврц!

3. Сцена: Наратори (Лист и Цвет).

Лист: И онда једног дана јак ветар дуну!

Цвет: И баци нашу јабуку на земљицу црну!

Лист: Мало јајашце гусеница поста!

Цвет: И изједе јабуку нашу, очас посла!

Лист: Јабука лепа поче да трули, а гусеница се у прелепог лептирка претвори!

Цвет: А на крилу његовом две јабуке се створе нови сјај да творе!

4. Сцена: Јабука и Лептир.

Јабука: Ох, ти! Најлепши од свих! Зашто баш ја!

Лептир: Лик твој, леп као птичији пој, на крилу је вечно мом!

Јабука: О, зар љубав је то, мили мој!

Лептир: Огледало ти си моје, огледало ја сам твоје, а наша љубав у огледалу том, звезда на небу дом је!

Утицаји драматизације на развој детета

,,Ако не разговара са светом и појавама око себе, дете води дијалог са собом. Прво и најранији позориште у које дете уђе јесте оно позориште које само дете ствара и носи, захваљујући својој активној природи уопште и својој машти посебно. Истичемо ово позориште у дечјој машти да бисмо на дете гледали не само као на објект сценског утицаја већ и као на стваралачки

сматрао да римовање повећава инвентиност драмске радње, али и лакоћу учења текста. ,,Драматизација би могла најпре да буде једноставна, да има ономатопеичан карактер -- животиње се јављају једна другој на свом језику“ (Дотлић и Каменов, 1996: 233).

субјект који у свом неограниченом царству игре поседује и свој имагинарни „лебдећи свет“ назван позориште“ (Мисаиловић, 1991: 80).

Полазећи управо од ових теоријских поставки Миленка Мисаиловића из његове књиге *Дете и позоришна уметност*, добили смо основну мотивацију за нашу приложену драматизацију. Дете, као индивидуа, носи у себи потенцијални сценски архетип, који му помаже на путу ка целовитој личности, поштујући његов унутрашњи развој, у коме се крију најзначајније компоненете индивидуалности. Развијајући свој интелектуални, физички и социо-емотивни развој, али и радећи на њиховом међусобном прожимању, дете развија своје способности и потенцијале. Са тим ставовима сусретали смо се током драматизације изабране бајке. Језгровитост дијалога послужила је да дете предшколског узаста лако научи текст, имајући у виду, као резултат тог учења, његов интелектуални развој. О томе је у својој књизи *Васпитање предшколске* деце, говорио Емил Каменов[21]:

„Осим о телесном и душевном здрављу, деца треба да се „вежбају у разуму“, што значи да стичу знања и развијају умне способности већ од најранијег узраста. За развој способности препоручују се вешто сложене приче и басне којима се оштри дечја досетљивост и разум. Схватајући њихову мотивациону вредност , јер су у стању постићи да се мисао деце за једно време занесе нечим привлачним и лепим, а значајем наравученија се постиже да у деци хвата корена и оно што ће им после бити од користи. Коначни циљ таквог поступка је све познавати, све радити, и о свему говорити“ (Каменов, 2006: 89).

Нисмо случајно узели, као најбитнији, интелектуални и духовни развој предшколског детета, јер он представља темељ, али и зачетак свих осталих нивоа капацитета које је дете у стању да развија. Иако је Каменов споменуо, као значајне књижевне врсте приче и басне, бајка пПринцезе Јелисавете Карађорђевић може се тумачити жанровски, као прича са алегоријским карактером, у коме симболичност ликова Јабуке и Лептира можемо тумачити на различите начине. И управо ту лежи кључ наше дечје драме. Дете као упијајући ум, кроз покрете на сцени, међусобном сарадњом на позорници, учењем дијалога, који су, не случајно језгровити и кратки, прилагођени његовом узрасту, јача своје физичке, социјалне и духовне капацитете, учећи из идеја текста, конкретно овог, да је живот непрекидни циклус рађања почетка и краја. Кроз гестикулацију и покрет на сцени, оно зна да једино тако може да се изрази према другом, нарочито ауторитетима којима је окружен. Кроз глуму, оно вежба начине тога изражавања.

[21] Емил Каменов се у више наврата, током својих теоријских ставова, позивао на Ј. А. Коменског и његово познато дело *Материнска школа*, први пут објављено 1633.

Кроз поруке које носи дечја драма, оно учи о животу, и вежба изражавање својих духовних потенцијала, а кроз односе са другом децом у групи и на сцени, оно се припрема и учи о сарадњи и заједништву, као њен потенцијални будући члан.

Бајка и драма у корелацији

Миленко Мисаиловић у књизи *Дете и позоришна уметност* тврди да се „може запазити да су сценске бајке, углавном, поетизације неке моралне тенденције, с једне стране, а с друге, указују и на неку конкретну животну истину или тежњу, служећи се параболичним и метафоричним језиком, па би преносно, индиректно, метафорско казивање било једна од основних карактеристика драматургије за децу, нарочито док су у млађем узрасту (до 11 година). Такође, својство драматургије за децу јесте и строга економичност у времену, а то је захтев за максимумом емоционално компоноване радње у минимуму времена и напора да се та радња реализује и њен смисао доживи“ (Мисаиловић, 1991: 82).

Са те стране, бајка као жанр који представља ризницу моралних и идејних поука за дете и његов целокупан развој, чинила нам се најпогоднијом за нашу драматизацију. Оно што бајка као жанр није могла да нам понуди, то су кратки дијалози, сцена, глума, покрет и директне преносиоце тих порука. Тако да нам се дечја драма чинила најпогоднија. И не само то, она је пружала највише могућности да се дете самоостварі, кроз покрет, дијалоге на сцени и идеју приче. Стога нам се корелација два потпуно другачија књижевна жанра, учинила као најпогоднија. Што се тиче времена драмске радње[22], економичност је била најважнија. Дечја концентрација је кратка, па смо морали бити пажљиви са временом, тако да је време до десет минута, заједно са укључивањем музике било сасвим довољно да се пренесу одређене поуке и поруке бајке и дечје драме.

Закључак

Проблеми са којима смо се сусретали током драматизације, били су сасвим конструктивне природе. Број лица, којих има свега четири, а сваки је носилац одређене идеје и погледа на свет, повећали смо кроз проширење сценографије на позорници. Тиме је предвиђено да сва деца из групе учествују на сцени, развијајући социјализацију кроз поштовање једни других на сцени. Тако смо добили више цветова, више јабука, више дрвећа и лишћа.

Носиоци главних улога ће се временом мењати, тако да ћемо кроз солидарност, неговати значај сваког детета, као носиоца потенцијалног талента, са главном идејом да „сведен драмски израз, неопходан тријумф

[22] Нема добре драмске радње без адекватне и квалитетне музике, коју ће деца лако прихватити и усвојити.

правде, необична радња, која се одвија у сфери чудесног и фантастичног чине оно што дете у драмској радњи превасходно тражи. Ми чак и не знамо какву дивну, тајну улогу у животу човека игра бајка“ (Млађеновић, 2009: 6).

Литература

- Дотлић, Љ. и Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитање предшколске деце.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мисаиловић, М. (1991). *Дете и позоришна уметност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Млађеновић, М. (2009). *Одлике драмске бајке.* Нови Сад: Стеријино позорје: Позоришни музеј Војводине.

Miroslava Ninković

THE INFLUENCE OF DRAMATIC ARTS ON MUTUAL INTERACTION OF PHYSICAL, INTELLECTUAL AND EMOTIONAL-SOCIAL DEVELOPMENT OF A PRE-SCHOOL CHILD

Summary: In this paper we will deal with interaction, importance, as well as interconnection of physical, intellectual and social-emotional development of a child. In the first part of the paper, we will enclose my author's dramatization of the fairy tale "An Apple and a Butterfly" written by the Princess Elisabeth of Yugoslavia, prepared for the performance for a group of pre-school children of "Bambi" kindergarten, guided by tutor Smiljka Avramov. With reference to contemporary children drama theoreticians, we will try to prove and show the importance of dramatizations for physical, intellectual and social-emotional development of children, but also for their mutual interaction via performing children's plays on the stage. Through contemporary pedagogical practice, via fairy tale "An Apple and a Butterfly",we will prove that the overall children's development is not feasible without the inclusion of all the mentioned components. "An Apple and a Butterfly" fairy tale dramatization will be analyzed in the light of its genre, as well as competency of a fairy tale as a literature genre for the overall pre-school children's development. My author's dramatization will also prove that the core of dramatic dialogues that children learn is very important for their intellectual development, scene movement for their physical development, and conceptual solutions of fairy tale content where the good always wins for children's emotional development.Finally, we will prove that children's mutual cooperation on the stage while rehearsing is very important for their social development.

Key words: dramatization, fairy tale, children development, genre, pedagogy.

Вукица Павловић
Марина Јовановић
ПУ ,,Перка Вићентијевић''
Обреновац

УДК 371.382::159.923.2-053.4

УТИЦАЈ СОЦИОКУЛТУРНОГ КОНТЕКСТА НА ФОРМИРАЊЕ ПОЈМА О СЕБИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

(Игре и активности)

Резиме: Појам о себи се развија, а одрасле особе имају одговорност да у томе помогну деци. Посебно је важно да дете још у раном детињству доживи себе као вредну особу. Поред наслеђених потенцијала, за формирање појма о себи подједнако важну улогу има средина у којој дете расте, а нарочито односи који се у том окружењу граде. Слика о себи сачињена је од неколико елемената, а чине је физичко ја, социјално ја, интеликтуално ја и емоционално ја. Боравећи у одређеном социокултурном окружењу дете кроз свест о себи развија и свест о другима. Деца која су укључена у организовани васпитно-образовни процес ступају у односе са другом децом, старијом или млађом, као и са вршњацима. Излазећи из оквира породице имају прилику да појам о себи, знања, моделе понашања и вредности формирају у новом, другачијем окружењу. Васпитач и сам учесник социокултурног контекста поседује спремност и способност да кроз одабране игре и активности упозна дете и пружи му подстицај у развијању позитивне слике о себи. Социјална интеракција се може испољавати кроз заједничке активности, комплементарно деловање, опозицију, конфликте, партнерство. Евалуирајући реализоване активности запазили смо јак утицај социокултурног контекста на начин размишљања родитеља, стил подизања деце, обичаје, веровања. То нам говоре активности које су реализоване у сарадњи са родитељима у циљу развијање појма о себи код деце.

Кључне речи: појам о себи, социокултурни контекст, предшколско дете, игре и активности.

Увод

Појам о себи се развија, а одрасле особе имају одговорност да у томе помогну деци. С обзиром na то да је комуникација основ сваког људског односа, свест о себи се гради комуникацијом, али и личним примером. Развој свести о себи почиње рано и може се поделити у две фазе:[1]

- диференцирање себе од других (Пијаже),

• схватањем себе као објекта (способност детета да себе посматра објективно).

Самоспознавање обухвата:

Свест себи. На узрасту до 7 година појам о себи дете гради на бази разликовања себе од других.

Особине личности. Схватање личног идентитета се јавља после предшколског узраста.

Мисли, намере, мотиве. Детету треба помоћи да слободно изрази своја осећања, да их лако препознаје код себе и других, да их адекватно вербализује и повезује са конкретним ситуацијама.

Сазнања о сопственим могућностима и ограничењима. Посебно је важно помоћи детету да развије осећање самопоуздања, емоционалне стабилности и самопоштовања. Важно је да дете схвати да се понашање може поправити својом вољом, према сопственим потребама и очекивањима.

Највећи утицај на развој свести о себи има породица, међутим не може се занемарити и утицај других особа које чине део дететовог окружења (вртић). Само правом мером и комбинацијом различитих васпитних поступака дете се може развити у самосвесно биће које има позитивну слику о себи. Формирање слике о себи утиче на сналажење у животним ситуацијама, комуникацију и интеракцију са другима. Процес формирања свести о себи директно утиче на почетне процесе развијање самопоуздања, степена самосталности и развијања осећаја одговорности.

1. Утицај породице и вртића на развијање самопоштовања код предшколске деце

На предшколском узрасту се постављају основе за даље развијање процеса самопоштовања.

Неки од поступака којима породица утиче на развој самопоштовања су:

- јасно, отворено и двосмерно комуницирање са дететом,
- стил васпитања у коме се детету указује поверење,
- подстицање детета у исказивању љубави и других осећања (указати на адекватне начине најбоље личним примером),

Неки од поступака којима васпитач у вртићу утиче на развој дечјег самопоштовања:

- деца имају могућност изражавања на различите начине,
- деца се охрабрују и даје им се подршка путем говора, радње или кроз различите стваралачке изразе.
- указивати поштовање продуктима дечјег стваралаштва (излагање, чување),
- поштовањем ритма и стила сваког детета у активности.

Шта добија дете од свог високог самопоштовања:

- креативност у игри, истраживању и дружењу,
- поверење у сопствено опажање, изборе, одлуке и поступке,
- независност у односима са вршњацима,
- активно учешће у раду групе, слободу у комуникацији,
- популарност у групи...

2. Васпитно-образовне активности организоване у циљу формирања појма о себи

У циљу развијања слике о себи кроз ВОР организују се различите активности путем којих се дете упознаје са појмом о себи, својим карактеристикама, полном улогом, друштвеним улогама за које се припрема, односима са другим људима и обрнуто. Треба рећи да формирање појма о себи прате култура, традиција и остале вредности битне за опстанак шире заједнице и друштва у коме дете живи. Због тога је добро кроз поменуте активности остваривати сарадњу са породицом, јер то помаже детету у развоју. Неке од активности које су реализоване кроз ВОР су:

- Техника критичког мишљења „Грозд“: на кључну реч ЈА деца наводе своје асоцијације. У првом навођењу, углавном, наводе делове тела, чак и делове одеће. У завршном навођењу након обраде изабраних садржаја почињу да наводе и осећања и односе.
- „То сам ЈА“, први цртеж , а касније и „Аутопортрет“. Први цртеж нам најчешће служи за упознавање са ликовним развојем детета, аутопортрет на очигледан начин пружа приказ дечјег доживљаја себе.
- Говорно-ликовна активност „Сунце“. На централном делу папира дете нацрта Сунце. Затим васпитач у Сунце упише име детета, а на зрацима пише особине које дете наводи о себи.
- Говорно-ликовна активност „Стрип о мом развоју“. Папир се подели на три дела. У првом делу дете црта себе као бебу, у другом садашњи тренутак, а у трећем делу како замишља себе у будућности. На крају објашњава све фазе, а васпитач бележи речи детета.
- Шта све умем – могу? Активност се реализује у сарадњи са родитељима. Дете и родитељ праве лутку од папира (дечака или девојчицу), на чијем телу уписују шта дете уме/ може у том тренутку. Остаје простор који родитељ током године попуњава записима о неким новим савладаним вештинама детета.
- Игре именима, активност која се реализује у сарадњи са породицом. Родитељи причају са дететом, а касније и записују зашто су детету дали баш такво име. Њихови записи стоје изложени на паноу у вртићу.
- „Ја главни“, активност која се реализује у сарадњи са породицом. У једном дану одабрано дете носи титулу „главни“ и тог дана оно организује

активности. Улога родитеља је да осмисли активности за тај дан и да напишу причу о у којој ће дете бити главни јунак. Сва деца у групи имаће прилику да буду главна у једном дану.

Закључак

На раном узрасту према теорији Јурија Бронфенбренера на дете најинтензивније утичу микросистем и мезосистем. Микросистем чини непосредна околина детета с којом је у директној интеракцији. Најважнија компонента микросистема је породица. Односи између различитих компоненти микросистема могу бити усаглашени или у колизији (прихваћено и одбачено дете). Мезосистем обухвата међусобне односе дететовог непосредног окружења: породица, вртић, комшилук, црква.

Евалуирајући реализоване активности запазили смо јак утицај социокултурног контекста на начин размишљања родитеља, стил подизања деце, обичаје, веровања. Кроз активности о личном имену наводили су да су им инспирација за то биле песме које су маме или тате слушали током периода трудноће, име су дали по куму, по члановима музичких група са наших простора, инспирисани религијом или јунацима из наше прошлости, по прецима.

Кроз активност „Шта све умем – могу?“ родитељи су навели да дечак уме да вози трактор. Иако се ради о детету које има шест година, у њиховом окружењу то је уобичајена („нормална“) појава и зато су је изнели у јавност. На последњем цртежу који представља будућност у активности „Стрип о мом развоју“, деца су најчешће себе описивала кроз активности или занимања која данас раде њихови родитељи.

Пројекат „Ја главни“ највише је говорио о социокултурном окружењу у коме деца расту. Девојчица која је живела на селу представила се кроз своје социокултурно окружење, упознавала је децу са поврћем које гаји њена породица. Једна девојчица је имала баку која је пореклом из Русије, зато је деци причала о царској Русији. Дечак чији се отац бави ловом је одмах по рођењу постао члан једног ловачког друштва. Тата, карате тренер, је баш такав постао модел свом сину. И свака прича била је инспирисана социјалним или културним окружењем.

На крају, али и на почетку, за дете је од суштинске важности сазнање да негде безусловно припада без обзира на карактеристике социокултурног контекста.

Литература

• Гера, И. Дотлић, Љ: (1996): *ЈА - Приручник за подстицање дечјег самопоштовања,* Матица српска, Нови Сад.
• Јовановић, М. (2012): *Сарадња породице и дечјег вртића*, Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац.
• Стојановић, Б. (2006.): *Истаживачи дечјих душа*, Тампограф, Нови Сад.
• Шаин, М. Тимарац-Јованов, С. Поповић-Трбушковић, Р. Стојановић-Ружичић, А. (2010): *Кругови пријатељства,* Креативни центар, Београд.

Vukica Pavlović
Marina Jovanović

THE INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL CONTEXT ON THE CREATION OF THE NOTION OF ONESELF WITH PRESCHOOL CHILDREN (Games and activities)

Summary: A notion of oneself has been developing, but adults have responsibility to help children during that process. It is particularly important that a child sees themselves as a precious person. Apart from the inherited potentials for the creation of the notion of oneself, there is an equally important role of the surrounding in which a child has been growing up, especially the relationships made in that surrounding. The image of oneself consists of several parts which are physical me, social me, intelectual me and emotional me. Spending time in a particular sociocultural surrounding, a child develops through the awareness of themselves the awareness of other people. The children included in an organised educational process communicate with other children, either older ones or younger ones, as well as their peers. Getting out of the frame of a family life, they have the opportunity to make a notion of themselves, their knowledge, a model of behaviour and values in a new and different surrounding. Both the teacher and the participant of the sociocultural context have got readiness and ability to get to know the child through the selected games and activities and encourage the development of the positive image of themselves. Social interaction can be displayed through mutual activities, complementary acting, opposition, conficts, partnership. Evaluating the realised activities, we have noticed the strong impact of sociocultural context on the parents' way of thinking, the bringing up style, the customs, beliefs. The proof for that is the activities realised with the cooperation with the parents in order to develop the notion of themselves with the children.

Key words: the notion of oneself, sociocultural conext, preschool child, games and activities.

3.

Ана Стошевски
Филозофски факултет
Косовска Митровица

УДК 159.928-053.4+373.23.064.1

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА РАЗВОЈ И ИДЕНТИФИКАЦИЈУ ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Даровитост је тема у психологији о којој се доста говори и пише. Постоји више различитих концептуализација овог појма, па различити аутори су давали своје дефиниције. Рензули под даровитошћу подразумева даровито понашање, које одражава узајамну повезаност три групе карактеристика, и то: натпросечно интелектуалне способности, мотивација и креативност. Стернберг описује даровитост као изузетну и неуобичајену интелигенцију која се може испољавати кроз различите облике, уз вежбање одређене способности, кроз интеракцију са средином у којој се појединац налази. А Гање у фокус ставља даровито постигнуће и сматра да даровитост представља изузетну натпросечну компетентност у једној или више области способности. Управо због своје сложености и различитих схватања, један од највећих проблема јесте идентификација даровитости у раном узрасту и осмишљавање адекватних програма који би утицали на даљи развој и побољшавање дететових потенцијала. Циљ овог прегледног рада је да представимо који фактори (средински, породични или унутрашњи) утичу на развој даровитости код детета предшколског узраста. Акценат се ставља на породицу, као прву социјалну средину у којој се дете формира и развија и на значај васпитача у препознавању даровитости код деце.

Кључне речи: даровито понашање, породица, предшколско дете, идентификација, васпитач.

Увод

Постоји доста различитих схватања о даровитости, па су и различити аутори давали различите дефиниције. У овом раду поменућемо неколико различитих концептуализација овог појма који се у литератури највише и најчешће помињу, и у истраживачким радовима се често користе као полазна теоријска основа. *Стернберг* описује даровитост као изузетну, неуобичајену интелигенцију и објашњава да даровитост није једнодимензионално својство, односно није потпуно иста код свих особа, као што није иста ни интелигенција (Стојаковић, 2013). Тако да, према овом схватању даровитост се може досегнути различитим путевима и испољавати кроз различите облике. Са друге стране, *Рензули* под даровитошћу подразумева даровито понашање, и

он сматра да се то понашање састоји од понашања које одражава узајамну повезаност три групе карактеристика и то: натпросечне интелектуалне способности, мотивација и креативност (Алтарас, 2006). Из овога произилази, да је за идентификовање даровитог понашања неопходна међусобна интеракција, односно преклапање ове три способности, тако да, што је веће преклапање постоје веће шансе да се особа идентификује као даровита, а уколико преклапања нема, нема ни даровитог понашања. За разлику од претходна два аутора, *Гање* у фокус ставља даровито постигнуће. Он сматра да даровитост представља изузетну натпросечну компетентност у једној или више области способности (интелектуалној, креативној, социоемотивној и сензомоторној) (Стојаковић, 2013). Из свега наведеног видимо да управо овако различити погледи на само дефинисање даровитости доводе до једног проблема, који је и најбитнији, а то је проблем идентификације даровитости.

Кроз преглед литературе, дошли смо до сазнања да је породица, као прва социјална средина у којој се дете расте и развија, најбитнији фактор за идентификацију даровитости код деце и то из више разлога. Родитељи треба да препознају одређени потенцијал или таленат детета и помогну му да се он развије до највишег нивоа, а са друге стране, треба да помогне својој деци да изграде друштвену мрежу која ће им пружити емотивну подршку за развој њихове способности и активности који ће утицати на развој талента (Пртљага, 2008). Постоји доста истраживања и радова која су указала колика је битна улога родитеља и васпитни ставови које заступају, у подстицању и развоју даровитости код деце (Секулић-Мајурец, 1995; Пекић и Коџопељић, 2014; Грандић и Летић, 2008; Круљ и Арсић, 2008; Лазаревић, 2008; Недимовић и Бешлин, 2008; Пекић, 2012; Пекић, Коџопељић и Генц, 2013) и сва истраживања су дошла до закључка да у највећем броју случајева позитивна атмосфера међу члановима, подршка и охрабривање највише утичу на то да деца развијају своје потенцијале до оптималног нивоа. Уколико се не препозна на време потенцијал или таленат детета, може доћи до тога да дете подбаци и не оствари се у улози за коју је надарено.

Са друге стране, битно је нагласити каква је улога васпитно-образовних институција у идентификацији и подстицању даровитости, јер васпитачи и учитељи су, после породице, особе које проводе највише времена са децом и највише раде са њима. Посматрано са стране институционалног контекста, веома је важно да се осигура и омогући сваком детету васпитање и образовање које ће максимално да обезбеди услове за препознавање талента детета и да се подстакне развој његових потенцијала (Зуковић и Милутиновић, 2015). Повољна атмосфера у групи подстиче децу на самостално размишљање, омогућава развој унутрашње мотивације, даје деци слободу да се играју, и такав начин се подстиче мишљење и машта (Чудина-Обрадовић, 1991).

Васпитач, кроз игру и сарадњу са децом, може да увиди која су инетерсовања детета и које способности поседује дете и на тај начин се издваја из групе. Кроз праћење детета и вођење бележака или попуњавањем портфолиа може се увидети напредак детета и његов успех у одређеној области или способности (Вулфок, Хјуз и Волкап, 2012). Поред васпитача, битна је улога учитеља која у раду са даровитим ученицима се огледа у преузимању бриге за развој даровитости, диференцијацију садржаја и индивидуализацију начина рада (Секулић-Мајурец, 2002). У том светлу се наводе креативни начини рада који су се показали као успешни у подстицању и развоју даровитости, као што је, на пример, рад на пројекту или на стварним истраживачким пројектима и слично. Такође, истиче се да учитељи морају да се усмере на развој личности ученика у целини, а не само на развој њихових способности, тако да, како истиче Секулић-Мајурец (2002), сва три Рензулијева концепта буду у фокусу и интеракцији.

За крај треба нагласити да је веома важна сарадња између родитеља и васпитно-образовних установа, било да је у питању школа или вртић. Ефикасан однос васпитно-образовних установа и родитеља треба да буде заснован на концепту партнерства, где установа треба да обезбеди повољне услове за идентификовање и развој даровитости код деце, и да им омогући развијање својих потенцијала до оптималног нивоа (Зуковић и Милутиновић, 2015). Да би даровита деца дала свој креативан допринос у подручјима којима се баве, треба развијати њихово стваралачко мишљење, подстицати их да испитују, ослободити их страха од давања погрешних одговора, охрабривати у давању нових идеја и никада не исмејавати њихове необичне и оригиналне одговоре (Секулић-Мајурец, 1997).

Закључак

Из наведеног приказа видимо да је за препознавање и развој даровитости код деце подједнако важна улога и породице и васпитно образовних институција. Кроз заједничку сарадњу они могу да помогну детету да развија своје способности. Повољни породични услови, топла емоционална клима међу члановима породице и давање подршке детету, праћење његових интересовања омогући ће родитељима да имају увид у дететове способности. Са друге стране, васпитачи и учитељи који створе опуштену атмосферу у групи или одељењу, направе услове за истраживање и самосталан рад, омогућиће детету да се укључи у активности и да трага за различитим решењима и креативним одговорима и на тај начин ће развијати унутрашњу мотивацију и машту и подстаћи ће се коришћење дивергентног мишљења.

Данас је веома тешко идентификовати даровито дете јер још увек није направљен адекватан инструмент који би на поуздан и релевантан начин могао да послужи за препознавање даровитости код детета.

Наравно, постоје бројни приступи које смо и навели на самом почетку рада, као и разне скале и чек листе, али сам концепт даровитости је широк и не може се са гаранцијом тврдити да је даровито дете, дете које показује висок скор на тесту интелигенције или натпросечну способност у некој области, управо због постојања великог броја теорија (као што су теорије интелигенције које су дали Гилфорг, Терстон, Стернберг и Гарднер) који би могле да оборе добијене налазе.

Веома је битно да се препозна даровитост на време како би се створили адекватни услови за њен развој код детета, јер као што је за децу са сметњама у развоју неопходан посебан план и програм, тако је и за даровито дете неопходно осмислити адекватан план и програм по којем ће да ради и да развија свој потенцијал и способности до максимума. У супротном, може доћи до подбацивања и гушења дететових потенцијала, што води ка дестабилизацији дететове личности и нарушавања менталног здравља.

Тако да препорука за нека будућа истраживања би била да се нађу адекватни, релевантни и валидни критеријуми на основу којих ће моћи да се конструише инструмент за идентификацију даровите деце на раном узрасту и тиме да се учини велики помак и да се да велики допринос науци. Уз све то је неопходна сарадња институције (вртић или школа), родитеља и васпитача или учитеља.

Литература

• Алтарас, А. (2006). *Даровитост и подбацивање*. Мали Немо: Институт за психологију, Друштво психолога Србије, Београд.

• Грандић, Р., Летић, М. (2008). Породица као фактор подстицања даровитости. *Истраживања у педагогији*, 14, 184-197.

• Зуковић, С., Милутиновић, Ј. Ј. (2015). Подршка развоју потенцијалне даровитости у породичном и институционалном контексту. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду,* Књига XL-2, 65-79.

• Круљ, С. Р., Арсић, З. (2008). Основне претпоставке и услови за развој даровитости и креативности у породици. *Истраживања у педагогији*, 14, 345-353.

• Лазаревић, Д. (2008). Породица и развој мотива постигнућа даровитих. *Истраживања у педагогији,* 14, 354-364.

• Недимовић, Т., Бешлин, Љ. (2008). Утицај васпитних ставова родитеља на развој даровите деце. *Истраживања у педагогији*, 14, 456-463.

• Пртљага, С. (2008). Савремена породица и неостварени даровити. *Истраживања у педагогији,* 14, 534-544.

• Пекић, М. Ј. (2012). Васпитни поступци родитеља као чиниоци актуализације даровитих. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, Књига XXXVII, 201-213.

• Пекић Ј., Коџопељић Ј. (2014). Дистинктивни профил породица даровитих адолесцената. *Примењена психологија*, 7(3), 449-468.
• Пекић, Ј., Коџопељић, Ј., Генц, А. (2013). Улога породице у развоју даровитости – породична подршка/стимулација и породична кохезија/адаптабилност. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, Књига XXXVIII, 111-127.
• Секулић-Мајурец, А. (1995). Даровита дјеца и обитељ: истина и заблуде. *Друштвена истраживања*, 4-5, 551-561.
• Стојаковић, П. (2013). *Рођени да стварају (истраживања у области психологије даровитости.* Филозофски факултет, Бања Лука;
• Чудина-Обрадовић, М. (1991). *Надареност - разумјевање, препознавање, развијање*. Школска књига: Загреб.
• Woolfolk, A., Hughes, M., Walkup, V. (2012). *Psychology in Education 1,* Pearson Education: United States.

Ana Stoševski

FACTORS THAT INFLUENCE DEVELOPMENT AND GIFT RECOGNITION WITH PRE-SCHOOL CHILDREN

Summary: Giftedness is a subject in psychology discussed by various authors recently. There are many different conceptualizations of this term, so different authors have given their definitions. According to Renzuli, giftedness is gifted behavior which is defined by three groups of abilities: above-average intelligence, motivation and creativity. Sternberg describes giftedness as exceptional and unusual intelligence which has more than one dimension and which can be expressed in various forms, and which may be improved through exercising and interacting with the surroundings. And, Ganje points out the idea of gifted achievement and he believes that giftedness is an extraordinary super-competence in one or more areas of ability. Dealing with giftedness, we have realized that one of the biggest problems is how to identify gifted child in the early age and making suitable plans which will allow children to develop, progress and improve their potentials. The goal of this research is to present the factors (surroundings, family and intrinsic factors) that influence development of pre-school children. The emphasis is placed on family, as the first social environment in which a child is formed and developed, and on the importance of teachers in recognizing giftedness in children.

Keywords. gifted behavior, family, pre-school child, identification, teacher.

Александра Андрић, Тамара Добрић
Илинка Мушикић Поповић
Филозофски факултет
Косовска Митровица

УДК 373.211.24:316.776+81'27-053.4

ПОЈАМ И ЗНАЧАЈ ВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ ПЕДАГОШКОЈ ИНТЕРАКЦИЈИ[23]

Резиме: Комуникација има централно место и улогу у човековом животу, јер представља основ социјализације, интеграције и укључивања у друштво сваког појединца. Појам комуникације је данас у све чешћој употреби, управо због тога што она представља већи део који се човеку збива у току дана. Од најмлађег узраста дете се учи да комуницира, па је процес комуникације, повезан са процесом учења, нашао место у педагошкој науци и пракси. Циљ овог рада је да прикаже какав је значај комуникације, са акцентом на вербалну комуникацију у предшколској педагошкој интеракцији. Основни облик вербалне комуникације је разговор, а односи се на две комуникационе вештине: слушање и говор. Најделотворније је тзв. активно слушање које представља ваљано слушање, настојање васпитача да детету помогне у разрешавању примљених порука. Да би у томе успели, васпитачи морају да прихвате и поштују дететове осећаје. То су одлике емпатичног васпитача. У наставку рада, настојаћемо да анализирамо какве комуникационе компетенције треба да поседују носиоци васпитно-образовног процеса у предшколској установи.

Кључне речи: педагошка комуникација, вербална комуникација, педагошка интеракција.

Увод

Говорећи о комуникацији, незаобилазно је нагласити да корен речи долази од латинске речи *communicare*, што значи: саопштавати, општити. То је „процес којим се нешто чини заједнички, међусобно повезивање у заједницу и саобраћање људи међу собом“ (Педагошки лексикон, 1996). Под појмом *педагошка комуникација* подразумева се преношење, саопштавање, излагање, примање, једном речју, размена порука, као и успостављање односа, споразумевање, средства и начин опхођења међу учесницима у процесу учења и поучавања” (Сузић, 2003:254).

[23] Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Синоними за педагошку комуникацију су комуникација у настави, односно васпитно-образовна комуникација. Ова комуникација се остварује се у процесу васпитања и образовања, а циљ јој је преношење и стицање знања, као и развој личности. Према Јовановићу, „педагошко комуницирање се осмишљава и организује у циљу подстицања развоја и јачања личности васпитаника, усвајања нових знања, искустава и вредности (Јовановић, 2005:267). Налазимо да је у савременом друштву неизоставно проучавати појам комуникације, управо из разлога што она представља већи део који се човеку збива у току дана. Чак и у традиционалном васпитно-образовном раду, комуникација је била један од битнијих облика учења, јер се васпитање и образовање сводило на комуникацију.

С обзиром на то да дете од најмлађег узраста учи да комуницира, процес комуникације је повезан са процесом учења и нашао место у педагошкој и психолошкој науци. Интеракција почиње у најранијој доби сваког појединца, најпре у породици, а наставља се у предшколској уставнови, затим школи, као и у осталим друштвеним групама. Брајша је истицао да „човека чини човеком оно његово ЈА које настаје унутар интерперсоналних односа међу људима од најранијег детињства (према: Мустафичић, 2013:423). Аутор Шоу (Shaw, 1980:8) говорећи о важности интеракције и комуникације, као и о њеној повезаности истиче да „интеракција подразумева комуникацију, размену сигнала између људи који припадају групи. Она такође подразумева да је известан број ових сигнала перципиран и препознат на начин да сваки члан може доживети понашање, веровање, мишљење, вредности итд. других чланова групе.“ Сходно наведеном, неизоставно је споменути да се у педагошкој пракси, процес преношења порука не може одвијати без интеракције и обрнуто - при свакој интеракцији долази до неке врсте комуникацијског односа међу учесницима (Зукорлић, 2012:112).

Педагошка комуникација у предшколској педагошкој интеракцији

Васпитној делатности васпитач приступа осмишљено и унапред испланирано, па и комуникација постаје педагошка када се, условљена циљевима претходно специјално осмишљава и програмира од стране васпитача. Педагошка комуникација се одликује усмереношћу ка циљу, свесним постављањем циља, тежњом педагога да реши у процесу и резултату комуникације одређене научне, образовне, развојне и васпитне задатке (Лихачев, 2000: 238, према: Зукорлић, 2016: 95). Такође, комуникација између васпитача и васпитаника треба да буде осмишљена и реализована у складу са основним принципима васпитног рада и општим принципима успешног комуницирања.

Стога Јовановић наглашава аспекте успешног педагошког комуницирања: поруке које васпитачи шаљу треба да буду педагошки засноване и артикулисане; у садржајном погледу, поруке треба да буду у складу са могућностима деце, тј. да се знаковима којима комуницирају васпитач и деца дају иста значења; захтеви и задаци упућени деци треба да буду правилно одмерени; васпитачево опхођење према деци мора бити педагошки артикулисано и високоетично, а не строго формализовано, са одликама службеног, хладног и незаинтересованог односа (према: Јовановић, 2005).

Нивои интеракцијске повезаности у педагошкој комуникацији

Интеракција на релацији васпитач - дете подразумева њихово међусобно деловање где једни према другима заузимају ставове и обострано одређују понашање. Интеракција се јавља у најранијим годинама сваког појединца, најпре у породици, а затим се наставља и у школи, пријатељским групама, друштвеним организацијама итд.

Нивои интеракцијске повезаности у педагошкој комуникацији који владају између ученика и наставника могу се применити и на предшколском узрасту. Наиме, према Братанићу (1990), нивои интеракцијске повезаности у педагошкој комуникацији су:

- физичка присутност - успостављање комуникацијских односа невербалним знацима на основи присутности (поглед, израз лица, положај тела итд., имају одређено значење за децу);
- акцијско-реакцијско комуницирање – када васпитач поставља питања, деца одговарају. Овај ниво интеракцијске повезаности не укључује динамичку међусобну зависност.
- емпатијско комуницирање – бар један учесник комуникације емпатијски комуницира с другима. Најчешће је то васпитач који, познајући понашање деце, емпатијски им прилагођава начин комуницирања и васпитно делује на њих.
- дијалог – односи се на обострано емпатијско комуницирање. Представља највиши ниво интеракцијске повезаности у комуникацији. У дијалогу долази до наизменичног и реципрочног преузимања улога, међусобног уживљавања у положај других, као и сагледавање проблема у очима других, а не само властитим. Исход је такав да комуницирајући с другима деца умеју емпатијски да саслушају, поставе се у положај другог лица и проблем сагледају из његове перспективе, чиме се остварује идеал људске комуникације, а то је дијалог (према: Братанић, 1990:99).

Вербална комуникација у предшколској педагошкој интеракцији

Основни облик вербалне комуникације је разговор, а односи се на две комуникационе вештине: слушање и говор. Најделотворније је тзв. активно слушање. Активно слушање је ваљано слушање, настојање васпитача да детету у разрешавању примљених порука. Да би помогли детету да се носе са својим емоцијама, васпитачи треба да прихвате и поштују ученикове осећаје. То су одлике емпатичног васпитача. Дакле, емпатичан васпитач ће прихватати дете као личност и адекватним васпитним методама и поступцима помоћи ће да се дете развије у жељеном правцу. Развијена емпатијска способност васпитача посебно се истиче у интеракцији васпитач - дете.

Вербална комуникација се одвија кроз одређене фазе и то: прва фаза вербалне комуникације је намера, друга фаза је формулација мисли, а трећа фаза је прелазак мисли у вербални исказ које се остварује говором. Неизоставно је споменути да када кажемо карактеристике интеракције и квалитет комуникације и интерперсоналних односа између васпитача и детета и између деце у оквиру групе, тада говоримо о клими која влада у предшколској групи. Позитивним деловањем васпитача ствара се позитивна атмосфера, односно клима у групи која је заснована на реду у којој деца сама себе поштују, уважавају и прихватају ауторитет васпитача. Ипак, успостављање реда није нимало лак задатак ако се узме у обзир да васпитач не ради са једним, већ са групом деце од којих веома често сви нису усмерени и концентрисани на васпитача.

Дакле, васпитач се налази пред тешким задатком да анимира, заинтересује сву децу, успостави комуникацију а да при томе користи само једну прихватљиву методу, а то је метода сарадничке комуникације (према: Радојевић и Компировић, 2018:283). У супротном исход је такав да долази до некреативне комуникације, која не води ка стварању повољне психосоцијалне климе нити ка подстицању развоја комуникационих компетенција.

Многи методичари, као и дидактичари (Вилотијевић, 1999; Стевановић, 2004; Богнар, Матијевић, 2005; Шеховић, 2012), дају упутства на који начин треба формирати питање да би се на њега добио прави одговор, као и каква питања треба избегавати. Сагласни смо са мишљењем појединих аутора (Продановић и Ничковић, 1974) који сматрају да питања у непосредном дијалогу морају да буду приступачна деци и терминолошки саображена посебностима наставних подручја, логично формулисана, ослобођена свих речи које збуњују и које су непотребне.

Закључак

Квалитетна комуникација са децом на предшколском узрасту је један од показатеља да је васпитачу стало до напретка деце. Тиме се јача њихово самопоуздање, а крајњи исход је повећање ефикасности и квалитета у едукацији. Интеракција на релацији васпитач – дете догађа се и пре и након ангажовања деце у активности, кад деца нешто питају, када васпитач даје одговор, током слободних активности, дакле, увек. Васпитач се мора потрудити да се деца у групи осећају лепо, да прихвати свако дете, да успешно комуницира са њим, да му помаже, храбри га и ствара осећај поверења у групи.

На овај начин се ствара група у којој се деца осећају сигурно, без икаквих стега и страхова. Сходно наведеном, закључујемо да васпитач мора непрастано да гледа, слуша, осећа, види, примети, посматра, мисли, закључује и тражити знакове да ли дете жели и да ли може да комуницира. Можемо закључити да од успешне комуникације на релацији васпитач - дете зависи успешност васпитно-образовног процеса. Дакле, комуникација може бити показатељ општег стања васпитно-образовних активности, њених својстава, али и један од фактора њихове ефикасности.

Литература

• Братанић, М. (1990). *Микропедагогија – интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја.* Загреб: Школска књига.

• Зукорлић, М. (2012). Карактеристике ефикасне педагошке комуникације. *Иновације у настави*, XXV, 2012/1, стр. 112-119.

• Зукорлић, М. (2016). Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика. *Иновације у настави*, 29(1), 92–104.

• Јовановић, Б. (2005). Школа и васпитање. Јагодина: Учитељски факултет.

• Мустафицић, Н. (2013). *Вербална и невербална комуникација као најзначајнији фактор у квалитетној интеракцији ученик-наставник*. Научно-стручни скуп са међународним учешћем "КВАЛИТЕТ 2013", Зеница: Neum.

• *Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

• Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

• Радојевић, Т., Компировић, Т. (2018). Психосоцијална клима и њен утицај на развој комуникационих компетенција ученика. *Зборник радова филозофског факултета*, Косовска Митровица 48(1), 279-298.

• Сузић, Н. (2003). *Ефикасна педагошка комуникација*. Београд: Образовна технологија.

• Shaw, M. E. (1980). *Group dynamics*. New York: McGrow-Hill.

Aleksandra Andrić, Tamara Dobrić
Ilinka Mušikić Popović

CONCEPT AND THE IMPORTANCE OF VERBAL COMMUNICATION IN PRESCHOOL PEDAGOGICAL INTERACTION

Summary: Communication has a central place and role in human life, because it represents the basis of socialization, integration and inclusion in the society of each individual. The concept of communication is nowadays more and more frequent, precisely because it represents the greater part of the human being in the course of the day. From the youngest age, the child learns to communicate, so the communication process associated with the learning process has found a place in pedagogical science and practice. The aim of this paper is to show the importance of communication, with emphasis on verbal communication in preschool pedagogical interaction. The basic form of verbal communication is conversation, and it relates to two communication skills: listening and speaking. The most effective is the so-called. active listening. Active listening is a good listening, an endeavor of the educator to help the child and help himself in resolving the received messages. In order to succeed, educators must accept and respect the feelings of the child. These are the qualities of the empathic educator. In addition, we will try to analyze what communication competencies should be possessed by the carriers of the educational process in the preschool institution.

Key words: pedagogical communication, verbal communication, pedagogical interaction.

Сашо Огненовски
Македонско научно друштво
Битољ, Северна Македонија

УДК 373.2:316.774+37.036
371.333:373.2

КРЕАТИВНИ АСПЕКТ КОМУНИКАЦИЈЕ ДЕТЕТА И ВАСПИТАЧА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Масовни медији су у принципу измишљени да олакшају људску комуникацију и да недоступне ствари и појаве чине доступнијим. Употребљавајући медије у образовању, ми чинимо да садржаји буду доступнији и боље разумљивији. Али, медији су само оно што и сама реч говори – посредници. И електронски и штампани медији, а у ново време и интернет медији, траже креативан прилаз материји у образовању како би њихов учинак био бољи и како би деца имала већу корист. Када истражујемо креативни аспект свих видова кумуникације између детета и васпитача у предшколском узрасту, не размишљамо о томе хоће ли сами садржаји у едукативном програму бити лакши и за децу и за васпитача. Размишљамо на уметнички приступ свим компонентима како би учинак медија био ефикаснији. Овај рад је посвећен детекцији утицаја разних видова медија на образовни процес на нивоу креативности и у визуелном и у просветном смислу. Са неколико примера осветлићемо медије које највише утичу на потпуно позитивни фидбек у настави, а посебно ћемо обратити пажњу на позитиван ефекат интернет медија и социјалних мрежа у процесу предшколких институција, као и непобитност интерпесоналне комуникације као основне есенције у комуникацијским релација у школству.

Кључне речи: комуникација, медји, дете, васпитач, предшколско васпитање.

Како одабрати прави медиј

Генерално гледано, кад говоримо о васпитању, онда мислимо на активност коју можемо да окарактеришемо као процес у којем субјекти у интеракцији и комуникацији планирају, организују, остварују, вреднују и усмеравају когнитивни потенцијал у правцу потпуне диференцијације и интеграције, као и развој човекове друштвене особености и самосвести за самосталан, креативан и међузависан живот у друштвеној заједници људи. Планирање и организирање активности у процесу васпитања су увек посредовани одређеним циљевима и задацима.

Медији у овом процесу су искључиво неинтенционални, спонтани и углавном без прецизно одређених задатака и циљева, као и без садржаја који

би водили ка неким одређеним смеровима. Предшколске институције углавном су подложни планирању на годишњем, месечном и недељном нивоу, док су медији подложни диверзификацији и као такви немају неку посебну позиционираност кад су у питању одређене планске активности. Медији, као најутицајнији фактори су на нивоу алатке којом се процес васпитања надограђује, олакшавајући начин савлађивања одређеног материјала, као и побољшавања методских прилаза одређеним темама. Олако схватање медијског утицања дезавуише њихово постојање с обзиром на то што се медији из године на годину све више компликују и њихова присутност у васпитању, посебно на предшколску узраст постаје искључиво неопходна скоро као на нивоу традиционалних метода и техника учења.

Медијска свеприсутност у 21. веку већ постаје значењски врло важна. Традиционални медији у 20. веку били су чак непожељни зато што су на неки начин разбивали традиционалне методе и технике, али њихова комплексност на почетку 21. века већ подразумева доминацију и неопходност, а што је најважније и теоријско-методолошку прихваћеност, као средства које раде на унапређењу савлађивања садржаја методских јединица. И поред тога што су неки научници указивали на „прожимања система и образовања новим технологијама ширења и обраде информација аудио-визуелном и информатчком технологијом“ (Качапор:1999, 43), други већ тврде да савремени медији у процесима образовања и васпитавања, као и мас-медији и информационе технологије и средства комуникације већ „потискују школе“ (Боровица и Костовић, 2011).

Имајући у виду да су медији данас неизбежни чиниоци у контексту живота, они као такви постају изузетно моћни и тиме праве револуцију у самом систему васпитања и образовања. То говори да медији нису више само забава и неутицајни део живота деце и одраслих, него да као глобални начин мишљења подразумевају и извесну писменост како би корисници схватили њихов начин деловања и укључавања у целокупан процес. Наравно, медијска писменост не заобилази и оне најмлађе, деце у предшколском узрасту, чија се креативност у данашње време највише детектује управо преко медијских начина изражавања (Станисављевић - Петровић, 2011).

Кад је реч о новим медијима (зато што традиционални одомаћени и утичу само на слободно време деце), онда деца постају пасивизирана и компјутери утичу на вид и на спретност са све чешћом присутношћу самих компјутера претвори у предрасуду која је после истраживања већ почела да ишчезава (Каруовић, Радосав, Глушац, 2009).

Моторичке координације деце и предшколском узрасту један су од најбитнијих компонената, а резултати истраживања говоре о томе да се могуће аномалије у тим процесима, као и сама анксиозност деце која се ствара у

традиционалним активностима (бојења и држања оловке) са компјутером већ ишчезава. Наиме, деца са навршених три године већ имају велику моћ опажања и укључење компјутерских вештина превазилазе те негативне појаве традиционалних моторичких активности и они већ многу да се усредсреде на дати задатак, а што је најважније, на језгро креативног чина. У исти мах, и поред тога што су коминикацијске релације између деце све више релативизоване појавом нових медија, емпиријска искуства показују да деца десет пута више комуницирају једни с другим посредством компјутера, него чистом интерперсоналном комуникацијом. (Clements, 1994).

Креативни контекст васпитања је можда и најважнији у целом процесу кад је у питању предшколска узраст деце. Само кроз креативне приступе деце могу да се детектују њихови афинитети, а и да се код њих развије осећај конструктивности. Управо та конструктивност у свим пољима интересовања је можда најважнији систем за одабирање правог медијума. Образовни методи и технике у предшколском узрасту, како смо мало пре поменули, дефинитивно су апликативни на нове медије, али не можемо да порекнемо да се навика инволвирања традиционалних медија у овом процесу не може тако лако искоренити. Напротив, традиционални медији (ТВ, књиге, штампа) играју неку потајну улогу катализатора за талент и афинитет деце у предшколском узрасту.

Зато се одабир правих медија креће прво преко интерперсоналне комуникације васпитача и детета, да би се као плод ове активности прешло на традиционалне медије, а да са чврстом медијском писменошћу после тога отворе хоризонти посредством нових медија. Интерперсонална комуникација је обележје сваке васпитне методе и технике, а прави педагошки приступ омогућава да се ова комуникација детета и васпитача уједгри у програм, који се намеће у устаљеним канонима васпитања, програм који је посвећен само појединим афинитетима деце. Деца преко интерперсоналне комуникације дефинитивно отварају свој креативни универзум. У дослуху са њиховим склоностима ка визуелном или писаном уметношћу, ка спорту или техници, интерперсонална комуникативна релација понире у дубине дечјег интелекта, стварајући основу за рафинирање њиховог талента и сви методи који се употребљавају у васпитном процесу постају видљиви у смеру дечјих афинитета. Медији у овом систему се сами намећу као продукт заједничке диверзификације васпитача и детета.

Традиционални медији и унутрашња визуелизација код деце

Говорећи о визуелизацији у васпитном процесу, настојимо се да све методске јединице буду што јасније видљиве било да се то ради о правим визуелним садржајима или се о визуелизацији говора у преносном смислу.

Комуникацијски систем у васпитном процесу је искључиво когнитивне природе и свако откривање нових садржаја који су (то не смемо заборавити) најновија открића с обзиром на узраст деце доноси један други подсистем који је, за разлику од главног, динамичнији и алтернативнији. Шта то значи? Дете као реципијент никад не схвата едукативни садржај онако како васпитач преноси. Најједноставнији разлог томе је интелектуално стање детета, које се разликује од васпитачевог, али онај комплекснији разлог је ad hoc формирани механизам за превођење тог садржаја у начину мишљења детета. Комуникацијски канал до дефинитивног примања информације у облику методске јединице је обремењен околностима које дете доноси из околине из које долази у вртић. Начин живљења у тој околини (која никад није иста код сваког детета) супротставља се околини саме институције и, коначно, та комукацијска нит најпре интерперсоналне природе делује да слика која, такође, обремењена са стране едукатора долази до дететовог когнитивног система добија различиту димензију и да иста та слика делује сасвим различито на сву децу.

Овде се поставља питање да ли се сваком детету мора методска јединица објашњавати детаљније. Не, то у ником случају. Оно што комуникацијски систем на релацији васпитач – дете има заједничко јесте дететова инстинктивна одлука да прими методску јединицу на свој начин мишљења, тј. да је за почетак формира у есенцији коју сва деца разумеју. Објективност комуникацијског канала не сме остати таква онда када интерперсонална комуникација пулсира, кад се неколико пута враћа од комуникатора до реципијента. У методском смислу то је апликативно на понављање појединог садржаја сваког тренутка када се објашњава поједини детаљ тог садржаја. Управо континуирано подсећање на језгро тог садржаја у току методске јединице отвара детету тај истраживачки тренутак, који њему даје подстрек да ad hoc исконструише систем превођења тог садржаја на свој начин.

Тај начин је унутрашња визуелизација садржаја и управо та визуелизација изискује различите медије како би се уочили афинитети и таленти поједине деце. Традиционални медији у овој фази играју велику улогу зато што они подсећају на мултифункционалност сваког садржаја, сваке слике, сваке уметнички детерминисане речи.

Комуникација између васпитача и деце у предшколском узрасту надопуњују и најстарији медији, а то су штампани медији. Наиме, стварање навике деци да добијају штампане прилоге у одређено време у месецу и да развијају однос према садржају у њима није само релевантан однос према тим медијима. То је један од детектора за откривање најтананијих талената и афинитета деце. И поред уплива нових медија, часописи и књиге намењене овом узрасту нису још отишли у историју.

Садржаји дечјих часописа у себи садрже и визуелне и текстуалне компоненте, а то значи да дете користи могућност да само приклони своју пажњу и свој интимни однос ка одређеном садржају. Текстуални садржаји су они коју преко интерперсоналне комуникације са васпитачем приклоне дете ка књизи, док се визуелни садржаји (врло често повезани са есенцијом текстуалног материјала) усредсређују на различиту интерпретацију од стране дечје фантазије. Овај хибридни комуникацијски модел је један вид дубоког понирања у недвосмислену еклектику креативне стране васпитног процеса зато што креативност не подразумева само стварање уметничког или литерарног дела. Креативност је начин промишљавања некаквог проблема или ситуације, без обзира на које се поље интересовања то односи. Афинитети деце у предшколском узрасту имају широки дијапазон.

Дете углавном има дисперзивну пажњу и врло лако прелази са једног објекта на други. Медији су управо они који усмеравају дететову пажњу на одређену дестинацију, на одређени предмет или проблем. Едукативни садржаји углавном долазе из животних циклуса и проблема и то је у принципу најлакши начин да васпитач научи дете о природи, о језику или о разним предметима које га окружују. Медијски аспект васпитног учинка омогућава и диверзификацију самих медија, али и различито тумачење одређених методских јединица од стране саме деце. Комуникацијски модел који је апликативан на релације оваквог вида је изузетно комплексан и његова анализа нам говори да се креативна компонента као један од највећих атрибута у тој пулсирајућој и двосмерној релацији највише среће у комуникацијском каналу и да тај утицај мења стање и комуникатора и реципијента. У комуниколошком смислу динамика овог комуникацијског пулсирања постаје све гушћа зато што креативни учинак постаје јаснији и утицајнији у све краћем периоду.

Традиционални електронски медији имају сасвим други угао гледања на кративни аспект овог комуникацијског хибридног кола. Телевизија је медиј који има социјални комодитет у свакој породици, као најуже језгро једног друштвеног живљења. Дете у предшколском узрасту доживљава телевизију управо као део породице и трансфер садржаја који оно добија од тог медија је врло комликован зато што телевизија у комуникацијском моделу васпитач –

дете постоји и код комуникатора и код реципијента. Телевизија је, дакле, део савремене породице и васпитача, али и детета. То значи да васпитач током реализовања своје методске јединице не може телевизијски садржај да донесе као нов начин мишљења. Овај медиј је „онај трећи“ у пулсирању канала преношења компликоване поруке, која треба да направи револуцију у глави деце предшколског узраста. Тај „трећи“ медиј има један једини задатак: да садржаје с којима се дете сусреће током дана рашчлани испред њега и да исти тај „трећи“ који долази из свакодневице васпитача да подстакне дететову моћ уз различите елементе садржаја да поприми на најкреативнији могући начин, тј. да у својим схватањима и преводима проблема или предмета отвори што више варијанти.

Традиционални медији, као што су електронски и штампани, компликују комуникацијски модел васпитач – дете, али, с друге стране ови медији припремају предшколско дете да се суочи са још компликованијим медијима које долазе из будућности, тј. из данашњости, из 21. века, а то је интернет и социјалне мреже. С друге стране, овај комуникацијски модел треба да на васпитача делује изазовно зато што дечја креативна гама у сусрету са новим медијима постаје све шира управо због олакшавања у практичном смислу. То значи да комуникацијски модел компликујући себе постаје симплифицираније зато што се полако претвара у парадигму и олакшавање практичних компоненти релације васпитач – дете започиње један врло контрадикторан процес, а то је иреверзибилност основне комуникацијске релације подигнуте на нивоу више технолошке софистицираности.

Нови медији и креативни учинак васпитних метода

Интернет је обележио 21. век, па тако су и васпитне методе постале нераскниви део тог простора. Креативност деце у предшколском узрасту је дефинитивно подложна на континуираној евалуацији и самоевалуацији тако да се средства комуникацијских вештина посредством интернета истичу као начин да се детету олакша могућност да употреби све садржаје које му се нуде и да покаже свој начин мишљења који је, наравно различит. Кад говоримо о спознавању сајбер простора, ту се увек поставља питање да ли нови медији замењују традиционалне медије? Да ли ће деца упознајући интернет престати да обраћају пажњу на телевизију или ће престати да употребљавају књиге и илустрације које су у њима? Наравно да се упливом нових медија не почиње из почетка. Традиционални медији су незамењиви зато што имају позитиван фетишистички аспект од кога дете не одустаје тако лако. Наиме, кад се уче садржаји који је тичу природе, околине или мало детаљније флоре и фауне, онда се интернет медији само прикључују на методске јединице и својим могућностима праве доступна угледна средства која би у другом случају била

недоступна. Дететова меморија је отворена и објашњена посредством родитеља и васпитача. Нови медији су апликативни да васпитање деце која нису пре била васпитавана уз традиционалне медије. Узраст од 3-7 година указије на то да они морају да упознају те медије заједно са новим медијима, па тако у њиховом свету они имају несвакидашњу могућност упоређења и анализе свих врста медија.

Дете воли да узме књигу у руке као што би волело да узме и таблет у руке. Разлика је у томе што су садржаји посредством таблета много више интересантнији, а да садржаји који се налазе у књизи подстичу дечју фантазију. Дете у том узрасту има моћ упоређења и прихвата оба медија из једноставног разлога што се његова визија никад не уклапа са готовим понудама покретних садржаја које гледа преко интернета. Креативни учинак се појављује управо у том процесу упоређавања. Детету је, можда у први мах интересантно оно што види као готови производ на таблету, на лаптопу, или можда на кућном компјутеру, али продукт његове креативности је много важнији за њега. Чак се деца, упоређујући своје креације са оним што гледају као готови производ, изјашњавају негативно за готови производ из егоистичког разлога, али ипак у тим емоционалним реакцијама има нечег врло рационалног, а то је развијање моћи диверзификације. Диверификација је најважнија компонента креативности. Познато је да креативност не подразумева само визуално, писмено или говорно изражавање, већ да су креативни и они који су вешти у савлађивању садржаја и из других области. Успешно одабирање медија и у предшколском узрасту је велики напредак у развијању комуникацијских модела са васпитачима, а с тим и у правилним употребама продукта који је део садржаја методских јединица.

Предшколски узраст је доба форми и колорита. Дете не показује одабир медија на начин на који то раде одрасли. Прави комуникацијски модел детета и васпитача види се у заједничком раду. Деца највише развијају своје комуникацијске вештине кад су у групи поред компјутера (Clemens, Sarama, 2002: 342). Овде се ради о дуплом хибридном и наравно иреверзибилном комуникацијском моделу, који је налик Барнлундовом моделу у коме се и комуникатор и реципијент истовремено ангажују и који је више окренут семантичком аспекту комуникације. Та дупла хибридизација у овим релацијама отвара суштинску активност рекапитулације дечјих афинитета и вештина управо због појачане интерперсоналне комуникацијске мреже. Нови медији појачавају интерперсоналну комуникацију између деце и између деце и васпитача. Та комуникацијска нит прожима се са медијском инфлуенцом зато што су поруке увек инспирисане садржаја који је на интернету и у компјутеру.

У овом моделу индикативна је тзв. *метаредунданса*, или продуктивна непознатица, део јединице који не зауставља процес, него отвара питања који би требали да разјасне разне аспекте теме која се обрађује.

Нови медији су апликативни не само деци, него и васпитачима. Комплексност курикулума није нешто од чега би требало да се плаше образовне институције. Напротив, цивилизацијска комплексност је благостање различности аспекта свега што нам је пред носом, а раније нисмо знали да постоји.

Закључак

Високи ниво креативности код деце у предшколском узрасту издваја позитивне стране и нових медија, а и комуникације васпитача са децом. Скептицизам ка новим медијима се исто може превазићи и са дубљим укључењем родитеља у процес васпитања. На жалост, васпитне институције у транзитивним земљама нису опремљене на жељеом нивоу како би се до краја детектовала и анализирала креативност деце у предшколском узрасту.

Дечја креативност је дефинитивно зависна од ефикасности и ерудитивности васпитача тако да се комуникација између деце и васпитача посредством нових медија може развити на највиши ниво само уколико се до краја сагледају продуктивне стране медија. На такав начин би се дете осетило медијским сарадником, а не зависником. Тако би се васпитне установе само служиле медијима, а не би постале искључиво део медијске технологије. Традиционални медији су, као нераскидиви део дечјег и васпитачког живота, једини чувари независности едукативног и васпитног процеса уколико се појави шум у комуникацијском моделу васпитача и деце којем је највиши циљ подстрек дечје кративности.

Имајући у виду нове медије, повремено имамо утисак да живимо у будућности, у оним технолошким достигнућима које смо гледали као сцене у научно-фантастичним филмовима седамдесетих и осамдесетих година.

Али, имаћемо једно у виду, а то је да ниједан од тих медија или посредних комуникацијских релација није елиминисао интерперсноалну комуникацију. Есенција те релације је духовна подлога за креативност, а креативност је особина која покреће свет и управо она води наше изданке ка будућности.

Литература

• Borovica, T. & Kostovic, S. (2011): *Savremeni mediji u funkciji obrazovne revolucije*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju, Novi Sad.
• Clements, D. H., Sarama, J. (2002): The role of technology in early childhood learning. *Teaching Children Mathematics*.
• Kačapor, S. (1999): *Uvod u školsku pedagogiju*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
• Stanisavljević-Petrović, Z. (2011): *Medijsko vaspitanje u vrtiću*, Kultura, Beograd.
• Каруовић, Д., Радосав, Д., Глушац, Д., (2009): *Ефекти прилагођавања образовног софтвера карактеристикама корисника предшколског узраста*, Иновације у настави, Београд.

Sašo Ognenovski

THE CREATIVE ASPECT OF COMMUNICATION CHILD AND EDUCATOR IN THE PRESCHOOL AGE

Summary: Mass media are, in principle, designed to facilitate human communication and make inaccessible things and phenomena more accessible. By using media in education, we make content more accessible and better understood. But the media is just what the word itself says - mediators. Both electronic and print media, and nowadays also internet media, are looking for a creative approach to the subject matter in education so that their performance is better and that children benefit more. When exploring the creative aspect of all forms of communication between a child and an educator in preschool age, we do not think about whether the contents in the educational program will be easier for both children and the educator. We are considering an art approach to all components to make the media more efficient. This paper is dedicated to detecting the impact of various forms of media on the educational process at the level of creativity, both in visual and educational terms. With a few examples, we will highlight the media that has the most influence on completely positive feedback in teaching, and we will especially pay attention to the positive effect of internet media and social networks in the process of preschool institutions, as well as the indisputability of interpersonal communication as a basic essence in communication relations in education.

Key words: communication, media, child, educator, preschool education.

Радован Станојевић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац

УДК 159.922.7:75

РАЗВОЈ РАНЕ ФОРМЕ ПРЕМА ТЕОРИЈИ РУДОЛФА АРНХАЈМА

Резиме: У раду говоримо о теорији Рудолфа Арнхајма који анализира настанак и развој ране (ликовне) форме кроз различите стадијуме развојног процеса. Арнхајм промишља ликовни израз као поступак превођења опажајног појма у приказивачки појам. Образовање приказивачког појма условљено је формалним разумевањем предмета ликовне интерпретације на основу визуелног и кинестетичког доживљаја. Арнхајм тумачи ликовну форму и као последицу специфичних моторних активности, описног и изражајног кретања. Круг је први облик који се формира у раној фази ликовног развоја и као недиферентован, неутралан облик односи се на укупни предметни свет. Круг постаје диферентован и мења своје значење тек када се у цртеж уводе нови облици (троугао, квадрат...) као алтернатива. Диференцијација облика одвија се на основу промене семантичке функције облика као приказивачког појма на „скали“ од општег ка специфичном. По основу степена диферентованости ликовне форме дефинишу се фазе развојног процеса. Арнхајм указује да теоријска систематизација развојних фаза не одговара увек пракси и да је њихова дужина трајања као и редослед употребе примарно индивидуална ствар појединца.

Кључне речи: приказивачки појам, опажајни појам, описно кретање, изражајно кретање, праисконски круг, диференцијација, развојне фазе.

Увод

„Нема поучнијег увода у уметност одраслих од погледа на ране манифестације начела и тенденција који вечито владају визуелним стварањем“ (R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje*, стр. 140). Арнхајм указује на значај разумевања процеса развоја дечјег ликовног израза у разумевању процеса развоја уметничког ликовног стваралаштва. Према његовом запажању, сва комплексност деловања основних одлика зреле уметности на дечјим сликама испољава се са елементарном јасноћом.

Оптичка пројекција као узрок визуелног доживљаја један је део процеса грађења приказивачке форме. Наиме, Арнхајм прихвата теорију да дете црта оно што зна а не оно што види.

Знање које дете користи у визуелном приказивању настаје као синтеза чулних доживљаја, пре свега, чула вида и чула додира. Постоји аналогија са професионалном ликовном реализацијом и визуелним приказивањем и интерпретацијом које су резултат бројних запажања и знања о одређеној ствари. Арнхајм при том каже да стечено знање не може да се схвати као замена за виђење, што се може разумети да оно није коначно те да стално „тражи“ нове потврде или допуне у новим опажајима.

Арнхајм не прихвата у потпуности теорију интелекта по којој дечји цртежи потичу од „апстрактних“ појмова, који припадају неопажајном знању (говорни појмови). Дете се, пре свега, ослања на визуелне појмове, а чулни доживљаји су примарни у рецепцији и ликовном приказивању стварности.

„Ако дечји ум уопште садржи било какве неопажајне појмове, мора да их има врло мало, а њихов утицај на ликовно изражавање може да буде само занемарљив“ (R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje*, стр. 142). Арнхајм поставља питање да ли апстрактни појмови потичу од визуелног искуства и да ли се визуелна сировина прерађује у невизуелну апстракцију која се преводи у визуелни облик.

Поред визуелног опажања за доживљај и разумевање облика у тродимензионалном простору важну улогу има и чуло додира и кинестетички осећај. Оптичка пројекција не даје довољно информација о трећој димензији предмета и тек у комбинацији са опипавањем, додиром могуће је створити потпунију, објективнију слику о његовој тродимензионалности. Арнхајм наводи истраживање дечјег психолога Арнолда Гесела, који каже да „очно схватање претходи ручном“.

На знање и искуство стечено визуелним опажањем додаје се искуство чула додира. „За време првих осам недеља живота, шаке углавном остају стиснуте у песницу, док очи и мозак живо гледају, пиље, истражују и, на рудиментаран начин, поимају.“ (R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje*, стр. 143). Код визуелног опажања мозак ствара слику тродимензионалног облика предмета од мноштва пројекција дводимезиналних ликова тог предмета на мрежњачу ока, док од осета изазваних чулом додира, ширењем и скупљањем мишића, мозак гради тактилни облик површине.

Арнхајм каже да опажање не почиње од посебности неког премета већ од његове општости. Округлост, троуглост, лоптастост, пирамидалност предмета су примарни опажаји. Најпре се опажају опште структуралне одлике и заједничке особине предмета и тела, а тек потом њихове посебности.

Начин опажања се код деце манифестује и кроз начин ликовног израза и визуелног прказивања једноставних, општих структуралних карактеристика предметног света. Деца цртају оно што виде, али виде више него што нацртају.

Када приказују предмете у виду једноставних формалних структура, то не одражава њихову способност запажања и преношења опаженог, већ њихово мишљење да такав једноставни цртеж задовољава све потребе слике.

Приказивачки појмови

Ликовно изражавање и обликовање је, према теорији Р. Арнхајма, процес превођења визуелног појма у приказивачки појам. Приказивачки појам настаје као еквивалент визуелном појму у одређеном ликовном медијуму. Визуелни појам као резултат чулног искуства својствен је сваком човеку, док је образовање приказивачких појмова својстено уметницима. „У тренуцима у којима је једно људско биће уметник , оно налази облик за бестелесну структуру онога што је осетило.“ (R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje*, стр. 146).

Из искуства огледа са децом научника Дејвида Олсона, Арнхајм закључује да је за образовање приказивачког појма пресудан опажај форме. Оглед је показао да деца умеју да препознају дијагоналу и да је разликују од вертикале и хоризонтале, али да нису устању да је подражавају цртежом. Указивањем на формалне карактеристике дијагонале, да она спаја два супротна угла квадрата и да се налази између вертикалне и хоризонталне странице, резултирало је код деце формално разумевање визуелног појма и образовање приказивачког појма. Формално разумевање виђеног предмета је услов настанка еквивалентне приказивачке форме.

Арнхајм указује и на теорију Густафа Брича према којој се ликовна форма, у процесу постепене диференцијације, развија од најједноставнијих до све сложенијих склопова, аналогно расту биљке. Допринос теорије Г. Брича је у томе што он изражава сумњу у адекватност и утицај „реалистичког“ приступа на развој ликовне форме. По њему је развој форме самосталан ментални процес независан од непосредног опажаја предмета. Може се претпоставити на основу Бричове теорије да се опажајни и приказивачки појмови развијају независно један од другог. Образовање и развој опажајног појма јесте и последица непосредне визуелне перцепције, док је превођење опажајног појма у приказивачки појам резултат менталног процеса који је својствен уметницима. Код деце развој приказивачког појма дефинишемо кроз различите развојне фазе ликовног израза.

Цртеж као кретање

Изражајно и описно кретање Арнхајм препознаје као две врсте човековог моторног понашања из којих се развија ликовни израз кроз дисциплине цртања, сликања и моделовања.

Први дечји цртежи настају као резултат неартикулисане моторне делатности без намере да ишта приказују. Цртеж је видљиви траг покрета који као новонастала визуелна сензација код деце изазива чулно задивољство.

Механичка конструкција шаке и менталне особине одражавају се обликом, брзином, ритмом, правилностима и неправилностима. Арнхајм каже да осим што је изражајно, кретање је и описно.

Описни покрети могу да покажу величину (велико, мало), облик (округло, угласто...), кретање (брзо, споро), просторни положај (близу, далеко). Када у току разговора рука у ваздуху оцртава облик неког предмета то представља описно кретање, а такав покрет може бити забележен и у неком ликовном медијуму. Закључак је да је моторика ликовног приказивања заснована на описном кретању. Описно кретање метод је подређен обликовању приказивачке форме, али у концепцији акционог сликарства (Џексон Полок) уметник, примарно, кретање у поступку реализације ликовне форме доживљава као уметнички чин. Ликовна форма тада настаје као материјални траг „уметничког" кретања (изражајног кретања). Такав уметнички концепт методолошки је близак почетној фази шврљања у дечјем ликовном изразу где фасцинација покретом, звуком, материјалима... иницира активност и настанак ликовне форме.

Праисконски круг

„Гледати како из дечјег шкрабања израста организована форма значи посматрати једно од чуда природе". (R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje*, стр. 150). Углове цик цак кретања који се јављају у фази шврљања замењују кривине настале кружним покретима руке. Кружни покрети настају као тежња за течним неометаним кретањем путањом једноставног облика. Човек је анатомски, конструкцијом својих удова по принципу полуге, предодређен кружним покретима. Арнхајм каже да се према начелу једноставности кружењем успоставља организација моторног понашања.

Према начелу једноставности настаје круг као најједноставнији визуелни склоп и први организовани облик који се наговештава и делимично формира у фази шврљања. „Основна тежња ка најједноставнијем облику у моторном и визуелном понашању сасвим је довољна да се објасни првенство кружних облика. Круг је најједноставнији постојећи облик у ликовном медијуму зато што је центрично симетричан у свим правцима." (R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje*, стр. 151).

Прве кружнице које се јављају на цртежу резултат су неометаног, динамичног и углавном неконтролисаног покрета. Значајан је тренутак у процесу сазревања када се круг препознаје као облик, формиран синхронизованом визуелном и моторичком активношћу. Тада он добија своја значења тиме што успоставља релације са предметима из стварног света.

Ново разумевање и тумачење облика на цртежу Арнхајм види као опажајни преображај. Нејасно је у ком тренутку развоја детета настали облици на папиру добијају иконичко својство: када постају референтни и када постају приказивачки појмови.

Пијаже и Инхелдер су говорили о раним облицима, пре свега, као о тополошким, а не геометријским. Ране облике препознајемо по њиховој округлости, издужености, плошности итд., а не по њиховим метрички одређеним особинама.

Кружни облици (праисконски круг) као најједноставнији облици због своје неутралности и општег карактера, у раним фазама развоја на цртежу односе се на читав предметни свет. Арнхајм каже да се праисконски кругови развијају у два правца. У првом, комбинација кругова гради сложенији склоп, на пример, делове људске фигуре главу, труп, руке и ноге приказују кругови који својим распоредом и односом величина наговештавају анатомски распоред човека, као и његов покрет у простору. Главу приказује један круг који унутар себе садржи још три круга који приказују очи и уста. Могуће комбинације распореда кругова су низ или садржавање. Други правац развоја круга је зракасти распоред елемената око централног круга (сунце, цвет) или распоред концентричних кругова.

Закон диференцијације

Опште својство кружнице у најранијој фази ликовног израза одређује је као недиферентован облик. Својим изгледом она не указује на округлост предмета на које се односи, већ се кружница на цртежу детета поистовећује и представља без разлике било који предмет независно од његовог изгледа. Арнхајм каже да круг као најједноставнији облик „замењује укупност свих облика док облик не постане диферентован“, а по закону диференцијације по коме „...докле год нека визуелна одлика не постане диферентована, укупан опсег њених могућности представљаће најједноставније међу њима“ (R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje*, стр. 155).

Круг мења своје значење и постаје диферентан облик тек када се на цртежу појави његова алтернатива, као што су, рецимо, квадрат или троугао. У том односу са новим облицима на цртежу он мења своју семантичку функцију, од општег и неутралног значења, на значење које указује на округлост предмета за разлику од значења троугла или квадрата које реферишу на другачије специфичности предмета.

Процес диференцијације облика на цртежу представља постепен процес. Ако се пође од предпоставке да се опажање и поимање одвијају од општег ка специфичном Арнхајм каже „...да ће сваки облик остати у оној мери недиферентован у којој му цртачево схватање свога циљног предмета то допушта.“

Степен диференцијације облика на дечјем цртежу одражава степен развоја поимања циљног предмета цртања, на „скали“ од општег до специфичног.

Развојне фазе

Установљени стадијуми и фазе у развоју форме и дечјег ликовног израза заснивани су претежно на основу, како то Б. Карлаварис каже, оптичко – тематског критеријума и степена „реалистичности“ приказа. У прилог теоријској систематизацији постоји потреба да се дефинишу и класификују стадијуми развоја форме. Арнхајм указује на могућност и корисност класификације различитих стадијума развоја на основу степена сложености форме, али уједно наводи да је теоријска систематизација само груби приказ стварног стања и дешавања у сваком појединачном случају.

Развојни процес ликовног израза није исти код све деце. Примарно, процес је условљен индивидуалним склоностима сваког детета као и утицајем околине, те се из тог разлога не може генерализовати. Он се разликује по дужини трајања развојних фаза као и по њиховом хронолошком редоследу. Код различите деце дужина трајања развојних фаза није иста као ни нужно њихов распоред. Деца могу да изоставе одређену фазу, да истовремено комбинују фазе, да се изнова враћају на пређени стадијум. Према теорији Р. Арнхајма, без обзира на стадијум развоја, ликовни израз подразумева употребу и значај сваке развојне фазе. Враћање на нижи стадијум често се користи као избор друге методе у решавању одређеног проблема.

Литература

- Arnhajm, R., *Umetnost i vizuelno opažanje*, Univerzitet umetnosti, Beograd, 1998.
- Belaramić, D. *Dijete I oblik*, Školska knjiga, Zagreb, 1986.
- Карлаварис, Б. *Методика наставе ликовног васпитања*, ЗУНС, Београд, 1984.
- Read, H. *Slika i misao*, Mladost, Zagreb, 1965.

Radovan Stanojević

DEVELOPMENT OF FORM BY THEORY OF RUDOLF ARNHEIM

Summary: In my work, I talk about Rudolf Arnheim's theory, which analyzes the origin and development of early (visual) form through various stages of the development process. Arnheim thinks of visual expression as the process of translating a perceptual term into a display term. The formation of the display concept is conditioned upon it by a formal understanding of the subject of visual interpretation on the basis of visual and kinesthetic experience. Arnheim interprets the art form as a consequence of specific motor activities, descriptive and expressive movement.

The circle is the first form to be formed in the early stages of visual development and as an undifferentiated, neutral form it refers to the whole subject world. The circle becomes differentiated and changes its meaning only when new shapes (triangle, square...) are introduced into the drawing as an alternative. The differentiation of forms takes place on the basis of a change in the semantic function of a form as a display term on a 'scale' from general to specific. The stages of the development process are defined on the basis of the degree of differentiation of the art form. Arnheim points out that the theoretical systematization of the developmental stages does not always correspond to the practice and that their duration and the order of use is primarily an individual matter of the individual.

Key words: Display term, perceptual term, descriptive movement, expressive movement, primordial circle, differentiation, developmental stages.

Милош Насковић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац

УДК 371.3::75]:373.2+371.135

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У ПРОЦЕСУ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Стручна оспособљеност васпитача је од круцијалне важности за планирање, организовање и вођење различитих активности у области предшколског образовања и васпитања. Овај рад истражује значај професионалних компетенција васпитача из области ликовних уметности, њихов утицај на ликовни израз предшколског детета и васпитно–образовни рад у целини, као и могућност њиховог развоја и унапређивања. Познавање карактеристика и особина традиционалних и савремених медија, примена различитих дидактичких принципа и метода, интегрисање више области и целина, подстицање креативности, али и неговање аутентичног ликовног израза предшколског детета само су неке од способности које карактеришу васпитача који у потпуности испуњава комплексне циљеве васпитања и образовања деце у предшколским установама. Несумњиво да на ликовни израз предшколске деце утичу сложени унутарњи и спољни фактори, а бројни истраживачи се слажу да су управо личност и компетенције (оспособљеност) васпитача фактори од пресудног утицаја на његову креативност и оригиналност.

Кључне речи: ликовна уметност, васпитач, компетенције, предшколско дете, вртић.

Увод

У основама програма предшколског васпитања и образовања, поред осталог, наводи се: "У предшколском васпитању и образовању, вредности и функције васпитања и образовања остварују се кроз: целовито сагледавање васпитања и образовања као повезаног процеса бриге, неге, образовања и васпитања који су уткани у сваки сегмент заједничког живљења деце и одраслих у вртићу."

Карлаварис је у својим истраживањима о утицајима на дечји ликовни развој уочио четири фактора:

- традиције,
- социјалне средине,
- школе (предшколске установе), ликовног васпитања и образовања,

• личност наставника.

Као што је већ наведено, личност васпитача има огромну улогу у континуираном и комплексном васпитно–образовном процесу, те самим тим представља важан сегмент тог процеса. „Ни најбоље одабрани садржаји, добри услови и мноштво материјала за ликовно васпитање не могу умањити улогу васпитача, од чијег ће преданог учешћа у планирању и реализацији програма зависти коначан успех. У том смислу васпитач је, уз дете, као живи фактор остваривања задатака ликовног васпитања“[24].

Без обзира на различите приступе бројних истраживача о значају ликовне уметности за предшколско дете, већина се слаже у чињеници да је улога васпитача од немерљивог утицаја и значаја за васпитно–образовни процес. Професионалне компетенције васпитача су фактор који поспешују и у сваком случају побољшава и продубљује квалитет тог процеса.

Компетенције васпитача

“Ликовна иницијална реакција је реакција на нове креативне реакције“ (Дивљан, 2011:307) и у директној је вези са компетенцијама васпитача и његове способности за изазивање креативне реакције. Од његове оспособљености и креативности зависи у којој мери ће дете бити спремно за сарадњу и на који начин ће учествовати у активности. Под професионалним компетенцијама васпитача за област ликовне уметности подразумевају се знања, умења и вештине, које он треба да поседује и којима треба да влада како би успешно планирао, организово и водио активности из области ликовног стваралаштва деце предшколског узраста.

Последња фаза историјског развоја методике ликовног васпитања (која наступа од средине XX века) названа је *социолошком*. Она подразумева интегрисани приступ ликовном изражавању предшколске деце, повезивању више различитих области и својеврсну корелацију више методика, односно повезивање целина и социјализацију деце предшколског узраста кроз ликовно стварање и изражавање. Негује се и тежи холистичком приступу, интегрисању више области и целина, и такав приступ захтева и изискује одређена знања и особине од стране васпитача:

„Знање из области различитих наука, знања о холистичкој природи развоја детета, знања о комуникацији и партиципацији деце...“[25]

---

[24] Карлаварис, Б (1986*), Методика ликовног васпитања за студенте 4. године* Педагошке академије, ЗУНС, Београд.

[25] Правлиник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја, 2018.

Уз већ наведена знања, крајњи исходи савременог васпитно–образовног процеса намећу васпитачима потребу константног стручног усавршавања и континуираног напретка. За поље или област ликовне уметности то би значило и посећивање изложби, посматрање репродукција, али и организовање дечјих изложби и уређење простора вртића и предшколских установа уопште.

Успешност васпитно–образовног рада у целини, па и за област ликовног изражавања, у великој мери зависи и од поступака и од самог начина усвајања знања и приступа новим областима. Различити дидактички принципи и методе рада и примена у раду са децом предшколског узраста доводе до динамичког и слободног ликовног изражавања које излази ван уобичајних стереотипа, негује аутентичност, флуентност и флексибилност мишљења.

Методе рада су поступци у обради одређених садржаја. Од васпитача се очекује познавање карактеристика и могућности различитих метода, њихова наизменична примена, а свакако да њиховим комбиновањем, односно сменом вербално-текстуалне, илустративно–демонстративне, показивачке и експерименталне методе (метода сазнавања кроз праксу), долази до развоја и унапређивања ликовног и креативног израза.

Дидактички принципи су начела која омогућавају бољу ефикасност и испуњавање општих и посебних циљева процеса рада. Свакако да дидактички принципи, који се примењују при ликовном изражавању деце предшколског узраста, попут принципа интеграције са осталим областима васпитно-образовним областима, принцип систематичности и поступности, принцип индивидуалности или принцип повезаности теорије и праксе доприносе наведеним циљевима и крајњим исходима, али се за ликовно изражавање предшколске деце посебно мора истаћи и назначити принцип слободног ликовног изражавања. Суштинско познавање овог принципа и његова континуирана примена, разумевање од стране васпитача, доводи до креативног напретка и омогућава слободу, развој и напредак ликовног израза. Али, како то напомиње С. Филиповић „успешност примене дидактичких принципа у васпитно–образовном раду у великој мери зависи од личности наставника, његове стручне и методичке спреме, његове опште културе, креативног става у васпитном процесу...“ (Филиповић, 2011:206).

Познавање и примена различитих метода рада и дидактичких начела доводи до интегрисано–интерактивног приступа, који омогућава укључивање сваког детета у вршњачку заједницу, без обзира на другачији естетски сензибилитет и личну перцепцију света око себе, али се и побољшава ефикасност рада самог васпитача.

Уз већ наведене факторе мора се напоменути да је област ликовних уметности у многоме специфична, те се за потпуну оспособљеност васпитача и побољшање њихове стручне оспособљености очекује познавње посебних карактеристика ове области. Савремени теоретичар образовања Елиот Ајзнер (Eliot W. Eisner) у књизи „Уметност и творевина ума“ (The Arts and the Creation of mind) истиче и истражује значај уметности за предшколско дете и за васпитање и образовање уопште. Сумирајући сопствене ставове, за које Невена Хаџи Јованчић тврди да су његов педагошки кредо, Ајзнер наводи да је једна од десет лекција чему нас уметност учи, управо то да „уметност учи да се размишља о материјалу и о материјалу“. Ајзнер, такође, наводи да је васпитање путем уметности једино могуће уколико васпитаници контролишу материјал на коме и са којим раде. Специфичност ликовних материјала и савремених ликовних медија, који омогућавају развој ране интелигенције и креативног израза изискује и намеће њихово познавање од стране васпитача – не само због тока активности, већ и због планирања исте и њеног организовања.

Познавање материјала и средстава омогућава васпитачу повезивање теорије и праксе и широку корелацију различитих области васпитно-образовног рада. Познавања карактеристика и особина тих истих материјала и техника омогућава васпитачу правилно организовање активности (пројекта), планирање њеног тока и поштовање дечје индивидуалности. Осавремењавање тих процеса и развој технологије намеће употребу, како традиционалних тако и савремених ликовних медија, који употпуњују и у исти мах развијају дечји ликовни израз. Међутим „концентрисаност само на материјале и вештине руковања њима у ликовној уметности, игнорише фундаментални исход, а то је да се уметност активира из људског бића, а не из материјала“ (V. Lowenfeld, 1975: 113).

Процес осавремењавања условио је појаву и дефиницију нових области, тј. подручја у којима настају дечји ликовни радови. Тако С. Филиповић наводи и уводи као ново ликовно подручје „Елементи мултимедије“ (Филиповић, 2011: 294), које подразумева изражавање предшколске деце уз помоћ анимације, фотографије и рачунара као нових медија. Свакако да се од васпитача очекује познавање могућности визуелног и ликовног споразумевања уз помоћ ових медија, као и њихова употреба у својеврсној корелацији са тзв. „традиционалним“ ликовним техникама.

Важност познавања различитих педагошких поступака у развијању ликовних способности и познавање карактеристика ликовних медија, материјала и техника и њихова улога и значај као професионалних компетенција васпитача можда се најбоље може видети у сажетку истраживања Б. Карлавариса о лошем и добром утицају наставника/ васпитача, где он наводи као изразито лош утицај једностраност у раду при избору

техника, теме или у постављању ликовних проблема и непознавање педагошких поступака у развијању дечијих ликовних способности.

Требало би напоменути и посебно истаћи значај и улогу естетске анализе дечијих ликовних радова у циљу развоја аутентичног ликовног израза, развоја креативности и ликовности уопште. Естетска анализа је област (подручје) које у потпуности зависи од васпитача, његових способности и тежњи ка праћењу савремених тенденција у васпитању и образовању, доприносећи при том развоју професионалних компетенција самог васпитача. Пресудно за успешну естетску анализу је интерактиван однос који ће васпитач остварити у комуникацији са целом васпитном групом. Дечији ликовни радови могу се анализирати са више аспеката и то: естетског, педагошког, социолошког и психолошког. Сваки од наведених аспеката има неколико слојева и ступњева, а педагошка анализа показује успешност остварене интеракције и самог педагошког рада. Правилна естетска анализа од стране васпитача захтева вишеслојну анализу и вербалну прилагођеност деци предшколског узраста. Иако се класична анализа дечијих радова не примењује у млађој и средњој узрасној групи, она захтева стручну оспособљеност васпитача за њену примену, јер прати генезу развоја не само ликовног рукописа већ и развој говорних, музичких, физичких и осталих способности деце предшколског узраста.

Поред наведених, на професионалне компетенције васпитача у процесу ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, намеће се и познавање основних стадијума ликовног развоја деце предшколског узраста. Без обзира на незнатне разлике у дефинисању ових ступњева бројних истраживача, попут Кершерштајнера или Ликеа, не може се избећи чињеница о оправданости ове поделе и неким општим заједничким карактеристикама које се по ступњевима понављају. Зашто је за васпитача битно познавање неких битних одлика сваке фазе? Иако јасна граница између њих не постоји (она зависи од више фактора – психофизичког развоја, зрелости детета, утицаја средине) познавање карактеристика и специфичности ових „степеница“ ликовног развоја има круцијалну улогу у планирању различитих активности/ пројеката из области ликовне уметности. Без обзира на непостојање прецизне поделе у односу на узраст детета, неке законитост на нивоу групе су приметне и упечатљиве, а свако одступање може указати на могуће проблеме и заостајање у развоју. Коришћење дечијих ликовних радова у дијагностичке сврхе важна је специфичност ове бласти давно је примећено да се унутарњи развој предшколског детета може пратити на основу његове ликовне продукције. Истраживања А. Трстењака издвојила су боју, фигуру, линију и начин коришћења и приказивања простора, као релевантне факторе који указују на степен развоја дечје личности.

У раду је наведено неколико чињеница које у многоме доприносе развоју професионалних компетенција васпитача и омогућавају му квалитетнији васпитно–образовни рад са децом предшколског узраста. Међутим, не може се избећи чињеница да је можда од пресудног утицаја на квалитет тог процеса сама личност васпитача. За разумевање ликовних радова деце предшколског узраста потребан је посебан сензибилитет, суптилан приступ и разумевање основних карактеристика предмета, односно области. Без обзира на различите типове васпитача (анархичан, демократски, ауторитативан) и његов лични ликовни сензибилитет он мора, пре свега, да разуме и поштује посебност сваког детета, те његов унутарњи осећај и лични рукопис.

„Као личност васпитач и наставник треба да у свој посао уноси позитивне емоције, љубав, разумевање, толеранцију, несебичности и хуманаст. Такође, један од најјачих примера јесте лични пример, па самим тим квалитет васпитно-образовног рада у многоме зависи од саме личности васпитача и наставника.“[26].

„Васпитач усмерава децу у процесу њихових активности и чини их ефикаснијим на више начина: организацијом средине, избором и распоредом материјала који им обезбеђује, указивањем на могуће путеве...“ Каменов, Е. (1997: 26).

Закључак

Компетенције васпитача су у директној вези са квалитетом односа васпитач –предшколско дете. Компетенције васпитача у погледу ликовног изражавања деце предшколског утичу на дечји ликовни израз, дориносе његовој убедљивости и поспешују развој креативности и когнитивног развоја уопште. На њихово формирање утиче више фактора: флексибилност саме личности, естетско–ликовни сензибилитет васпитача, холистички приступ васпитању, познавање и примена дидактичких начела и метода рада , сталну евалуацију, али и познавање и уважавање специфичности ликовне уметности као посебне области васпитно–образовног рада. Уз избалансиран однос наведених фактора, стручно и професионално усавршавање и уз сарадњу са породицом може доћи до пуног педагошког и естетског утицаја ликовне уметности на предшколско дете.

[26] Филиповић, С (2011): *Методика ликовног васпитања и образовања,* Kllett и Универзитет уметности у Београду.

Литература

• Eisner W. E. (2002): *The Arts and the Creation of mind,* New York, London, Yale University Press.
• Дивљан, С. (2011): *Ликовно–симболички свет*, Часопис *Сварог*, Бања Лука.
• Јованчић, Хаџи М. Н. (2012): *Уметност у општем образовању.* Klett и Учитељски факултет у Београду, Београд.
• Каменов, Е. (1997): *Методика*, Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.
• Карлаварис, Б. (1986): *Методика ликовног васпитања за студнте 4. године педагошке академије*, ЗУНС, Београд.
• Lowenfeld, V. Brittain, & W,L. (1975): *Creative and mental growt*, Macmillan Publishing Co., Inc,. New York.
• Трстењак, А. (1987): *Човек и боје*, Нолит, Београд.
• *Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018), Службени гласник РС, Београд.
• Филиповић, С. (2011): *Методика ликовног васпитања и образовања*, Klett и Универзитет уметности у Београду, Београд.
• Филиповић, С. Каменов, Е. (2009): *Мудрост чула*, III део, Драгон, Нови Сад.

Miloš Nasković

COMPETENCES OF NURSERY TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING ART TO PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Competence of nursery teachers is of crucial importance for planning, organisation and guiding of different activities in the area of preschool education. This paper investigates the importance of professional competences of nursery teachers in the area of art, their influence on the artistic expression of preschool children and on the educational process on the whole, as well as the possibility to develop and upgrade them. Being familiar with characteristics and features of both traditional and contemporary media, application of various didactical principles and methods, integration of different areas and fields, encouragement of creativity and cherishing of authentic artistic expression of preschool children are but a few capabilities of a nursery teacher who entirely fulfills all the complex objectives of education in preschool institutions. It is certain that artistic expression of preschool children is very much influenced by all the comlex internal and external factors, and numerous researchers agree that the personality and competence of nursery teachers are the factors which have signifinfluence on their creativity and originality.

Key words: art, nursery teacher, competence, preschool child, nursery school.

Татјана Ристивојевић
Јасмина Боуали Станојковић
ПУ „Др Сима Милошевић“
Земун

УДК 373.2:316.7

ГРАЂЕЊЕ КУЛТУРЕ ВРТИЋА

Резиме: Шта је култура вртића и зашто је важно да се у вртићу бавимо и овим појмом? Управо је ово питање на које ћемо покушати да дамо одговор у раду који следи. Развијање курикулума захтева промене и грађење нових односа у вртићу. Ко су све учесници у грађењу културе вртића? Сви запослени: деца, родитељи, одрасли, експерти из локалне заједнице... Грађење културе је дуготрајан процес у који морамо бити укључени сви са циљем подршке добробити детета. Грађење културе вртића подразумева међусобно повезивање и уважавање свих учесника у вртићу, давање подршке. Истовремено, подразумева и повезивање вртића са ширим контекстом, у циљу препознавања вртића као ћелије система у заједници. Бенефити добивени на овај начин су значајни за све: добробит детета, међусобно уважавање свих учесника заједнице, грађење партнерства са породицом, заједницом. Деца се осећају сигурније, самопоузданије, слободније се крећу, истражују, уче, отворенија су у комуникацији. У раду који предстоји приказаћемо начин на који смо градили културу у нашем вртићу и тешкоће са којима смо се сретали и превазилазили их.

Кључне речи: култура вртића, заједница која учи, партнерство, хоризонтална повезаност.

У последњих десетак година различити аутори дају различите дефиниције културе вртића, али у најширем смислу о култури се говори као о међусобној повезаности елемената једног вртића и односима у реалном контексту. Сваки вртић има своју културу коју граде запослени, деца, родитељи и окружење у којем се вртић налази. Култура је видљива од самог уласка у вртић, колико се осећамо добродошли, каква је атмосфера у вртићу, каква је организација, повезаност различитих узрасних група, међусобна размена у оквиру вртића, као и са вртићима и другим институцијама у окружењу.

Развијајући пилот-пројекат нових Основа програма у вртићу „Земунски бисер“, градили смо нашу културу. Од самог почетка били смо свесни да осим

експерата са Филозофског факултета, подршку и помоћ морамо тражити у Управи вртића, учешћу родитеља и локалној заједници. Било је тешко, али посебну драж и задовољство давала је чињеница да у овим великим променама нисмо сами и да једино тако оснажени можемо успети.

Пре свега, требало је одустати од традиционалног концепта који је подразумевао сталну контролу и вођење детета, најчешће фронтални облик рада у раду са децом и сколаризација, као главни облик припреме у предшколским групама. Центри интересовања су били јасно означени у групама, игра је била стереотипна у оквиру тих истих центара. Холови вртића били су стерилни, панои истообразни и родитељи скоро да нису ни имали навику да се информишу путем паноа. Игра је била организована у оквиру собе, најчешће између деце истог узраста и иза затворених врата.

Играчке су биле, углавном, комерцијалне, набављане на централним и јавним набавкама по принципу исто за све. Стајале су на полицама које деци често нису биле доступне. Родитељи су имали увид у васпитно–образовни рад групе учешћем у радионицама, које су, углавном, биле организоване за одређене празнике. Тек по који родитељ имао је прилику да се сретне са дечјим портфолиом и стекне увид у његов садржај.

У васпитним групама је било врло мало полуструктурираног и неструктурираног материјала. Природног материјала скоро да није ни било. Са новим концептом програма, након првих обука, схватили смо да је неминовна честа размена између учесника пилот-пројекта. На заједничким састанцима који су се одржавали и два пута недељно, најпре смо ишчитавале и анализирале нацрт програма. Медицинске сестре – васпитачи, васпитачи, стручни сарадници, експерти са Филозофског факултета тражили су заједничка решења за уређење простора и то је представљало велики напор, али и изазов.

Изучавањем савремене литературе која је иако нова била веома доступна, све чешће смо разумевали вртић као место заједничког учења свих чланова заједнице. Управо смо се на овим састанцима и срели са педагогијом слушања, што и чини посебан квалитет новом приступу васпитној пракси. Слушањем и разумевањем деце, провокацијама која се постављају пред све чланове заједнице покрећу се нова питања (Слуњски, 2015).

Настојали смо да најпре, консултујући се са децом, проценимо постојеће просторе и ресурсе, односно да увидимо која су њихова омиљена места за игру у вртићу. Увидели смо да се њихови предлози не завршавају само у простору собе у којој бораве, већ упућују на шире повезивање, најпре са вршњацима из других соба и нарочито у двориште и атријум вртића. Схватили смо да деца имају сасвим другачији поглед на вртић, пре свега, као места за истраживање природним и неструктурираним материјалима.

Родитељи су се врло брзо укључили у наш пројекат, јер су најпре слушали из дечје приче шта све раде у вртићу, видели су промене у простору, али су истовремено имали и могућности да се укључе у рад вртића и по позиву деце и самоиницијативно присуствују активностима у васпитној групи. И баш тако, заједно са децом и родитељима кренули смо даље у грађење простора, обогаћујући његову структуру и желећи да га учинимо да подстиче развој и учење деце, да омогућава истраживање, грађење односа са вршњацима и одраслима. Да заједно градимо простор у коме се дете, пре свега, осећа добро што самим тим директно утиче на подршку дечјој добробити. Деца су се врло брзо ослободила и давала идеје и свако мишљење било је вредно и уважено од стране васпитача, јер је чинило део промене у њиховом окружењу.

Грађење културе вртића даље се развијао током летњих месеци. Овај период био је специфичан, јер су деца одлазила на одморе и враћала се у вртић након кратког периода, а и васпитачи су користили годишње одморе. Ипак, поставило се питање како изаћи деци у сусрет и од вртића направити место за учење и истраживање по дечјој жељи? Током летњег периода деца проводе доста времена у дворишту. Сметњу су представљали графити који су носили ружне речи и налазили се на зидовима нашег вртића. Одлучили смо да позовемо студенте Ликовне академије и да заједно са децом осликамо зидове вртића. Деца су најпре на листовима хартије исцртала скице, причу пренела студентима и заједно са васпитачима пренели на зидове вртића.

Кроз заједничке активности деце и васпитача, наше окружење је постајало место сталног сусретања и интеракције деце различитих узраста и свих одраслих у вртићу. Богато сензорно искуство које се сад стварало подстакло је код деце учење и стално истраживање. Промена физичког окружења утицала је на квалитет осталих активности у вртићу, као и на промене у односима. Међусобна повезаност снажно је деловала на проширивање социјалних интеракција одраслих и деце и деце међусобно (Павловић Бренеселовић, 2012).

Тешкоћу је представљала и набавка ресурса. Овде је било неопходно покренути и лична познанства у локалној заједници, али је труд био препознатљив, па су мештани из оближњих зграда сами доносили различите материјале, за које су увидели да су неопходни вртићу. Хоризонтална размена са вртићима из окружења дала је значајне резултате, по принципу *лепа вест брзо се шири*. Колеге су помагале једни другима у набавци неопходних материјала, учећи истовремено за време које долази.

Пракса се током овог периода приказала веома динамична и непредвидива. Из тог разлога неопходно је и даље стално се враћати на вредносна полазишта савремене концепције и посебно на принципе развијања

реалног програма. Као највећа вредност нове концепције изникла је култура вртића, као и то да се у сваком кутку вртића виде продукти заједнице праксе деце, васпитача, родитеља и локалне заједнице.

Литература

• Бренеселовић – Павловић Д. (2012): *Од природних непријатеља до партнера*, ИПА, Филозофски факултет, Београд.
• Бренеселовић – Павловић Д. (2016): *Где станује квалитет* (књига 2). *Развијање праксе дечјег вртића.* Институт за педагогију и андрагогију, Филозофског факултета Универзит, ИПА у Београду.
• Крњаја, Ж. (2016): *Где станује квалитет. Развијање праксе дечјег вртића*. Књига 3. Београд: ИПА.
• *Основе програма васпитања и образовања „Године узлета"* (2019): Београд.
• Слуњски, Е. (2008): *Дјечји вртић - заједница која учи, мјесто дијалога, сурадње и заједничког учења,* Загреб: Спектар медиа д.о.о
• Слуњски Е. (2015). *Изван оквира – квалитативни искораци у схваћању и обликовању предшколског курикулума*, Загреб: Елемент.

Tatjana Ristivojević
Jasmina Bouali Stanojković

CONSTRUCTION OF CULTURAL CULTURE

Summary: What is the culture of kindergarten and why is it important that we use this term in kindergarten? It is this question that we will try to give a response in the following work. Developing a curriculum requires changing and building new relationships in kindergarten. Who are all the participants in building a kindergarten culture? All employees. The children. Parents. Children, adults, experts from the local community... Building culture is a long-term process in which we must involve everyone, and the goal is the welfare of the child. It means interconnecting and respecting all the participants in the kindergarten, giving support. We also mean connecting a kindergarten with a wider context, in order to identify kindergartens as a community system cell. Benefits obtained in this way are great for everyone: the well-being of the child, mutual respect for all participants in the community, building partnerships with the family, the community. Children feel safer, more confident, more free to move, explore, learn, are more open in communication. In the forthcoming work we will show the way in which we built the culture in our kindergarten and the difficulties that we met and overcame.

Keywords: culture of kindergarten, learning community, partnership, horizontal connection.

Јелена Михајловић
ПУ „Др Сима Милошевић“
Земун
Душан Мијајловић
ПУ „Буцко“
Сокобања

УДК 373.21.38+371.621

УЧЕШЋЕ ДЕЦЕ У ПРОМЕНИ ПРОСТОРА ВРТИЋА

Резиме: Делујући у социјалном свету кроз интеракције са вршњацима и одраслима, као и истражујући у физичкој средини дете гради односе и учи, стиче нова искуства. У раду који следи покушаћемо да пронађемо одговор на питање шта је то подстицајна физичка средина за дете? Какви материјали подстичу дете на активност и да ли је средина за учење само групна соба или простор и ван ње? И како све то структурирати? Подстицај за стварање овог рада настао је током реализације семинара „Васпитно–образовна пракса индивидуализованог учења и учења деце у малим групама“ у предшколској установи „Буцко“ у Сокобањи. Размена са васпитачима из предшколске установе у Сокобањи током семинара, отварање бројних узајамних питања од стране учесника семинара са једне и аутора семинара са друге стране, провокација да се одмах реше проблем ситуације у погледу простора вртића, дало нам је подстицај да заједно направимо промене, укључујући у њих пре свега децу, а онда и родитеље и локалну заједницу. Како се пројекат развијао као и ефекти који су произашли из њега, биће приказани у раду.

Кључне речи: дете, васпитач, професионално усавршавање, промена простора.

Сарадња између две предшколске установе може да буде веома подстицајна за иновације у Установи. Жеља да се одступи од стереотипија и да се унапреди васпитно–образовни рад у сарадњи са породицом и локалном заједницом, довео је до хоризонталне размене између предшколске установе „Буцко“ из Сокобање и „Др Сима Милошевић“ из Београда - Земун.

Пратећи захтеве нових Основа програма, васпитачи и Управа вртића „Буцко“ схватили су да је неопходно направити промене у организацији вртића. Сокобања као мало место и реални контекст вртића у коме се налази дају бројне могућности за развој. Требало је кренути од физичке средине.

На Стручном активу медицинских сестара васпитача и васпитача, као и уз присуство директора, увидели смо да је физички простор веома важан за грађење односа. Што је физички простор подстицајнији, деца имају све више могућности за учење.

Такође, дошли смо до увида да простори групне собе нису једини који дају могућности деци за игру и учење, већ да су ту и пространи холови, сале, двориште вртића, али и парк који се налази у непосредној близини вртића, шеталиште...

Схватили смо и да су нам собе не баш богате материјалима, као и да играчке које се налазе на полицама у собама не мотивишу децу за игру. Група васпитача изразила је иницијативу да прави материјале, али је нешто недостајало.

Одлучили смо да потражимо помоћ и подршку Установе са којом имамо потписан Протокол сарадње, и која нам је препоручила семинар настао на вишегодишњем истраживању у истој.

Ступили смо у контакт са ауторима и реализаторима семинара *Васпитно-образовна пракса индивидуализованог учења и учења деце у малим групама,* Татјаном Ристивојевић, Јеленом Михајловић, Ксенијом Сантрач и Аном Поп и сарадња је била договорена.

Суштина семинара је индивидуализација, смисао да свако дете има потребе за развојем својих потенцијала у оквиру заједнице. Семинар је потекао на темељима Монтесори педагогије, за коју је подршку дала Мирјана Марковић.

Посебан квалитет чине дидактички материјали које су по принципима Монтесори педагогије стварали васпитачи, водећи рачуна о едукативној, али и естетској функцији материјала.

Семинар је одржан у јесен 2018. године и оно што је нарочито привукло пажњу васпитача јесте учешће породице у васпитно-образовном раду вртића. Читав колектив се брзо организовао.

Уследио је Акциони план Установе. Затим, родитељски састанци свих група, где су родитељи информисани о новим потребама вртића, у циљу интереса деце, а онда и Савет родитеља.

Унета је посебна живост, атмосфера не само у вртићу, већ и у локалној заједници. Вртић је добио подршку локалне заједнице, а родитељи су се организовали да праве материјале који су неопходни васпитачима у раду са децом.

Холови више нису празни, стварају се места где се окупљају деца и одрасли. Играју заједничке игре, традиционалне, али и оне које деца осмишљавају заједно са васпитачима током боравка у вртићу.

Двориште постаје омиљено место све деце вртића, с обзиром на то да родитељи, васпитачи и други одрасли из заједнице стварају разноврсне мобилијаре, подстицајне за игру и учење деце различитих узраста.

Променили су се и односи у вртићу. Сада васпитачи различитих група заједно обогаћују простору вртићу, консултујући децу. Деца имају увид у материјале које стварају васпитачи различитих група и често изражавају жељу да оду у другу групу и науче нешто ново.

Захваљујући доброј сарадњи Управе вртића са локалном заједницом, вртић је обогаћен и бројним мобилним полицама, које су утицале на побољшање квалитета и структуре простора. Материјали које су стварали васпитачи уз учешће родитеља сада су били у довољном броју и доступни деци. Простор је прегледнији, васпитачи имају могућности да лакше прате индивидуални и рад у малим групама, те да допуњују и мењају материјале према заинтересованости деце.

Све ове промене испровоцирале су и чешћи излазак деце у окружење вртића. Тако смо заједно открили и музеј, који је привукао посебну пажњу деце. Бројна питања упућена кустосу музеја и стрпљивост да се одговори на иста, подстакла су нас да обогатимо наше холове уз учешће деце. Стварали смо по угледу на традицију, чланови породице су доносили елементе из породичне ризнице. А онда су се прикључили и чланови удружења пензионера, што је дало посебан квалитет грађењу односа у вртићу, као и сарадња са чланицама КУД-а „Соко“.

На велико задовољство свих учесника, прославили смо уз приредбу „Да се не заборави“. Али, ту није био крај. Деца су наставила да стварају, размењују научено са вршњацима и децом других група.

Родитељи ојачани и схвативши да смо сви важни у подизању деце, имају другачији поглед на вртић и рад васпитача. Често нуде своју помоћ и радо учествују у оплемењивању дворишта и вртића, али и праве конекцију са бројним местима у заједници.

Васпитачи су схватили да је значајна размена међу колегама, да је важно консултовати децу у промени и грађењу простора као и у стварању нових идеја.

Семинар је помогао васпитачима:

- да пре свега професионално ојачају,
- да промене слику о детету,
- да схвате значај материјала који оне праве за децу, као подстицаја за учење, али и естетски утисак,
- да нађу пут како би направиле сарадњу са породицом.

И оно што је посебно важно, а то је да дете сада препознаје своје место у заједници као место где припада и где се добро осећа.

Литература

• Крњаја , Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2013): *Где станује квалитет* (књига 1). Политика грађења квалитета у предшколском васпитању, Београд, ИПА.
• *Основе програма предшколског васпитања и образовања* (2019): Београд.

Jelena Mihajlović
Dušan Mijajlović

PARTICIPATION OF CHILDREN IN CHILDREN'S CHANGE

Summary: Working in the social world through interactions with peers and adults, as well as researching in the physical environment, the child builds relationships and learns, acquires new experiences. In the following article, we will try to find the answer to the question of what is a stimulating physical environment for the child ? What materials encourage the child to activity, and is the learning environment just a group room or space and outside? And how to structure it all? The incentive for the creation of this work was created during the seminars Educational - educational practice of individualized learning and learning of children in small groups. Exchange with preschool teachers in Soko Banji during the seminar, opening a number of mutual questions by seminar participants from one seminar and the author of the seminar on the other, provocation to immediately address the problem of the situation regarding the kindergarten environment, gave us the impetus to jointly make changes, including primarily children, and then parents and the local community. How the project evolved and the effects that came out of it will be shown in the work.

Keywords: child, educator, professional development, space change.

Бранислава Петрашков Мучалов
Маја Радишић, Мелинда Симић
Светлана Блажин
ПУ „Пава Сударски“
Нови Бечеј

УДК 373.23:37.064.1]:004

У ТОКУ СА ИЗАЗОВИМА САВРЕМЕНОГ ТЕХНОЛОШКОГ ДОБА НА РЕЛАЦИЈИ: ВАСПИТАЧ – ДЕТЕ - РОДИТЕЉИ

Резиме: Садашња деца веома рано долазе у први контакт са разним врстама медија, информационих технологија и садржајима које они нуде. Већ са мање од годину дана долазе у додир са садржајима на телевизији, мобилним телефонима, таблетима, рачунарима. Све чешће видимо децу јасленог узраста како у својим ручицама држе одређене уређаје и прате садржаје, много више него претходне генерације. Деца од шест година се неретко боље сналазе са технолошким уређајима него њихови родитељи. Није упитно да ли садржаји које деца прате утичу на њихово понашање, него да ли су родитељи довољно упућени у оно што је њима доступно. Од „мора“ доступних садржаја на интернету, потребно је издвојити оне који су корисни за децу и они који штетно делују на њих. Оно чиме смо се бавили у овом раду је управо скретање пажње родитеља на садржаје које деца прате, а који штетно утичу на њихово понашање, с обзиром на то да већина није узрасно примерена, препуни су агресије и информација које деца предшколског узраста не могу да разумеју и схвате. Поред тога покушали смо да укажемо и на временски период који деца проводе уз мобилни телефон, таблет или рачунар и колико је важно да се тај временски период сведе на минимум. Из рада који смо представили, а који је настао из активности у којима су учествовале две васпитне групе и родитељи деце, произашла су нека нова решења за квалитетно провођење слободног времена са децом, као и како испратити и усмерити децу на квалитетан садржај примерен узрасту. Заједничким залагањем родитеља и предшколске установе, важно је на време деловати на социокултурне системе, бити у току са њима и искористити најбоље стране технолошки савременог доба у којем одрастају и одрастаће нове генерације.

Кључне речи: деца, технологија, васпитач, родитељи, васпитање.

Увод

Садашња деца веома рано долазе у први контакт са разним врстама медија, информационих технологија и садржајима које они нуде. Већ са мање од годину дана долазе у додир са садржајима на телевизији, мобилним

телефонима, таблетима, рачунарима. Све чешће видимо децу јасленог узраста како у својим ручицама држе одређене уређаје и прате садржаје, много више него претходне генерације. Није упитно да ли садржаји које деца прате утичу на њихово понашање него да ли су родитељи упућени у оно што је њима доступно. Од „мора“ доступних садржаја на интернету потребно је издвојити оне који су корисни за децу и они који штетно делују на њих. Оно чиме смо се бавили у овом раду је управо скретање пажње родитеља на садржаје које деца прате, а који штетно утичу на њихово понашање, обзиром да већина није узрасно примерена, препуни су агресије и информација које деца предшколског узраста не могу да разумеју и схвате.

Пројекат започет октобра 2018. у васпитној групи припремно предшколског узраста која броји 29. деце, од којих је 20 дечака. Пројекту је претходило агресивније понашање дечака, нетолерантност и неосетљивост према другој деци и неуобичајене и агресивне игре. Уз поменуто понашање деца су почела да користе ружне речи и изразе које не разумеју и не користе их у правилном контексту. На питање чега се играју помињали су имена разних компјутерских игрица и спотова песама које прате на јутјубу. То је био разлог зашто смо почеле да истражујемо садржаје на интернету који су доступни деци. Такође, осврнуле смо се на досадашња теоријска разматрања у вези са поремећајима понашања деце овог узраста као последице неконтролисаног коришћења:

- интернета (коришћење без надзора одраслих, друштвене мреже, јутјуб...),

- мобилног телефона (надзор, контрола и време проведено у коришћењу широког спектра апликација тзв. паметних телефона),

- компјутера (пасивност, неактивност, време проведено у затвореном простору, а не у природи и кретању),

- компјутерских игрица (нереална слика света, одсуство емпатије, време проведено у игрању, седењу, утицај на моторички развој и гојазност, пажњу, концентрацију). Истраживања показују мноштво негативних последица неконтролисане употребе таблета, рачунара, паметних телефона, као на пример:

1. Гојазност је повећана све више, а томе доприноси физичка неактивност. Деца се премало крећу, јер превише времена проводе пред екранима.

2. Поремећаји у спавању - данашње видео игрице излажу децу неразумљивим садржајима, а то све подстиче ноћне море, месечарење...

3. Кашњење у развоју - играње игрица своди се углавном само на куцкање на тастатури и кликтање мишем, за које је потребно веома мало физичке активности и то све води до закаснелог физичког и психичког развоја.

4. Агресија - велики број научних истраживања показују да деца која подстицаје примају из медија или путем интернета немају развијену емпатију и то све резултира честим изливима беса, агресијом, незадовољством...

5. Менталне болести - истраживања показују да превише времена проведено испред екрана доводи до пораста стопе анксиозности, поремећаја пажње, проблематичног понашања деце и депресије.

6. Зависност - видео игрице стварају зависност, а свака зависност прелази у болест. Разлог стварања болесне навике јесте то што видео игрице подстичу агресивност и то што код деце овог узраста не постоји јасна граница између стварности и маште, а занемарују се и обавезе.

Прва угледна активност са родитељима била је у новембру месецу. Активност смо одржале у опуштеној атмосфери у медијском центру вртића. Пре саме активности родитељи су попунили прву анонимну анкету. Тема активности били су садржаји које деца прате на интернету. Задаци за децу: деца слободно причају о садржајима које прате, о особама које гледају, песмама које слушају. Задаци за васпитаче: подстицати децу на слободно изражавање, приказати деци и родитељима садржаје о којима деца причају, указати на теоријска разматрања о последицама непримерених садржаја на дечије понашање. Циљ активности: скретање пажње родитељима на садржаје који су деци доступни и које прате, а негативно утичу на њихово понашање, јер су непримерени узрасту деце па су самим тим за њих неразумљиви. Ток активности: деца су причала о омиљеним игрицама на јутјубу које прате, које су „страшне“ у којима се боре, које су им омиљене.

На питање васпитача да ли те игрице играју сами, одговори већине деце су били да они гледају јутјубере како играју и слушају њихове коментаре. Омиљене игрице већине дечака су агресивног садржаја. Када смо их питале да ли се плаше неких игрица, причали су о неколико игрица због којих нису смели сами да спавају, чак је двоје деце испричало да се упишкило у току играња игрице. Родитељи су сматрали да већину игрица деца сама играју, али смо им тада пустиле да погледају игрице које деца гледају, а јутјубери их коментаришу. Претходних дана у вртићу деца су певала песму коју су чули и видели на јутјубу и опонашали ликове из спота песме, па смо их замолиле да родитељима отпевају пар стихова песме затим им пустиле спот за песму.

По реакцији родитеља закључиле смо да су први пут погледали спот ове песме и тада смо питале децу како су их пронашли, а они су нам објаснили да је било потребно само да „кликну“ на спот кад улазе на јутјуб да играју игрице.

У другом делу активности један васпитач се одвојио са децом у радну собу где су деца имала задатак да нацртају омиљене ликове из игрица. Родитељима је предочено истраживање које је урађено са децом, замолиле смо их да код куће погледају још неке садржаје које су деца навела, а који нису примерени да се пуштају у васпитно-образовној установи. Упознали смо их и са теоријским разматрањима о штетности непримерених садржаја који су доступни деци. Замолиле смо их да ураде и другу анкету. Уследио је договор да у наредних 10 дана ограниче коришћење паметних телефона, таблета, рачунара... на сат времена и да исконтролишу садржај који ће деца пратити. Такође, да у току дана одиграју са децом омиљену игру коју су они играли у том узрасту и поставе фотографије на фејсбук профил наше групе.

Друга угледна активност - Тема активности. Искуства родитеља, деце и васпитача о договору са прве активности. Задаци за васпитача: стварање позитивне и опуштене атмосфере, подстицати децу и родитеље да опуштено причају о својим искуствима, размена информација... Задаци за децу: деца да слободно причају о својим искуствима у протеклих 10 дана. Циљ активности: размена позитивних искустава између родитеља и васпитача, потешкоћа на које су наилазили, промене у понашању деце. Ток активности: ова активност уследила је за 10 дана, циљ активности је била размена искустава у понашању деце када су им ускраћени агресивни и непримерени садржаји. Искуства родитеља су била разнолика, наилазили су на неке потешкоће у виду нервозе

деце и незадовољства првих неколико дана због контролисане употребе таблета, мобилних телефона, рачунара...

Мањи број деце која су играла друштвене игре на почетку нису хтела да поштују правила, али временом су их прихватила. Погледали смо снимке и фотографије које су нам слали родитељи и свако дете је коментарисало своју фотографију или снимак. Такође, уследио је договор о обостраном коришћењу фејсбук профила наше групе, како бисмо и ми васпитачи били упућени о томе шта децу занима, чега воле да се играју, како проводе време када нису у вртићу.

Трећа угледна активност - Ток активности: трећа угледна активност одржана је са децом у марту месецу ове године. Тема активности: обрада приче *Зависност од видео игара „Видео вампири"* аутора Џенифер Мур-Малинос. Циљ активности је да деца сама дођу до закључка да сама себи морају ограничити време које проводе у гледању или игрању неке игрице како не би пропустили добре ствари које их окружују: дружење, тренинге, време са породицом, време за играње са играчкама...

Закључак

Циљ пројекта није да се деца отуђе од модерне технологије него да уз заједничко залагање и труд васпитача и родитеља упутимо децу да прате оно што је примерено њиховом узрасту од чега ће имати користи и што ће подстицајно утицати на њихов раст и развој у здраву личност. Деца се могу васпитавати у духу савременог технолошког доба, али не смемо дозволити да васпитање пролази без нашег надзора. Заједничким залагањем родитеља и предшколске установе, важно је на време деловати на социокултурне системе, бити у току са њима и искористити најбоље стране технолошки савременог доба у којем одрастају и одрастаће нове генерације.

Литература

• Akilli, G. K. (2007), *Games and Simulations: A New Approach in Education, C& Prensky.*

• Анђелковић, Н. (2008): *Дете и рачунар у породици и дечјем вртићу,* Београд: Беокњига & CNTI и Савез информатичара Војводине.

• Даниловић, М. (1986): *Видеокомпјутерске игре - Увод у психологију видео игара*, Београд: Техничка књига.

• Драшковић, М. (2011): *Утицај медија на децу са посебним осврtом на рачунарске игре*, Медијски дијалози.

• Мићевић Крановић, Ј., Маљковић, М., Павлов, С., Месарош Живков, А., Вукобрат, А. (2019): *Протективни фактори и ресурси родитеља и васпитача у суочавању деце предшколског узраста са ризичним утицајима дигиталних медија на дечији психофизички развој*, Кикинда: ВСССОВ.

Branislava Petraškov Mučalov
Maja Radišić, Melinda Simić, Svetlana Blažin

FACING THE CHALLENGES OF MODERN TECHNOLOGY AGE: TEACHERS – CHILDREN – PARENTS

Summary: Nowadays children in their early ages have their first contact with different kinds of media and informational technologies and contents they offer. At the age of one they are already familiar with TV contents, mobile phones, tablets and computers. Today is very common to see children of nursery age to hold in their small hands a certain device and watch it, more than previous generations. Children at the age of six can be better in using modern devices than their parents. It is not questionable are the contents that children watch influence on their behavior, but are the parents familiar enough what is accessible to their children. It is necessary to separate from all those various contents what is useful for children on the Internet and what is the bad influence. In this paper we tried to draw parent's attention on the contents their children watch on the Internet that have the influence on their children's behavior, considering most of these contents are not for children. They are full of violence and have many information which children cannot understand. Furthermore, we tried to point at the amount of time children spending using the mobile phone, tablet or computer and the importance of minimizing that time. From the paper we presented, and which was derived from the activity where two educational group and their parents participated, we found some new ideas how can parents spend more quality time with their children and how to follow and direct children towards better contents on the Internet suitable for their age. With the joint efforts of parents and preschool institution we realized that it is important to work on sociocultural systems on time, to be informed, and to use the best from modern age of technology in which new generations are growing.

Key words: children, technology, a kindergarten teacher, parent, education.

Марија Нешић
Милена Живић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.2.032.2:316.776
373.2.032.2:159.923.35

АСЕРТИВНА КОМУНИКАЦИЈА

Резиме: У овом раду биће представљена асертивна комуникација, као и то колико је важна за напредак човека у решавању свакодневних животних изазова. Циљ рада је објаснити појам асертивности, стилове комуникације и како се то комуницира и понаша на асертиван начин. Васпитач је битан фактор у развоју деце, пре свега, живи модел који ће следити. Да би био комплетан и квалитетан модел, потребно је да комуницира и понаша се асертивно. У разним истраживањима доказано је да особе које поседују асертивну вештину лакше решавају свакодневне проблеме и носе се са стресом на адекватан начин. Животне изазове не можемо избећи, али се зато можемо успешно носити са њима.

Кључне речи: асертивност, комуникација, развој, модел, васпитач.

Увод

У свакодневном животу наилазимо на проблеме и конфликтне ситуације које често прати стрес. Стресови су мање оштетили особе које су веште у комуникацији, које имају способност прихватања одговорности и које животне проблеме прихватају као изазов. Међутим, многи од нас мисле да је живот са проблемима нездрав и неквалитетан, да проблеме и конфликтне ситуације треба избегавати по сваку цену. Овакав начин размишљања није функционалан и не може помоћи.

Људска врста је на самом врху еволуционе скале и има способност у савладавању животних изазова. Да није тако, људска врста би одавно изумрла. Оно по чему се разликујемо од животиња јесте софистициран начин комуникације. У природном уређењу уколико једну животињу нападне нека друга, активира се механизам који ће припремити ову прву да се бори или да бежи. Овај механизам је наслеђен, има га и код људи. Кад увиђамо да наилази опасност наше срце брже лупа, дланови се зноје и крв се преусмерава ка мишићима.

Дакле, наш организам нас припрема да се боримо или да бежимо. Ретке су ситауације у којима је људски живот угрожен, а чешће су оне у којима на вербални начин одговарамо на проблеме. Механизам: *бори се или бежи* није функционалан у оваквим ситуацијама, зато га замењујемо асертивном комуникацијом и понашањем. У нашој земљи се појам *асертивност* појављује 1993. године, захваљујући професору Јездимиру Здравковићу и његовој књизи „Тумачење неуроза".

Појам асертивности

Асертивност потиче од енглеске речи *assertive* и *assertive behaviour*, што значи самопоуздан, упоран, самосвестан. У нашем језику најадекватнији превод би био *самоуверен*. Асертивност је вештина изражавања мисли, осећања и ставова на искрен и директан начин. Приликом асертивне комуникације поштујемо себе, али исто тако и друге особе. У асертивној комуникацији не постоји тежња ка доминацији или деградирању друге особе. Асертивна особа поштује мишљење друге особе, али се не мора сложити са њом. Асертивност нам помаже у очувању личног интегритета и остваривању потреба и права.

Битан аспект асертивности је вољно одлагање асертације. Асертација подразумева борбу за остваривање неког права, али током разговора можемо стећи увид какве су потребе нашег саговорника и у складу са тим редефинисати своје потребе или мишљење. Ово не треба схватити као одустајање, већа као вољну одлуку. У случају да је саговорник видно узнемирен или је у питању доста старија особа, потребно је направити паузу или вољно одложити асертацију.

Циљеви асертивности

- Очување самопоштовања.
- Остваривање квалитетних међуљудских односа.
- Прихватање одговорности за сопствене поступке.
- Решавање животних изазова на адекватан начин.
- Познавање универзалних људских права.
- Препознавање стилова у комуникацији.
- Мањи степен стреса.

Стилови комуникације

Стил комуникације је веома важан, јер од стила комуникације зависи како ће се особа понашати у интеракцији са другима. Препознајемо четири стила комуникације:

1. Агресиван
2. Пасиван
3. Пасивно-агресиван и
4. Асертиван.

Агресивни стил комуникације подразумева залагање за своја права и изражавање мисли на неискрен начин, присутна је тежња ка доминацији, и деградирање других особа. Особа која користи овај стил, остварује циљеве по сваку цену и не признаје своју грешку. Циљ агресије је успостављање контроле над ситуацијом и постизање победе над другом особом. Агресивна особа често захтева, наређује, даје наредбе. Уколико не остварари свој циљ, углавном, криви друге. Овакав стил карактерише агресивна гестикулација и зурење у саговорника.

У пасивном стилу комуникације особа нарушава сопствена права и интегритет. У оваквом стилу комуникације избегавају се конфликтне ситуације и повлађује се другима. Присутна је несигурност, страх и стид у комуникацији. Циљ овакве комуникације је задовољење туђих потреба. Особе које користе овај стил комуникације, не износе своје мишљење јавно и често се извињавају саговорницима. Карактеристично за особу пасивног стила је да не гледа у саговорника, већ скреће поглед. Поруку коју шаље оваква особа је „оно што ја мислим није битно, ти си сигурно у праву“.

Пасивно-агресивни стил комуникације карактеришу саркастичне и ироничне примедбе и заузимање улоге жртве. У комуникацији се не показују права осећања, коментари су често саркастични. Особе са оваквим стилом комуникације се повлаче, игноришу друге људе, делују срећно и задовољно, али се лоше осећају. Изражавају своја осећања суптилним подривањем, сплеткарењем, а неретко и саботирањем других особа. Присутна је индиректна агресија, као и окривљавање других за личне фрустрације. Обично не испуњавају своја обећања и служе се изговорима. У оваквој комуникацији често можемо приметити да је просторна позиција исувише блиска и да доминира слаткоречивост.

Четврти стил је асертивни стил у комуникацији. Овакав стил комуникације је најздравији и најефектнији. Златна средина између претходно наведених стилова. Особе које се служе овим стилом су сигурне у себе, самим тим не прибегавају да комуницирају на манипулативне начине. Постижу своје циљеве, тако да не деградирају друге, имају своје границе, боре се за своја права. Асертивно комуницирати значи залагати се за себе на јасан и искрен начин. Овакве особе критикују поступке других људи, уважавајући њихову личност, умеју да похвале друге и признају своју грешку. Асертивни људи прихватају своју одговорност и спремни су на компромис. Гледају саговорника у очи, а глас прилагођавају ситуацији. Асертивна особа користи методе које ће јој помоћи да реши проблем, задржи самопоштовање, одбрани своја права и простор, и оно што је најбитније да се осећа добро.

„Асертивни људи“:

- чешће добијају од других оно што желе,

- поштују себе и своју енергију,
- знају да санирају стрес,
- верују у могућности разрешења конфликта и сналазе се у конфликту,
- не боје се да искажу своје не слагање,
- имају више поверења у себе и друге,
- развијају већи степен одговорности,
- деескалирају ситуацију,
- отворени су за нова решења,
- позивају на међусобно поштовање, чак и у конфликту,
- асертивна особа говори јасно, гласно и без двоумљења (Мандић, Т. 2003).

Узроци и последице неасертивног понашања

У самом корену неасертивности лежи страх да ћемо изгубити подршку и прихватање од стране друге особе. Дешава се да се људи плаше исхода свог асертивног понашања, мисле да ће бити одбијени, неприхваћени, кажњени. Одржавају статус фине особе, доброг радника, идеалног партнера. Да би се овај статус одржао не мисле на себе и своје потребе, зато често нарушавају своје границе и лични простор. Накупљање беса, неизражавање емоција и дуго ношење терета, такође, доводи до неасертивности. Често можемо чути у свакодневној комуникацији: „Прекипело ми је“ и „Експлодирао сам“.

Последице неасертивног понашања нису занемарујуће. Могуће су главобоље, висок крвни притисак, мучнине. Уколико се особа дуже времена понаша агрерсивно може доћи до физичких тегоба, као што су гастроинтестивне тегобе. Некада особе након агресивних испада осећају кривицу, стид и кајање. Нагомилавање стреса, незадовољства, мањак самопоуздања и нездравих емоција доводи до различитих обољења (дијабетес, лош имунитет, анксиозност, депресија). Асертивна комуникација је, у ствари, врло битна за наше здравље и то како се осећамо. Асертивна особа осећа здраве емоције. Здраве емоције се разликују од нездравих по интензитету и понашању.

Закључак

У васпитно-образовном раду коришћење асертивности би доста помогло. Унапредили би се међуљудски односи, била би олакшана комуникација са родитељима деце, колеге би међусобно више сазнали једни о другима. Оно што је најважније атмосфера на раду би била топлија и позитивнија, проблеми се не би игнорисали, комуникација би била олакшана. Када би се ова вештина свакодневно користила, били бисмо прави пример деци и свакодневно бисмо подстицали овакво понашање и комуникацију код њих. Осим тога, едуковали бисмо и родитеље и показали им ове вештине.

Ове вештине оплемењују и олакшавају живот. Асертивни тренинзи су начин да се асертивност научи. Асертивни тренинг је група различитих техника којима је циљ стицање асертивних вештина кроз праксу.

Литература

- Бек, J. C. (2007): *Основи когнитивне терапије.* Загреб: Наклада Слап.
- Здравковић, J. (2004): *Вештине владања собом*, Ниш: Зограф.
- Здравковић, J. (2010): *Тумачење неуроза,* Београд: Наша књига.
- Корач, Ж., Огњеновић П., Хавелка Н., Рот Н., Смиљанић В., Печјак В., Јеротић В. (1975): *О емоцијама,* Београд: Коларчев народни универзитет.
- Мандић, Т. (2003): *Комуникологија*, Београд: Клио.

Marija Nešić
Milena Živić

ASERTIVE COMMUNICATION

Summary: This work presents assertive communication as well as its importance for human advancement in solving everyday life challenges. The overall objective of this paper is to explain the concept of assertiveness, communication styles and what assertive communication implies. A kindergarten teacher is an important factor in a child's development- a role model that children will follow. It is necessary to communicate and act assertively in order to be a complete and high quality model. Various studies have shown that people who possess this skill can more easily solve everyday problems in which they find themselves and are more likely to cope with stress. Life challenges cannot be avoided. However, we can deal whit them adequately.

Key words: assertiveness, communication, development, model, educator.

Ana Slavković
Agencija „Mirna kuća”
Beograd

UDK 615.851-057:159.944.4

SAGOREVANJE KOD PROFESIONALACA U OBLASTI MENTALNOG ZDRAVLJA

Rezime: U radu se razmatra pojam i karakteristike sindroma izgaranja kod stručnjaka za mentalno zdravlje, teorijski modeli i rezultati istraživanja koji se odnose na ovaj fenomen; uzroci, simptomi, zastupljenost ovog sindroma kod psihoterapeuta, uloga ličnih terapijskih iskustava u prevenciji sindroma izgaranja, razlika ovog sindroma u odnosu na radnu iscrpljenost i depresiju, faze kroz koje prolaze stručnjaci za mentalno zdravlje prilikom pojave burnout sindroma, osnovni teorijski modeli koji razmatraju protektivni uticaj socijalne podrške i samoefikasnosti na sindrom izgaranja. Na kraju autor sumira sve resurse koji su neohodni za kvalitetan rad stručnjaka za mentalno zdravlje koji umanjuju mogućnost za pojavu sindroma izgaranja i predlaže polja za naredna istraživanja.

Ključne reči: sindrom izgaranja, socijalna podrška, samoefikasnost, teorijski modeli, istraživanja, resursi posla, zahtevi posla.

Uvod

Sindrom sagorevanja se definiše kao multidimenzionalni sindrom koji se sastoji od fizičke i emocionalne isrpljenosti, umanjenog osećanja vlastitog postignuća, i tendencije da osoba samu sebe i svoje radno postignuće ocenjuje negativno (prema Lee, J., Lee, S., Yang, Lim, 2011).

Rezultat je trajne i učestale emocionalne opterećenosti nastale usled intenzivne brige za druge i pružanja pomoći drugima. Uzroci nastanka sindroma sagorevanja su: stresne situacije, preopterećenost obavezama, nezadovoljstvo poslom, slaba mogućnost napredovanja u karijeri, nedostatak pozitivne povratne informacije i narušeni međuljudski odnosi na radnom mestu. Slično je stanju hroničnog umora, ali postoje razlike: pri sagorevanju se menja stav prema poslu u smislu smanjenja volje, kreativnosti, koncentracije, nesposobnosti donošenja odluka, nema saradnje sa kolegama – što sa umorom nije slučaj. Zaposleni ima osećaj da se nikad neće odmoriti, da uvek ima previše poslova koje nikada neće dovoljno dobro obaviti, dok se obaveze samo nagomilavaju i preplavljuju ga. On nije motivisan da se bori, već mu postane svejedno. Pozitivne promene u okruženju ne donose olakšanje, jer je izgubio očekivanja i nadanja.

Sindrom sagorevanja je postao veliki problem za pripadnike stuka koje se odnose na zaštitu mentalnog i fizičkog zdravlja. U jednoj od prvih studija koja se odnosila na ovaj sindrom, Farber & Heifetz (1982) uočili su značajan nivo izraženosti burnout sindroma kod 71% terapeuta i 43% psihijatara. Druga studija koju su sperovели Rupert & Morgan (2005, prema Lee et al. 2011), pokazuje da 41% ispitivanih psihologa pokazuje visoku izraženost ovog sindroma, 26% umerenu izraženost i svega 29% nisku izraženost istog.

Sudeći po metaanalizi koju je sproveo Lee et al. (2011), postoji veliki broj faktora koji utiče na pojavu burnout sindoma kod terapeuta i rezultati studija o tome su različiti. Raquepaw & Miller (1989) smatraju da faktori koji doprinose sindromu izgaranja rad sa određenim kategorijama klijenata, prevelika posvećenost klijentima, nedostatak merljivih pokazatelja uspeha u terapiji. Druge studije pokazuju da u velikoj meri na burnout sindrom utiču individualne determinante koje se tiču otpornosti na stres. Norcross et al. (1988) ističe ulogu ličnih terapijskih iskustava, koja mogu da unaprede klinički rad terapeuta tako što ublažavaju delovanje stresnih iskustava na poslu.

Istraživači nastoje da ustanove individualne i socijalne činioce koji se mogu razmatrati kao faktori rizika ili protektivni faktori, a odnose se na burnout. Postoje studije koje ukazuju na to da socijalna podrška igra značajnu ulogu u redukovanju hroničnog stresa na radnom mestu (Ibrahim, 2008). Na primer, percipirana socijalna podrška je negativno povezana sa izraženošću sindroma izgaranja kod pripadnika pomagačkih struka (Sęk, 1988, prema Lee et al. 2011,).

Kao što iz navedenih rezultata možemo da zaključimo, veliki broj činilaca utiče na pojavu burnout sindroma. Neki ga pospešuju, a neki ublažavaju. U ovom radu nastojaćemo da ukažemo na značaj resursa i zahteva posla, organizacionih činilaca, individualnih karakteristika stručnih lica, socijalne podrške na pojavu ovog sindroma kod profesinalaca koji se bave problemima mentalnog zdravlja.

Pojam, karakteristike i faze sindroma sagorevanja

Sindrom sagorevanja javlja se kod osoba koje obavljaju poslove vezane za rad i komunikaciju sa ljudima, između ostalog, i kod profesinalaca u oblasti mentalnog zdravlja. Termin sindroma sagorevanja (*burnout)* prvi je upotrebio Herbert Frojdenberger (prema Frojdenberger, 1974) 1974. godine, da bi njime označio skup simptoma iscrpljenosti, razočaranja i povlačenja kod pripadnika humanističkih profesija, čija je uloga pružanje stručne pomoći ljudima u različitim stanjima egzistencijalne potrebe. Pod sagorevanjem na poslu Frojdenberger podrazumeva „postepeni gubitak idealizma, energije, smisla i ciljeva koje često doživljavaju ljudi koji se profesionalno bave pomažućim profesijama, a što predstavlja neposrednu posledicu uslova u kojima rade“, što se može sagledati kao odgovor pojedinaca na visok nivo hroničnog stresa u stručnim aktivnostima koji se praktično manifestuje u fizičkoj, emocionalnoj i mentalnoj iscrpljenosti.

Najsistematičnija istraživanja sindroma sagorevanja obavila je Kristina Maslač 80-ih godina prošlog veka, postulirajući pri tom njegova tri nivoa, i to:

- emocionalnu iscrpljenost;
- smanjeno lično postignuće i
- simptom depersonalizacije (prema Maslač, 1984).

Petričković (2010) ističe kao glavne uzroke sagorevanja prenatrpanost poslom, neispunjenje profesionalnih očekivanja, izostanak stručnih rezultata, konstantan recidiv, svest o ograničenim mogućnostima za postizanje dobrih rezultata, malo vremena za odmor, dugo radno vreme, slaba komunikacija na poslu sa kolegama, nemogućnost napredovanja i slično. Takvo konstantno višegodišnje izlaganje profesionalnom nezadovoljstvu, koje se u odsustvu adekvatnog prevazilaženja i eventualnog rešenja taloži, neminovno ishoduje svakodnevnim stresom koga prati sinteza emocionalnih i fizičkih simptoma.

Kao najčešći emocionalni simptomi navode se depresija, emocionalna praznina, osećaj gubitka životnog smisla, anksioznost, gubitak motivacije za odlazak na posao, gubitak životnog entuzijazma, apatija, izolacija, dosada, osećaj tuge i bespomoćnosti, doživljaj bezvrednosti, gubitak samopouzdanja i samopoštovanja, osećaj gubitka snage i strah od gubitka posla.

Sindrom sagorevanja za posledicu ima kako drastične promene raspoloženja i ponašanja koja nisu svojstvena do tada iskazanoj karakterologiji konkretnog profesionalca pogođenog ovim problemom, tako i patološke promene fizičkih parametara i metabolizma.

Drugim rečima, individua svojim fizičko-mentalnim totalitetom reaguje gubitkom profesionalnog idealizma, životne energije i vlastite egzistencijalne smislenosti, što biva praćeno i različitim fiziološkim reakcijama u formi telesnih bolesti. Analogijom simbola pojedini autori međusobno prožete faze u razvoju sindroma sagorevanja predstavljaju kao nadovezujuća stanja u rasponu od "medenog meseca" (početnog ushićenja i zadovoljstva poslom), koji biva pokvaren realnošću (praktično otežavajućim stresnim okolnostima), koje neminovno prati razočaranje i alarm (mentalnih i fizičkih poremećaja) (Petričković, 2010).

Schaufeli i Buunk (2005) ističu značaj interpersonalnih odnosa, smatrajući da je sagorelost posledica neodgovarajućih psiholoških okolnosti na radnom mestu i da zadese ljude koji su bez psihopatoloških karakteristika, ali raspolažu sa manje uspešnim strategijama suočavanja sa stresom.

Druga grupa istraživača traži uzroke sagorevanja u intrapersonalnim karakteristikama. Među najznačajnijim su neuroticizam, negativna slika o sebi i introvertnost. Frojdenberger (Freudenberger, 1974) je pomenuo da osećaj narcistične svemogućnosti, takođe, dovodi do iscrpljivanja pojedinaca. Psihodinamsko usmereni istraživači su potvrdili povezanost između sagorevanja i narcistične potrebe za održavanjem svemoguće spoljašnje slike, kao i mazohističkih

crta ličnosti. O sagorevanju se govori kada unutrašnje sile, da bi se sačuvala stabilna slika o sebi, vode u radoholizam i iscrpljivanje.

Frojdenberger i Rihelson (Freudenberger, Richelson,1980) određuju sagorevanje kao stanje iscrpljenosti, koje nastaje usled predanosti ideji, načinu življenja ili odnosu koje ne donose očekivane nagrade. U kliničkoj slici su prisutni depresivni i anksiozni simptomi. Razlika u odnosu na depresivni poremećaj postoji na osnovu domena, gde se sindrom sagorevanja odnosi na domen radnog mesta, a ne i na druge oblasti života pojedinca, jer su, bar na početku procesa, simptomi uslovljeni isključivo situacijom na radnom mestu (Dedeić, 2004).

Sindrom sagorevanja na radu isključivo je povezan sa sadržajem posla, što je suprotno depresiji koja može biti povezana sa svim oblastima čovekovog života. Inače, zapaženo je da su osobe sklone depresiji osetljivije na pojavu sindroma sagorevanja na radu (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Kahn, Langlieb, 2003).

Faze kroz koje prolazi osoba tokom procesa sagorevanja su sledeće:

- radni entuzijazam: osoba je maksimalno posvećena poslu, udovoljava ljudima sa kojima radi, ne dopušta sebi dnevni ili godišnji odmor. Ovakvo angažovanje ne dovodi do adekvatnog zadovoljstva, te osoba postaje razočarana i nezadovoljna;
- stagnacija koju karakterišu teškoće u odnosima, kako sa saradnicima tako i sa porodicom, prijateljima. Osoba je emocionalno ranjiva i nepoverljiva. Najčešće izlaz vidi u sledećoj fazi;
- emocionalno povlačenje i izolacija kao obrazac još više doprinosi doživljavanju posla kao besmislenog i bezvrednog.

U ovom stadijumu počinju prvi znaci telesnog iscrpljivanja, što predstavlja dodatni stres i dovodi do poslednje faze;

- apatija i gubitak životnih interesa javlja se kao odbrana od hroničnog nezadovoljstva na poslu. Prvobitno oduševljenje i samouverenost prelaze u cinizam i ravnodušnost, javlja se gubitak vere u sebe i svoje sposobnosti. Osoba koja dospe u četvrtu fazu ili se odlučuje na promenu ili ostaje na poslu, ali potpuno bez motivacije (Maslach, Shaufeli, 2001; Thomas, 2004).

Teorijski model koji razmatra resurse i zahteve radnog mesta i uticaj istih na burnout sindrom

Zahtevi radnog mesta odnose se na fizički ili mentalni napor koji određena vrsta posla zahteva, što može dovesti do iscrpljivanja. Oni mogu dovesti do burnout sindroma. S druge strane, *resursi* određenog posla predstavljaju karakteristike istog takve da pomažu zaposlenom u ostvarenju njegovih ciljeva, redukovanju zahteva posla, povećanju ličnog razvoja.

Zahtevi posla, kao i resursi mogu da budu fizički (fizičke karakteristike posla), socijalni (podrška kolega, prijatelja i porodice), psihološki (unutrašnje

dispozicije same osobe), organizacione karakteristike (kontrola nad činiocima koji određuju uspeh u poslu, učestvovanje u donošenju odluka, varijabilnost zadataka).

Preveliki zahtevi radnog mesta i nedostatak resursa koje posao treba da obezbedi mogu da dovedu do burnout sindroma. Postoje tri dimenzije ovog sindroma i dva primarna procesa koja vode do istog u okviru teorijskog modela koji se odnosi na resurse i zahteve posla. U narednim redovima analiziraćemo tri dimenzije sindroma izgaranja i dva procesa koja vode do istog u okviru teorijskog modela koji smo objasnili.

Maslach, Schaufeli i Leiter (2001) definisali su sindrom izgaranja, koristeći tri dimenzije: iscrpljenost, percepcija vlastite neefikasnosti i indiferentnost prema ljudima. Indiferentnost prema ljudima odnosi se na pojavu da osoba vidi druge kao nežive objekte. Percepcija vlastite neefikasnost se definiše kao razvijanje negativne slike o vlastitoj kompetenciji (Maslach et al., 2001).

Maslach et al. (2001) je opisao dva procesa koja utiču na ove tri dimenzije: zahteva i resursa radnog mesta. Preveliki zahtevi radnog mesta (fizičko preopterećenje, vremenski pritisak, kontakti sa klijentima s kojima je komunikacija otežana, nejasnost radne uloge) vodi do iscrpljivanja, dok nedostaktak resursa (feedback, nagrade, učestvovanje u donošenju odluka, nedostatak podrške supervizora) rezultuje indiferentnošću i osećanjem neefikasnosti (Maslach et al.).
Kvalitativni zahtevi posla, kao što su potreba da se izađe na kraj sa ciljevima posla koji su međusobno konfliktni (konflikt uloga), nedostatak resursa potrebnih da se ispuni radni zadatak, nedostatak jasnih smernica za izvođenje zadatka (nejasnost radne uloge) su povezani sa većom izraženošću sindroma sagorevanja (Maslach et al., 2001).

Navedene varijable povezane su sa iscrpljenošću i doživljajem vlastite neefikasnosti (Maslach et al., 2001). Značajni dokazi govore o tome kako zahtevi radnog mesta, kao i resursi istog utiču na različite dimenzije sindroma izgaranja.
Psiholozima i psihijatrima za kvalitetno obavljanje posla nisu potrebni skupi materijalni resursi. Dovoljan je adekvatan setting za dijagnostički i terapijski rad. Ipak, stručne edukacije zahtevaju znatno više novca, posebno kada je reč o subspecijalizacijama za psihoterapeute, što malo koja ustanova za mentalno zdravlje finansira. Bolje znanje u oblasti dijagnostike i psihoterapije čini rad efikasnijim, a samim tim se smanjuje mogućnost pojave burnout sindroma.

Potrebne su veoma dobre dispozicije za obavljanje ovog posla, između ostalog, i postavljanje jasnih granica u radu sa klijentom, šta je njegova odgovornost, a šta odgovornost stručnog lica. Na ovaj način se sprečava igra ,,spašavanja". Kod ove igre stručno lice nastoji da pomogne osobi koja ništa sa svoje strane ne čini da joj bude bolje, što je direktan put u sindrom izgaranja. Razlog više je to što osobe koje spašavamo kasnije često okrenu agresiju prema nama, što čini da se osećamo

neuspešnim i neefikasnim (uložili smo mnogo truda i rada, a nema očekivanih rezultata).

Organizacione karakteristike u ustanovama koje pružaju usluge iz oblasti mentalnog zdravlja koje mogu da doprinesu sindromu izgaranja su preveliki broj klijenata i loša organizacija posla, u smislu da stručno lice nema dovoljno vremena na raspolaganju za rad sa klijentom.

Dijagnostički i terapijski rad zahteva sve potrebne resurse na jednom mestu, da bi bio efikasan: i setting kakav predviđaju propisi, i vreme za terapijski rad, i dobre lične predispozicije psihoterapeuta (uključujući i terapijski rad na sebi, i postavljanje jasnih granica u odnosu terapeut-klijent i adekvatna znanja). Saradnja sa kolegama nekada ima dosta značaja, posebno u bolničkom setting-u. Ako bilo koji od ovih činilaca izostaje, to se u velikoj meri odražava na rezultate rada stručnih lica: imaju utisak da više pružaju nego što dobijaju, osećaju se neefikasnim i može doći do pojave sindroma izgaranja.

Istraživanja koja ispituju povezanost između socijalne podrške i sindroma izgaranja kod profesionalaca u oblasti mentalnog zdravlja

Socijalna podrška se može definisati kao percipirana dostupnost pomoći i podrške od strane okruženja, ili kao podrška i pomoć koju osoba aktuelno prima. (Schwarzer & Knoll, 2007, prema Lee et al, 2011). Ona može da poboljša blagostanje osobe, a može poticati kako od ličnog života osobe, tako i iz radnog okruženja. Viswesvaran, Sanchez, and Fisher (1999, prema Lee et al, 2011) sproveli su metaanalizu koja je uključila 68 studija i bavila se procenom odnosa između socijalne podrške i stresa na radnom mestu, vezano za posao u oblasti zaštite mentalnog zdravlja. Ova studija je ispitivala napore koje osoba podnosi na poslu, percipirane stresore i odnos između napora i stresora. Stesori su definisani kao negativni sredinski uticaji (nezadovoljstvo poslom, nezadovoljstvo vlastitim životom, tendencija povlačenja, neuroticizam, sindrom izgaranja), dok su «naprezanja» definisana kao odgovor organizma na stresore (preopterećenost poslom, nedovoljna upotreba sposobnosti, konflikt i nejasnost uloga, kontrola nad ostvarenjem radnih ciljeva).

Rezultati ukazuju na to da socijalna podrška redukuje naprezanja koja osoba podnosi na poslu, percipirane stresore i modulira odnos između naprezanja i stresora. Socijalna podrška pozitivno utiče na zdravlje i prilagođenost pojedinca. Ljudi koji žive u braku, imaju prijatelje i članove porodice koji im pružaju materijalnu i psihološku podršku su uglavnom boljeg zdravlja nego ljudi koji imaju manje socijalne podrške. Socijalna podrška je važan posredni činilac u procesima uticaja stresnih događaja na zdravlje, jer ona može zaštititi pojedinca od opasnih posledica stresa (Heller, i sar., 1986).

Za razliku od ostalih izvora podrške i pomoći, porodica je najčešće ta koja sama prepoznaje i sama nudi pomoć svome članu u krizi, bez da on to mora posebno tražiti. Osim porodice, značajan izvor podrške su prijatelji, susedi, bliži ili dalji rođaci, kolege na poslu. Kaplan ističe značaj zadovoljenja psihosocijalnih potreba za očuvanje mentalnog zdravlja, te da nemogućnost zadovoljavanja nekih od bazičnih potreba dovodi do kratkotrajnog poremećaja u funkcionisanju (krize) i dugotrajnih poremećaja (duševna bolest). U situacijama kada je trajno narušena psihosocijalna ravnoteža individue i kada mehanizmi adaptacije nisu funkcionalni, od velike pomoći je psihosocijalna podrška od strane kako stručnih lica, tako i porodice, prijatelja i kolega.

Društvene, odnosno socijalne potrebe su potrebe za sigurnošću, kontaktom, odnosno potreba za drugim ljudima, obrazovanjem – potreba za priznanjem i ličnim integritetom. Socijalne potrebe kao pojam podrazumevaju bazične potrebe koje pojedinac može zadovoljiti samo u socijalnoj zajednici i međusobnoj interakciji. U socijalne potrebe spadaju i kao što su potreba za poveravanjem, radnom aktivnošću, kulturno-zabavne potrebe, religiozne potrebe, potreba za poštovanjem, potreba za bliskošću, podrškom, razvojem, ravnopravnošću (Prema Vlajković, 2000).

Babin, Palazzolo and Rivera, (2008, prema Lee et al, 2011) ispitivali su socijalnu podršku i emocionalnu iscrpljenost kod profesionalaca koji su radili sa žrtvama nasilja u porodici. Oni su ustanovili da su viši rezultati na skali socijalne podrške povezani sa nižim skorovima na skali emocionalne isrpljenosti. Gledano iz ugla teorijskog modela koji se odnosi na *zahteve* i *resurse* posla, socijalna podrška može da posluži kao amortizer i umanji verovatnoću za razvoj sindroma izgaranja.
Studija koju je objavio Killian (2008, prema Lee et al, 2011) ispitivala je sindrom izgaranja kod kliničkog osoblja koji su bili specijalizovani za rad sa decom koja su preživela seksualno zlostavljanje. Polustruktuirani intrevju je primenjivan kao tehnika, sa ciljem da se ustanovi kako kliničari doživljavaju stres, kako stres utiče na njihov lični i profesionalni život i druge veštine prevladavanja. Ispitivan je način prepoznavanja stresa na radnom mestu, rizični faktori za razvoj burnout-a, briga o sebi i strategije brige o sebi.

Studija je pokazala da svi terapeuti daju iskaz o tome da doživaljavaju telesne simptome, kao što su: tenzija u mišićima, glavobolja, nedostatak energije (Killian, 2008, prema Lee et al, 2011). Takođe govore o nemogućnosti da se distanciraju od posla i o stalnom razmišljanju o slučajevima sa kojima se susreću na poslu. Neki su navodili da imaju napade anksioznosti, napade panike, problem sa snom. Takođe, navode da preveliki broj klijenata, lična istorija traumatskih iskustava, nedostupnost supervizije, nedostatak socijalne podrške na poslu i u privatnom životu, socijalna izolacija, nemogućnost da prepozna i zadovolji zahteve posla, preveliki zahtevi posla, nedovoljni resursi posla - vode u burnout sindrom.

Percipirana samoefikasnost kao protektivni činilac kod burnout sindroma

Doživljaj samoefikasnosti je takođe važan resurs i predstavlja protektivni faktor, vezano za sinrom o kome je reč. *Samoefikasnost* (engl. *Selff-efficacy*) je naše verovanje u sposobnost da organizujemo i izvršimo akcije, kako bismo postigli određene ciljeve (prema Bandura, 1977).

Samoefikasnost ima sledeće komponente:

- koje aktivnosti su neophodne da bi se cilj ostvario (ljudi izbegavaju aktivnosti za koje veruju da nemaju sposobnosti),
- koliko napora je neophodno uložiti radi postizanja cilja,
- koliko frustracija osoba može da izdrži da bi ostvarila cilj,
- koji obrasci su neophodni za postizanje cilja,
- emocionalne reakcije koje osoba anticipira (prema Bandura, 1977).

Samoefikasnost predstavlja uverenje osobe da je sposobna da izađe na kraj sa stresnim i frustrativnim situacijama (prema Maddux, Gosselin, 2003). Ona određuje kako osoba misli i kako se ponaša (na samounapređujući ili samoporažavajući način). Ona je, takođe, veoma moćan motivator, jer predstavlja uverenje osobe da će uspeti u ostvarenju nekog cilja. U suštini, ako osoba ne veruju u vlastiti uspeh, neće učiniti ono što je potrebno da bi se cilj postigao, stvarajući samoispunjavajuće proročanstvo (Bandura, 1977). Otuda, samoefikasnost je primarni medijator između sredinskih stresora i kritičnih ishoda, kao što je burnout sindrom.

Samoefikasnost nije nasledna osobina, već se razvija tokom odrastanja, na osnovu uticaja pre svega porodice, ali i socijalnog okruženja u celini. Pohvale roditelja, podučavanje najefikasnijim načinima za postizanje ciljeva na detetu razumljiv način, ispravljanje na način koji ne ugrožava samopouzdanje deteta su od najvećeg značaja.

Izvori samoefikasnosti su sledeći:

Lična, direktna iskustva – uspesi podižu verovanja o ličnoj efikasnosti, dok neuspesi slabe ta verovanja, posebno u ranim fazama razvoja. Ipak, ako se osoba suočava samo sa lako postignutim uspesima, ona se lako obeshrabri u slučaju neuspeha, kada naiđe na teže ostvarive ciljeve;

Nivo emocionalne i fiziološke pobuđenosti – stanja prijatnosti u situacijama kada osoba efikasno ostvaruje cilj, učvrstiće osećanje sigurnosti, dok se neprijatna osećanja koja prate neuspeh u ostvarenju cilja vezuju za osećaj manje kompetentnosti. Dakle, kada se suočimo sa nekim zadatkom, možemo biti anksiozni i zabrinuti (što utiče na pad efikasnosti) ili uzbuđeni i energični (što utiče na porast efikasnosti). Ova osećanja mogu biti pojačana pod uticajem pohvale.

Posredno iskustvo, učenje po modelu – iskustva drugih ljudi omogućavaju učenje po modelu, kao i komparaciju svojih i tuđih sposobnosti. Ako osoba vidi

druge da uspevaju upotrebom određenih metoda za ostvarenje cilja, velike su šanse da će pokušati isto i obrnuto.

Socijalne persuazije ili verbalni sudovi koje dobijamo od okoline – ovaj izvor može uticati na pojedinca tako što će on uložiti veći napor da bi ostvario neki cilj ili će isprobati nove strategije u radu. Ako je osoba uveravana od strane drugih da može uspeti u nekoj aktivnosti, uložiće više napora nego osobe koje ne dobijaju takvu vrstu podrške (prema Maddux, Gosselin, 2003). Na osnovu navedenih podataka možemo da zaključimo da socijalna podrška doprinosi boljoj samoefikasnosti, te je njen uticaj na umanjenje burnout sindroma i direktan i posredan.

Što se tiče protektivnog delovanja samoefikasnosti na burnout sindrom, nevezano za socijalnu podršku, možemo da zaključimo da verovanje u vlastitu efikasnost, znanje, dobru procenu, pomaže da lakše savladamo zahteve radnog mesta i ne predajemo se olako malodušnosti, kada naiđemo na prepreke i rezultate koji nisu baš idealni. Vera da smo kompetentni i da je naša procena dobra deluje kao neka vrsta potkrepljenja koje dajemo samom sebi (čak i kada nagrade na poslu izostaju) i pomaže nam da sačuvamo motivaciju za rad, volju i samopouzdanje. Ako samopouzdano i motivisano pristupamo radnim zadacima, rezultati će svakako biti bolji i dodatno poboljšati naše samopouzdanje i motivaciju. Stanje prijatnosti u situaciji kada efikasno postižemo cilj učvršćuju našu sigurnost i utiču na lakše savladavanje prepreka.

Činioci koji se odnose na radnu sredinu, kao što su stres, broj klijenata, loši međuljudski odnosi na poslu, rad sa klijentima koji imaju teže oblike patologije i ozbiljne smetnje u komunikaciji, mogu u velikoj meri da doprinesu pojavi sindroma izgaranja. Preveliki zahtevi radnog mesta povećavaju verovatnoću da dođe do sindroma izgaranja i smanjuju zadovoljstvo poslom. Resursi (kao što su socijalna podrška i doživljaj samoefikasnosti) predstavljaju amortizer protiv sindroma izgaranja i povećavaju zadovoljstvo poslom.

Zaključak

Sindrom izgaranja nastaje kao posledica dugotrajne izloženosti stresu na radnom mestu, najčešće kada je osoba izložena velikim očekivanjima koje joj nameće posao. Rezultati istraživanja u stranim zemljama ukazuju na to da što je veća podrška koju osoba prima, što je bolja organizacija vremena i posla, kao i što je bolja komunikacija među zaposlenima i organizacija i raspodela poslova među zaposlenima, to će osoba bolje reagovati na svakodnevne situacije, suočavati se sa manje stresa, a ujedno će biti manji i rizik od razvoja sindroma sagorevanja.

Stručnjaci koji se bave problemima mentalnog zdravlja su u zoni visokog rizika vezano za pojavu sindroma izgaranja zbog učestale emocionalne opterećenosti, nastale usled intenzivne brige za druge i pružanja pomoći drugima, rada sa određenim kategorijama pacijenata koji imaju teškoće u komunikaciji ili ne

žele da pomognu sami sebi, prevelike posvećenosti klijentima, nedostatka merljivih pokazatelja uspeha u terapiji.

Ostali činioci koji doprinose pojavi sindroma izgaranja kod psihologa i prihijatara su univerzalni i mogu biti prisutni i na bilo kom drugom radnom mestu: stresne situacije, preopterećenost obavezama, nezadovoljstvo poslom, slaba mogućnost napredovanja u karijeri, nedostatak pozitivne povratne informacije, narušeni međuljudski odnosi na radnom mestu, neispunjenje profesionalnih očekivanja, izostanak stručnih rezultata, svest o ograničenim mogućnostima za postizanje dobrih rezultata, malo vremena za odmor, dugo radno vreme, preveliki obim posla.

Visoki zahtevi radnog mesta, slabi resursi - bilo da se odnose na slabu socijalnu podršku u kolektivu ili u privatnom životu, lošu organizaciju posla, slabe individualne predispozicije za obavljanje posla (nedovoljnu obučenost, nedovoljan terapijski rad na sebi ili superviziju), mogu u velikoj meri da povećaju verovatnoću za pojavu sindroma izgaranja.

Norcross et al. (1988) ističe ulogu ličnih terapijskih iskustava, koja mogu da unaprede klinički rad terapeuta. Rad na sebi omogućava psihoterapeutu da postavi jasne granice u radu sa klijentom, postavi realna očekivanja, izbegne igru ,,spašavanja", kao i druge igre koje klijenti igraju u terapiji, a koje mogu da učine da ishod terapije bude loš i terapeut oseća neuspešnim i iscrpljenim. Potrebno je stručnjacima za mentalno zdravlje omogućiti adekvatne uslove za rad, što u našim zdravstvenim ustanovama često nije slučaj. Ogroman broj klijenata, spram vremena koje im je na raspolaganju, čini skoro nemogućim kontinuiran terapijski rad. Iz tog razloga, država mora da ulaže veća sredstva u zaštitu mentalnog zdravlja, zaposli veći broj stručnih lica, uloži sredstva u njihovo stručno usavršavanje. Tek onda će organizacija posla biti takva da omogućava svakom stručnom licu da pruži svoj maksimum. Psiholozi i psihijatri će doživljavati svoj posao drugačije: biće odmorniji, zadovoljniji rezultatima svog rada, zadovoljniji tretmanom koji imaju na radnom mestu.

Uopšteno, možemo da kažemo da su protektivni činioci koji umanjuju mogućnost sindroma izgaranja kod stručnjaka za mentalno zdravlje jednaki kao i kod drugih zanimanja (socijalna podrška i osećanje samoefikasnosti su od velikog značaja), s tim da postoje specifičnosti ovog posla koje dodatno doprinose pojavi burnout sindroma, a koje mogu biti adekvatno prevaziđene primenom gore navedenih rešenja. Posebno se stavlja akcenat na naredna istraživanja koja treba raditi u ovoj oblasti. Bilo bi zanimljivo uporediti izraženost sindroma izgaranja kod psihologa i psihijatara koji rade u oblasti mentalnog zdravlja, imaju završene edukacije iz psihoterapije i prošli su terapijski rad na sebi i onih koji to nisu. Istražujući stranu i domaću literaturu, nisam naišla na podatak o takvoj vrsti istraživanja, što smatram nedostatkom ovog rada.

Literatura

• Bandura, Albert (1977). „Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". Psychological Review. 84: 191—215.
• Dedeić G., (2004) Sindrom sagorevanja na radu, Vojnomedicinska akademija, Beograd: Vojnosanitetski pregled, 45-147.
• Farber, B. A. & Heifetz, L. J. (1982). The process and dimensions of burnout in psychotherapists. Professional Psychology, 13(2), 293-301.
• Freudenberger, H. J., Richelson, G. (1980). Burn-Out: The High Cost of High Achievement. Toronto: Bantam Books, 250-298.
• Freudenberger, H. J. (1974). "Staff burnout". Journal of Social Issues,65-159.
• Heller, K., Swindle, R. W., Jr. & Dusenbury, L. (1986). Component social support processes: Comments and integration. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 466-471.
• İbrahim, Y. (2008). Relationships between burnout, sources of social support and sociodemographic variables. Social Behavior & Personality: An International Journal, 36 (5), 603-616.
• Kahn J, Langlieb A, (2003). Mental health and productivity in the workplace: a handbook for organizations and clinicians. San Francisco: Jossey-Bass, 56-89.
• Lee, J., Lim, N., Yang, E., & Lee, S. (2011). Antecedents and consequences of three dimensions of burnout in psychotherapists: A meta-analysis. Professional Psychology: Research and Practice, 42(3), 252-258.
• Maddux; Gosselin (2003). „Self – efficacy". Handbook of Self and identity: 218—237.
• Maslach, C. (1976), "Burned-out", Human Behavior, 16-22.
• Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health? Psychology & Health, 16, 607-611.
• Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001), "Job burnout", Annual Review of Psychology, 397-422.
• Norcross, J.C., Strausser-Kirtland, D., & Missar, D.C. (1988). The processes and outcomes of psychotherapists' personal treatment experiences. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 25(1), p. 36-43.
• Petričković, M., (2010). Etička kauzalnost sindroma profesionalnog izgaranja i slobodne volje u socijalnom radu. Beograd: Socijalna politika i socijalni rad, 395-413.
• Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), Handbook of work and health psychology, Chichester: Wiley, 383–425.
• Thomas, NK, (2004). Resident burnout, JAMA, 123-158.

Ana Slavković

COMBUSTION BY PROFFESIONALS IN THE FIELD OF MENTAL HEALTH

Summary: The paper discusses the concept and characteristics of burnout syndrome at a mental health professional, theoretical models and research results relating to this phenomenon; Causes, symptoms, presence of the syndrome to a therapist, the role of personal therapeutic experience in the prevention of burnout syndrome, the difference of the syndrome in relation to your fatigue and depression phases through which mental health professionals upon the occurrence of burnout syndrome, the underlying theoretical models that consider the protective impact social support and self-efficacy on burnout syndrome. Finally, the author summarizes all the resources that are needed immediately for the quality work of mental health professionals to reduce the chance of burnout syndrome and suggests future research fields.

Keywords: Burnout syndrome, social support, self-efficacy, theoretical models, research, resources, work, job requirements.

Јасмина Младеновић
ПУ „Невен“, Прокупље
Предраг Илић
Филозофски факултет
Ниш

УДК 373.2:81'243]:37.018.26

СТАВОВИ И ОЧЕКИВАЊА РОДИТЕЉА У ВЕЗИ СА РАНИМ УЧЕЊЕМ ЈЕЗИКА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме: Енглески језик је у Србији прихваћен као лингва франка, тј. као глобални или светски језик, његова популарност је довела до тога да све чешће и млађе генерације деце уче енглески језик. Из дана у дан родитељи дају све више значаја језичком образовању и у предшколској установи. Не постоји пуно истраживања спроведена у овој области која су везана за ставове и очекивања родитеља у предшколском периоду, али овај рад покушава да истражи шта родитељи деце у предшколском периоду мисле о раном језичком образовању, као и да представи њихова очекивања везана за учење језика. 82 родитеља деце предшколског узраста попунило је упитник са неколико питања која се односе на теме, као што су ставови о раном језичком образовању, колико се ангажују у учењу језика код куће и о њиховим очекивањима за своје дете. Откривено је да родитељи имају позитиван став према раном образовању. Такође, показали су велика очекивања и степен учешћа у учењу енглеског језика своје деце у предшколским установама и желели су да активно учествују у њиховом учењу језика. Већина родитеља очекивала је да ће њихова деца учити енглески језик из екстринзичних и интринзичних разлога, као што је одлазак на добар факултет и могућност комуникације с странцима у будућности. Није било значајних разлика између очева и мајки у њиховим одговорима. Ова студија указује на важност родитељског уверења о раном језичком образовању и повећава свест о укључивању родитеља у рано учење енглеског језика.

Кључне речи: рано језичко образовање, енглески као страни језик, предшколско образовање, родитељска уверење.

Увод

Учење енглеског језика још на раном узрасту, у предшколском и првим разредима основне школе изазива велико интересовање читаве јавности, од васпитача, педагога, учитеља, наставника, до саме деце као и њихових родитеља. О овој теми расправља друштвена заједница.

„То је такође један од најзанимљивијих праваца развоја савремене методике наставе страног језика и један од можда најбољих инструмената да се оствари тако жељена вишејезичност свих људи“ (Вујовић, Ристић, 2013, 80).

Још 1989. године Џонсон и Њупорт (Jonson i Newport, prema: Šuvaković, 2013) обавили су истраживање о утврђивању разлика у усвајању енглеског језика на узрасту од 3 до 39 година. Оно што је истраживање показало је да су деца која су била изложена енглеском језику пре седме године достизала језичку компетенцију као изворни говорници.

Што се тиче учења еглеског језика на предшколском нивоу , природно, реч је само о сензибилизацији на чињеницу да постоје и други и другачији страни народи и језици, писма којима се они служе и културе у којима живе и стварају. Учење страног језика на раном узрасту не значи да се деци од 3, 4 или 5 година „предаје“ страни језик, већ се она једноставно њиме окружују; он је свуда око њих, чују га од наставника, виде натписе на зидовима, у сликовницама и књигама, на разним медијима. За ово је неопходна пуна сарадња са родитељима којима мора бити јасна корист коју њихова деца могу имати од познавања страног језика, јер ће тако мотивисани родитељи моћи и хтети да позитивно утичу и на своју децу, како би ова истински заинтересована приступила упознавању са другим и другачијим језицима.

Све више родитеља у Србији је заинтересовано да њихова деца још у предшколској установи похађа курс енглеског језика. Велики број родитеља шаље своју децу на курсеве енглеског језика, који се одвијају у оквиру предшколске установе и тако њихова деца могу врло рано да уче страни језик. Родитељи се надају да им рано учење енглеског језика може омогућити бољи школски успех или бољу каријеру. Таква свест породице је важна, јер уверења родитеља и ставови о учењу језика могу утицати на развој језика код деце (Lightbown and Spada, 2006). Добро је документовано да постоји јак однос између укључивања родитеља и постигнућа у учењу језика (Rosenbusch, 1987; Gardner, 1985; Hosseinpour, Sherkatolabbasi and Yarahmadi, 2015). Да би било које учење било успешно, па и када је страни језик у питању, потребно је да родитељи позитивно прихвате сам концепт учења и да буду отворени за сарадњу (Љубојевић, 2013).

С обзиром на то да родитељи имају највећу улогу у образовању своје деце, ово истраживање је фокусирано првенствено на то како родитељи приступају учењу језика у предшколској установи и њиховим очекивањима и укључивању у учење језика своје деце. Разумевање таквих родитељских ставова је важно у смислу да они могу пружити увид у њихова очекивања везана за учење енглеског језика у предшколском узрасту и њихове напоре да се укључе у учење њихове деце.

Дакле, ово истраживање ће пружити податке родитеља у нашој земљи о томе шта их мотивише да пошаљу своју децу да похађају енглески у предшколској установи.

У даљем тексту ћемо представити резултате емпиријске студије која истражује ставове групе родитеља према учењу језика у предшколској установи и њиховим напорима да помогну својој деци да науче енглески језик. Поред тога, истражујемо очекивања родитеља према учењу језика њихових деце.

Методологија

Инструменти. Подаци за ово истраживање прикупљени су путем упитника. Упитници су идентификовани из сродне литературе. Састоји се од 30 ставки подељених у три категорије родитељских фактора:

1. ставови о раном учењу енглеског језика,

2. очекивања родитеља о учењу енглеског језика у предшколској установи,

3. њихово учешће у учењу енглеског језика њихове деце.

Упитник је написан на српском језику и користио је Ликертову скалу од 5 тачака у распону од "у потпуности се слажем" до "у потпуности се не слажем".

Место и учесници. Место прикупљања података била је државна предшколска установа „Невен“, у којој живи популација са ниским социо-економским статусом у Прокупљу. Учесници су били 82 родитеља деце старости од три до шест година. Од предшколаца је затражено да понесу два упитника кући за оба родитеља. Родитељи су добили недељу дана да попуне упитнике, а затим да их деца врате васпитачима. Укупно је попуњено 82 упитника. Табела 1 приказује општу информацију о позадини учесника.

		Мајка Број (Проценат) 41 (50%)	Отац Број (Проценат) 41 (50%)
Највиши ниво стручне спреме	Основна школа Средња школа Висока школа Факултет Мастер Докторат	1 (2.43%) 13(31.7%) 12(29.26%) 10(24.39%) 4(9.75%) 1(2.43%) - (0%)	1(2.43%) 25(60.97%) 10(24.39%) 3(7.31%) 2(4.87%) - (0%) - (0%)
Знање енглеског језика	Без знања енглеског Почетни ниво Средњи ниво Напредни ниво	2(4.87%) 13(31.7%) 22(53.65%) 4(9.75%)	9(21.95%) 20(48.78%) 8(19.51%) 4(9.75%)

Табела 1. Карактеристике учесника

Као што је наведено у табели изнад, исти број упитника попуниле су и мајке 41(50%) и очеви 41(50%). Што се тиче нивоа образовања, родитељи су већином имали средњошколско образовање или високу школу. Они који су имали основно образовање чинили су око 4,86% учесника. Већина мајки и мањи број очева има високо образовање (65,83%, односно 36,57%).

Стопа учесника са мастером или високим степеном образовања (мастер или докторат) била је 4,87% за очеве и 12,18% и мајке. У односу на ниво енглеског језика родитеља, већина мајки је одговорила да има средњи ниво знања језика (53,56%), док су очеви већином означили почетни ниво енглеског језика (48,78%), неколико њих је имало напредни ниво знања енглеског језика (9,75%, односно 9,75%).

На крају је од учесника затражено да наведу месечне приходе породице. Већина учесника пријавила је да зарађује обично задовољавајући породични приход. Треба напоменути да су неки учесници одбили да одговоре, вероватно због чињенице да се обично питања везана за економски статус сматрају осетљивима (Tourangeau and Yan, 2007).

Резултати

Табела 2 приказује родитељске ставове према учењу енглеског језика у раном узрасту у предшколској установи. Као што се види у табели, већина родитеља се сложила да што је млађе дете, то је лакше, боље и брже научи језик (М = 4,45; СД = 0,788), и да учење енглеског језика треба почети у раном узрасту пре основне школе (М = 4,17; СД = 1,008). Релативно ниска стандардна одступања (СД = 0,815, СД = 0,872) показују да је било мало варирања у оцени родитеља. Родитељи би желели да њихова деца науче енглески у предшколској установи. Већина је сматрала да деца треба да уче енглески пре основне школе.

Ставови према раном учењу енглеског језика	Број	Средња вредност (М)	Стандардна девијација (СД)
1. Деца треба да почну са учењем енглеског језика пре основне школе.	90	4.17	1.008
2. Што је дете млађе лакше научи страни језик.	82	4.45	0.788
3. Мислим да би са учењем језика требало почети што пре.	82	3.96	0.974
4. За мене је важно да моје дете треба да научи енглески језик.	82	4.62	0.811
5. Не видим разлог да моје дете учи енглески језик у предшколској установи.	83	2.68	1.069
6. Дете у овом узрасту тешко учи језик.	82	2.207	0.661

7. Нема потребе да моје дете учи други језик у предшколској установи.	82	2.48	1.009
8. Дете у овом узрасту не може да научи језик.	82	2.15	0.508

Табела 2. Ставови родитеља према енглеском језику у предшколској установи

Резултати су такође показали да се родитељи нису сложили са идејом да предшколска деца не могу да науче језик (М = 2,15; СД = 0,508) и да је тешко за децу у овом узрасту да науче језик (М = 2,207; СД = 0,661).

Очекујем да је моје дете способно да :	Број	Средња вредност (М)	Стандардна девијација (СД)
1. говори енглески.	82	4.31	0.887
2. чита на енглеском.	82	3.68	1.075
3. пише на енглеском.	82	3.45	1.072
4. разуме када се прича на енглеском.	81	4.27	0.948
5. говори са прецизним изговором.	81	3.28	1.131
Учење енглеског ће помоћи мом детету да:	82	4.14	0.923
6. буде спремно за основно и средње образовање.	82	4.11	0.894
7. има довољно времена да научи језик боље.	82	4.54	0.759
8. комуницира са људима који говоре енглески у будућности.	82	3.81	0.85
9. упише добар факултет.	82	4.69	0.625
10. уме да се изрази када отпутује у иностранство	81	4.76	0.553
11. нађе добар посао у будућности.	81	3.02	1.072

Табела 3. Очекивања родитеља о учењу језика код деце предшколског узраста

Табела 3 показује очекивања родитеља о учењу језика. Као што се види из табеле, већина родитеља има велика позитивна очекивања према учењу енглеског језика своје деце. Родитељи очекују да њихова деца говоре енглески (М = 4,31; СД = 0,887) и разумеју се када се говори (М = 4,27; СД = 0,948). Они такође очекују да њихова деца науче енглески како би били спремни за часове енглеског језика у основном и средњем образовању (М = 4,11; СД = 0,894), тако да ће имати довољно времена да боље изуче језик (М = 4,54; СД = 0,759). Очекивања родитеља везана за похађања добрих школа и добијања доброг посла су, такође, велика. Из резултата се јасно може закључити да родитељи препознају важност учења енглеског језика.

Трећи део упитника се бавио укључивањем родитеља у учење језика њихових деце. Резултате су приказани у табели 4 испод:

	Број	Средња вредност (М)	Стандардна девијација (СД)
1. Родитељи могу помоћи деци да уче енглески, чак и ако не говоре енглески.	81	3.02	1.072
2. Ја не могу да помогнем мом детету да учи енглески у предшколском узрасту јер не знам енглески.	81	2.48	0.895
3. Дозвољавам свом детету да гледа цртане филмове и ТВ програме на енглеском језику.	81	4.62	0.641
4. Читам књиге на енглеском свом детету.	81	2.59	0.877
5. Дозвољавам свом детету да слуша музику на енглеском.	81	4.703	0.579
Да ли желите да учествујете у учењу језика вашег детета?	81	Да Број(проценат) 76 (93%)	Не Број(проценат) 6 (7%)

Табела 4. Укључивање родитеља
у процес учења језика њихове деце

У Табели 4 учесници сматрају да родитељи могу помоћи својој деци да науче енглески, чак и ако не говоре енглески (М = 3,02; СД = 1, 072). Подаци указују на то да су ови родитељи проводили време са децом код куће како би их излагали што је више могуће кроз свакодневне активности енглеском језику, као што су слушање музике, гледање цртаних филмова и читање књига на енглеском језику. Они су пријавили да углавном допуштају својој деци да гледају цртане филмове и ТВ емисије на енглеском. С друге стране, када се ради о читању књига и пуштању музике на енглеском језику одговори су били релативно ниски. Питали смо и учеснике: "Да ли желите да учествујете у учењу језика вашег детета?". Велика већина (76%) родитеља рекла је да жели, а само 7% њих је изјавило да не жели.

Закључак

Циљ овог истраживања био је да се истражи како родитељи чија деца похађају Предшколску установу „Невен“ виде рано језичко образовање и као и да прикажу њихова очекивања и укљученост у учење језика њихове деце. Оно што је важно је да и што је овај упитник открио је то да родитељи имају позитиван став према раном образовању. Већина родитеља се сложила да што су деца млађа то боље уче стране језике и да би образовање на енглеском језику требало да почне раније, пре основне школе.

Овакав одговор родитеља на рано увођење учења енглеског језика је, такође, документован код Оладеја (2006). Родитељи су истовремено показали велика очекивања што се тиче учење језика њихове деце и релативно ниско учешће у процесу учења, што значи да се ослањају на наставнике енглеског језика како би постигли та очекивања. Већина родитеља очекивала је од своје деце да уче енглески језик, како из крајњих разлога, тако и из стварних разлога, као што је одлазак на добар факултет, добијање доброг посла и могућност комуникације са странцима у будућности.

Када се узму у обзир друге карактеристике и социоекономски статус родитеља, ови резултати су очекивани. У литератури је приказано да постоји однос између нивоа образовања родитеља и њиховог учешћа и става према учењу језика њихове деце. Као што су закључили и Hosseinpour, Sherkatolabbasi и Yarahmadi (2015), што је виши степен образовања родитеља, то је већи степен њиховог укључивања и позитивнијег односа према програмима енглеског језика њихове деце.

Они, такође, указују на везу између нивоа прихода родитеља и њиховог учешћа и ставова према програмима енглеског језика њихове деце. Што је њихов приход већи, то је већи степен учешћа и строжији став који имају према учењу енглеског језика њихове деце. Ово истраживање показује да се учење енглеског језика у предшколској установи вреднује и подржава од стране родитеља. Стога, обједињени програми школе и породице би требали да буду успостављени у циљу промовисања учења енглеског језика код деце. Родитељи су најважнији утицај на развој мале деце (Fantuzzo, Tighe and Childs, 2000) и требало би да буду укључени у процес учења језика.

Литература

• Bujović, A., Ristić, M. (2013): *Učenje stranog jezika na ranom uzrastu uz pomoć multimedije.* Filološka istraživanja danas: Jezik i obrazovanje, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, br 2. 83-93.

• Fantuzzo, J., Tighe, E. and Childs, S. (2000): *Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education'*, Journal of Educational Psychology, 92(2), pp. 367–376. doi:10.1037/0022-0663.92.2.367.

• Gardner, R. (1985): *Social psychology and second language learning.* London: E. Arnold.

• Johnson, J.S.and Newport, E.L. (1989). *Critical period effects in second language learning. The influance of maturational state on the acqusition of English as Second Language.* Cognitive Psychology 21, 60-99

• Lightbown, P.M. and Spada, N. (1999) *How languages are learned*. 3rd edn. New York: Oxford University Press.

• Ljubojević, D. (2013): *Konstruktivistička paradigma kao nova teorijska osnova za usvajanje stranog jezika.* Filološka istraživanja danas: Jezik i obrazovanje, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, br 2, (27-44).
• Oladejo, J. (2006): *'Parents' attitudes towards bilingual education policy in Taiwan'*, Bilingual Research Journal, 30(1), pp. 147–170. Available at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835211.pdf
• Rosenbusch, M., H., (1987), *"Second language learning in young children"*. Retrospective Theses Dissertations. Paper 8581. bhttp://lib.dr.iastate.edu/rtd/8581
• Šuvaković, A. (2013). *SLIČNOSTI I RAZLIKE IZMEĐU USVAJANJA L1 I L2 U RANOM UZRASTU.* Filološka istraživanja danas: Jezik i obrazovanje, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, br 2, 63-78.
• Tourangeau, R. and Yan, T. (2007) *'Sensitive questions in surveys'*, Psychological Bulletin, 133(5), pp. 859–883. doi:10.1037/0033-2909.133.5.859.

Jasmina Mladenović
Predrag Ilić

PARENTS 'ATTITUDES AND EXPECTATIONS REGARDING EARLY LANGUAGE LEARNING IN PRESCHOOLS

Summary: English is accepted in Serbia as the lingua franca , i.e. as a global or world language and its popularity has led more and more younger generations of children to learn English. From day to day, parents give more and more importance to language education even in preschools. There is not a lot of research conducted in this area regarding the attitudes and expectations of parents in preschool education, but this paper attempts to explore what parents of preschool children think about early language education, as well as to present their expectations regarding language learning. 82 parents of preschool children completed a questionnaire with several questions related to topics such as attitudes about early language education, how much they engage in language learning at home and their expectations for their child. Parents have been found to have a positive attitude towards early language education. They also showed high expectations and a high level of participation in their children's English language learning at preschools and wanted to actively participate in their language learning. Most parents expected their children to learn English for extrinsic and intrinsic reasons, such as going to a good college and being able to communicate with foreigners in the future. There were no significant differences between fathers and mothers in their responses. This study highlights the importance of parental beliefs about early language education and increases the awareness of parents' involvement in early English language learning.

Keywords: early language education, English as a foreign language, preschool education, parental belief.

Милица Јовановић
Алексинац

УДК 373.2:811.111]:004.9
371.3::811.111]:621.395.721.5

УПОТРЕБА МОБИЛНИХ АПЛИКАЦИЈА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Рад се бави учењем енглеског језика у предшколском узрасту уз помоћ мобилних апликација као наставног средства. Рано учење енглеског језика је потребно како би се код деце створила знатижеља према језицима, а уједно се и отвориле могућности за проширавањем њихових погледа на свет. Деца носе велики потенцијал који треба искористити за учење енглеског језика у предшколском узрасту. Као наставно средство предлаже се коришћење мобилних апликација, јер се на тај начин ствара могућност да деца уче језик кроз игру и забаву као и кроз њима познате садржаје.

Кључне речи: предшколски узраст, мобилне апликације као наставно средство, рано учење енглеског језика, учење кроз игру и забаву.

Увод

Многи стручњаци за учење језика на раном узрасту подударају се у ставу да деца могу и више него што ми мислимо и да носе велики потенцијал који треба искористити (Мун, 2000; Камерон, 2001; Кемпбел и Кризевска, 2002). Осим тога, „увођење деце у нов језик отвара могућности за проширивање њихових погледа на свет и буђењем њиховог раног ентузијазма и знатижеље за језицима" (Пинтер, 2006: 32). Због тога и Мун (Мун, 2000: 14) сматра да је неопходно обезбедити им одговарајући амбијент за учење и обиље корисних информација, стварајући им могућности за експериментисање и бодрећи их да слободно улазе у комуникацију са нама – наставницима, или са својим вршњацима. Такав позитиван став сигурно ће им олакшати процес учења. Када је у питању настава страног језика, ауторка тврди да су деца у потпуности зависна од школског амбијента, што наставницима оставља могућност да њихово учење енглеског језика претворе у позитивно, подстицајно и успешно искуство.

Узраст као фактор у учењу страног језика је питање које привлачи велику пажњу. Лененберг (1967) је поставио хипотезу критичног период према којој усвајање језика је урођени процес који је одређен биолошким факторима.

Према њима критични период за усвајање језика је ограничен на период од две године старости до пубертета. Лененберг верује да након латерализованости (процес којим две стране мозга развијају специјализоване функције) мозак губи пластичност. Лененберг тврди да локализација функције језика се обично заврши у пубертету, што отежава постадолесцентско усвајање језика.

Увођење страног језика у предшколску установу или школу није довољно да би се остварио циљ (да га дете савлада и користи у свакодневном животу). За успешно учење страног језика на овом узрасту неопходно је познавати развој и способности детета, као и најбољи начин да се дефинисани циљ оствари. У супротном, долази до додатног оптерећења детета и бескорисно утрошеног времена, као и неекономично утрошених материјалних средстава.

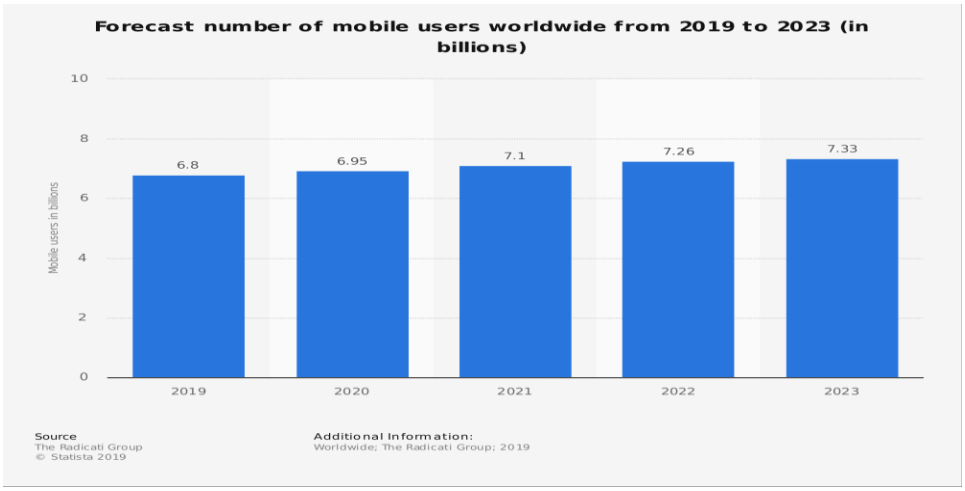
Дете разуме само оно што види, чује, дотакне. За њега су страни апстрактни и симболички системи, па тако и граматички систем језика. Имајући у виду Пијажеово учење, може се закључити да од спремности и воље детета зависи успех у учењу страног језика. У прилог наведеном стоји да има деце на школском (па тако и на раном школском) узрасту која су успешнија у вербалној интерпретацији страног језика, а да мање успеха имају када су у питању граматика и лингвистички аспекти које, иначе, карактерише структурирана форма. Неоспорна је чињеница да их дете може напамет научити, али о трајном и функционалном знању нема ни речи. Дете на том узрасту може да опонаша изговор страног језика и управо то је један од главних разлога зашто дете треба у раној доби да учи страни језик. Један од заговорника да се страни језик учи на раном узрасту је и Стивен Крешен, аутор хипотезе о излагању информација. Стивен Крешен је мишљења да се кроз инпут, односно слушањем и читањем, остварују позитивни резултати у учењу страног језика.

Стога, децу на раном узрасту треба изложити мелодији и речима страног језика, без претензија да се усвоје граматичка правила, која су већ домен апстрактног на том узрасту. На основу тврдње Карла Чомског да деца до десете године не могу у потпуности да усвоје одређене реченичне структуре у матерњем језику, можемо закључити да је сасвим разумљиво неоправдано очекивање од деце да усвоје те структуре у страном језику. Треба указати на одређене потешкоће које се тада јављају. Дете тешко памти речи које му нису блиске или нису део његове културе. Дете ће лако запамтити називе играчака које су њему драге. Концентрација на том узрасту врло кратко траје што

указује да је важно брзо смењивање активности. Када је у питању матерњи језик, дечји речник на раном узрасту је скроман, па се не може очекивати нешто другачије када је у питању страни језик. Деца на овом узрасту најбоље уче кроз игру и игролике активности.

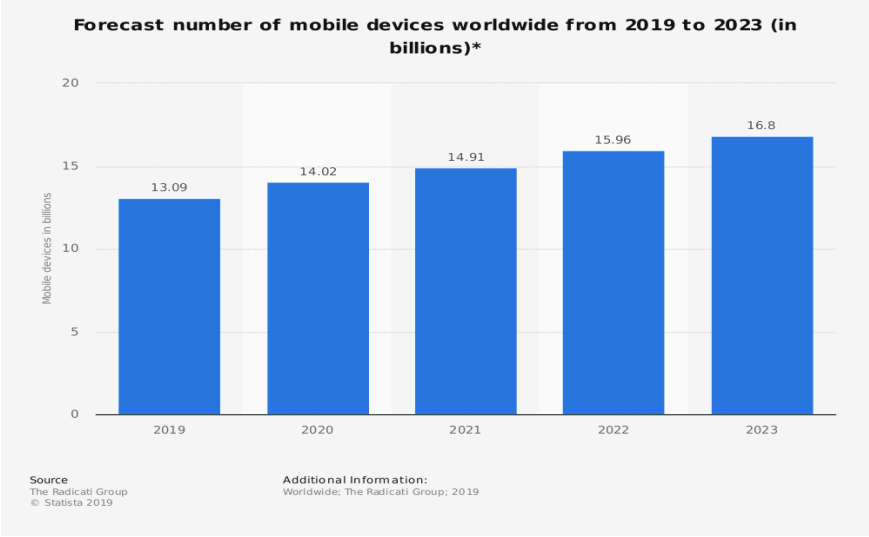
Експанзија интернета и мобилних телефона

Употреба интернета и мобилних телефона је у експанзији не само међу одраслима већ и међу децом, а о томе најбоље сведоче следећи графикони.

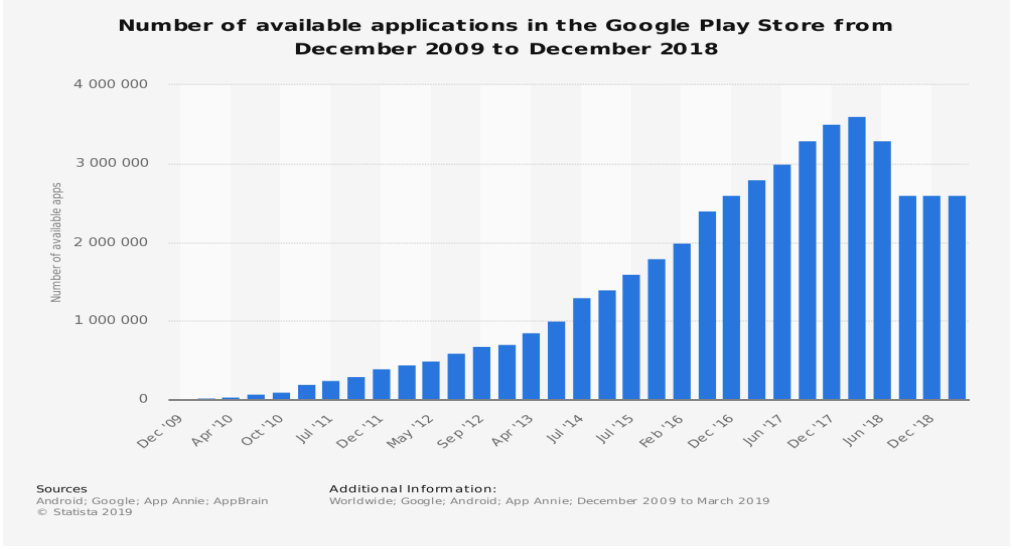


Из овог графикона видимо да у 2019. години имамо 6.8 билиона корисника мобилних телефона. Када се узме у обзир раст броја корисника мобилних телефона, предвиђање према овом графикону је да ће број корисника мобилних телефона у 2023. години бити 7.33 билиона, што је значајно увећање.

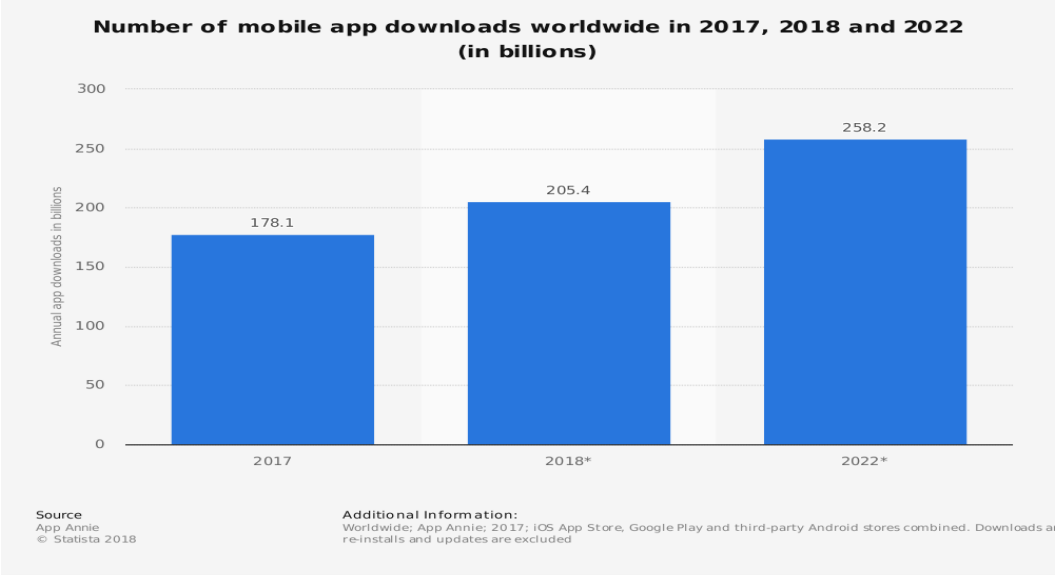
На следећем графикону можемо видети број мобилних телефона тренутно у свету.



Дакле, у 2019. години имамо 13.09 билиона мобилних телефона, а предвиђа се да ће их у 2023. години бити 16.8 билиона. Сваки мобилни телефон који користи Андроид систем има приступ Гугл плеј продавници, одакле корисници могу да преузму и инсталирају апликације које желе на свој мобилни уређај. Број мобилних апликација је, такође, у експанзији, што се може видети из следећег графикона.



Број мобилних апликација у децембру 2009. године био је испод милион са тенденцијом пораста у децембру 2018. тај број је досегао близу три милиона.



На графикону изнад видимо да је број преузетих апликација из Гугл плеј продавнице у 2017. години био 178.1 билион, затим у 2018. години 205.4 билиона и да се очекује да ће у 2022. тај број износити 258.2 билиона.

На основу прегледаних графикона можемо закључити да је употреба паметних мобилних телефона у континуираној експанзији која и даље траје. Родитељи све чешће дозвољавају деци да користе мобилне телефоне. Рајовић каже да један од највећих проблема с којима се сусрећу многи родитељи данас је претерано коришћење мобилних телефона. Притисак вршњака и потребе комуникације најчешћи су аргументи да родитељи детету набаве паметни телефон, али убрзо се суочавају с проблемом да дете сву своју пажњу усмерава на екран, уместо на реални свет.

Рајовић затим каже да се он залаже за модерну технологију, али да ако знамо шта технологија ради нашем детету, треба да се замислимо. Родитељи знају – дете кад добије мобилни телефон без њега више не може да живи. То је зато што мозак као орган за преживљавање мора да учи да би преживио. Сваки пут кад мозак нешто ново научи, лучи хормоне среће – ендорфине. То је биолошка награда кад нешто савладамо. Кад дете прохода својих првих пар корака у животу, оно је тада пуно тих хормона среће. Кад протрчи, научи да плива, научи да вози бицикл… Сваки пут кад нешто ново научи, стижу хормони среће. Велика количина среће јавља се када дете крене у школу. Велики ендорфин добије се пет-шест пута у животу. Мали ендорфин добије се једном дневно или у два дана.

Међутим, дете када добије телефон дешава се следеће: када пређе један ниво игрице добије ендорфин, други ниво – поново ендорфин, трећи ниво – ендорфин, и тако даље… За десет минута, десет пута се јави хормон среће, што није физиолошки. И онда мама зове на вечеру, а дете каже: *Чекај још мало.*

Или каже да није гладно. Ендорфински рецепторски су као морфијски рецептори, а дете као да се дрогира. Родитељи тога нису свесни. Мој је савет: немојте им куповати мобилне телефоне, а ако сте већ купили, направите границу – пола сата.

Још један предлог је да се искористи привржености деце мобилним телефонима за учење енглеског језика. То је начин да се избегне штетни утицај мобилног телефона, а да се истовремено искористи за нешто корисно попут учења. На пример, дете може преузети апликацију која се зове *бојанка,* а коју наставник или родитељ може искористити како би дете научило боје, затим имена животиња, бројеве, у зависности од теме саме бојанке.

Поред тога, деца могу искористити и апликације коју су креиране у сврху учења енглеског језика.

Апликација за мобилне телефоне Лингокидс је едукативна апликација која је прилагођена свим нивоима учења енглеског језика. Намењена је деци узраста од две до осам година.

Обилује разноврсним темама: бројеви, алфабет, боје, животиње, храна итд. Сама апликација има преко 5 милиона преузимања, а њена оцена је 4,1.

Апликација Тимијеве прве речи на енглеском је, такође, едукативна апликација коју је развио и креирао Британски савет (British Council). Ову апликацију наставници и родитељи могу да искористе како би деци омогућили учење енглеског кроз интерактивне игрице. У том случају наставно средство био би мобилни телефон који је омиљена играчка деци. Теме које се прожимају кроз апликацију су: боје, бројеви, животиње итд. и она садржи три интерактивне игрице које су намењене за лакше учење енглеског језика кроз игру и забаву.

Закључак

Дете треба у најранијем узрасту да се изложи мелодији и речима енглеског језика како би га што лакше усвојило. У том процесу треба искористити мобилне телефоне којима је дете изложено као савремено наставно средство. Заменити садржај апликација на самом мобилном уређају и уместо игрица обогатити мобилни телефон едукативним апликацијама за учење енглеског језика. Оно што је потребно је урадити истраживање у којој мери деца у Србији користе мобилне телефоне, као и какве резултате би дало учење енглеског језика уз помоћ мобилног телефона у једној групи испитаника.

Литература

• Камерон, Л. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press. Cambridge.
• Мун, Ц. (2000): *Children Learning English*. Macmillan Heinemann. Oxford;
• Пијаже, Ж. и Бербел И. (1996): *Интелектуални развој детета*. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
• Пинтер, А. (2006): *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press. Oxford.
• Рајовић, Р. (2018): *Дете када добије телефон дешава се следеће*. преузето са сајта
• https://zelenaucionica.com/ranko-rajovic-dete-kada-dobije-telefon-desava-se-sledece/ на дан 15/02/2019
• Статистика преузета са сајта https://www.statista.com/ на дан 07/03/2019

Milica Jovanović

USING MOBILE APPLICATIONS AS A TEACHING TOOL FOR TEACHING ENGLISH IN PRE-SCHOOL AGE

Summary: The paper deals with the teaching of English in pre-school age using mobile applications as a teaching tool. Early English language learning is needed in order to make children curious about the language, and to open up opportunities for expanding their views on the world at the same time. Children have great potential which should be used to teach them English in pre-school age. It is proposed to use mobile applications as a teaching tool since it can be an opportunity for children to learn the language through play and fun activities, as well as through familiar content.

Key words: pre-school age, mobile applications as a teaching tool, early learning of English, learning through play and fun activities.

Данијела Рајић
ОШ „Хајдук Вељко“
Зајечар

УДК 371.16:004.738.1
371.3::811.111-053.4

ETWINNING ПРОЈЕКТИ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА РАНОМ УЗРАСТУ

Резиме: Предмет овог рада је сагледавање могућности које у настави страног језика на раном узрасту пружају eTwinning пројекти у циљу мотивисања ученика за учење страног језика и ширењу њихове мултикултуралности. Огроман је значај учења страног језика на раном узрасту, а мотивација се неоспорно сматра круцијалним фактором. Због тога ефективно учење не би требало да се одвија искључиво у оквиру аспекта учионице већ је потребно радити на мотивисању ученика и пружити им што реалније социо-културолошко окружење за учење, при чему eTwinning платформа пружа савремене и сврсисходне инструменте.

Кључне речи: eTwinning пројекти, мотивација, рани узраст, страни језик.

Увод

“Интернет би могао бити веома позитиван корак у правцу образовања, организацији и учешћу у неком смисленом друштву“, рекао је својевремено Ноам Чомски. Информационе технологије имају широку примену у свакодневном животу, па и приликом учења. Користе их све старосне категорије, а овде ћемо се посебно осврнути на њихову сврсисходност приликом учења страног језика код деце на раном узрасту.

eTwinning

Платформа eTwinning је лансирана 2005. године са основном идејом да омогући запосленима на свим нивоима у установама васпитања и образовања, од васпитача у вртићу преко наставника у основним и средњим школама до факултета, да могу међусобно да комуницирају и повезују се са колегама из других земаља у Европи. Циљ оваквог повезивања је сваки могући облик сарадње учесника у међународним образовним пројектима и размењивање идеја. Да би се неки пројекат реализовао потребно је да у његовој реализацији учествује бар двоје наставника из бар две различите државе.

Право да учествују имају сви запослени који обављају послове васпитања и образовања: наставници, педагози, психолози, библиотекари, васпитачи… Коришћење ове платформе је потпуно бесплатно и за сада доступно на двадесет осам језика. Преко овог портала је могуће разменити и надоградити идеје и примере добре праксе, могуће је учествовати у неким од постојећих пројеката или пронаћи партнере за нове пројекте, учествовати у разним радионицама и професионално унапређивати свој рад. Уз све ове погодности и могућности које пружа не изненађује податак да се коришћење ове платформе од њеног оснивања па до данас готово драматично повећава: у тренутку писања овог рада, постоји 101 271 пројеката који обухватају 204 785 школа и 763 173 просветних радника који у њима учествују. Платформа eTwinning је основана под покровитељством Erasmus+ програма Европске Уније.

eTwinning у Србији

Нашој просветној јавности eTwinning је први пут представљен 12. фебруара 2015. године када је фондација Tempus под покровитељством Информационог центра Европске Уније организовала информативни дан у Дому омладине. Скуп је отворила државна секретарка у Министарству просвете, науке и технолошког развоја Снежана Марковић, што значи да је Министарство препознало значај једног оваквог портала за унапређење образовања у нашој земљи. Присутни су све неопходне информације добили од председнице Националног просветног савета. Запослени просветни радници у установама образовања и васпитања широм Србије могу постати чланови тако што ће се регистровати на интернет порталу и послати потврду о запослењу у васпитно-образовној установи на имејл Националног тима за подршку: etwinning@tempus.ac.rs

Просветним радницима у Србији портал је доступан на адреси: http://www.etwinning.net и од 2019. године, потписивањем споразума наша земља је постала пуноправан партнер. Пројекти омогућавају развијање међупредметних, језичких и дигиталних компетенција, као и тимски дух и сарадњу међу ученицима који су, такође, учесници у пројектима.

Безбедност је оно што eTwinning ставља изнад осталих, а у данашње време тако привлачних и истовремено потенцијално веома опасних друштвених мрежа. Како је безбедност ученика на првом месту, приликом коришћења овог портала у сваком тренутку корисник може бити потпуно сигуран у то да је особа са којом комуницира, такође, просветни радник. Сви чланови се након регистрације проверавају у националној бази података, иако то није особа запослена у васпитно-образовној установи њен кориснички рачун се гаси.

У случају да се ипак догоди нека непријатност, једним мејлом администраторима се може решити. Материјале који су на располагању могуће је прилагодити различитим темама, различитим узрастима и различитим потребама ученика (индивидуални образовни план).

У оквиру eTwinninga немогуће је не дотаћи се језика у неком тренутку, ма какав пројекат из ма које области био у питању, а ако се још користи баш у конкретне сврхе учења страног језика, предности су бројне. Техника и методе учења страног језика трпе драматичне промене. Учење граматике јесте корисно, али се непосредна комуникација показала као најделотворнија. Савремене младе генерације користе интернет и компјутер у свакодневном животу. Нове технологије пружају могућност да се на нов начин обаве традиционални задаци уз аутентично искуство и за ученике и за наставнике.

Силва (2011) је у свом истраживању дошао до закључка да eTwinning једна од најважнијих ICT (information communication technology) апликација за учење језика у интеркултуралном оквиру. Најважнија предност је управо могућност учења одређеног страног језика и те културе у њеном реалном контексту. Поред стицања знања важно је и активно учешће појединца у процесу "прераде знања", а значај овакве стимулације се огледа у томе што омогућава развојно-подстицајна искуства.

Наравно, постоје и предности за наставника. Холмс (2013) је установио да eTwining нуди вредну алтернативу традиционалним облицима обуке и усавршавања наставника, тако што подржава наставнике да се развијају и усавршавају у сарадњи са и у односу на искуства својих колега из различитих земаља.

Учење страног језика на раном узрасту

Уз цртане филмове или игрице на интернету деца се у врло рано срећу са језиком, најчешће енглеским језиком. Чак и деца која још нису почела да говоре, слушају! А ако је дететов говор већ развијен, нема разлога да се чека полазак у први разред да би се са учењем страног језика почело. Учење страног језика на раном узрасту (од три до пет година) веома је подстицајно за развијање можданих вијуга, а дете само учење доживљава као нешто забавно, лепо и пријатно и такво учење је спонтано и без притиска.

Свака вештина (говор, моторика, слушање) има период посебне осетљивости кад је најбоље почети са њеним развијањем, јер је усвајање лако. Пожељно је детету овај процес још више олакшати тако што ће му се омогућити да кроз забавне садржаје: играње игара, слушање прича, певање песмица, играње друштвених игара, глуме, цртања, усвоји што правилнију интонацију, структуру језика, изговор, ритам језика.

Увек се боље савлада разумевање неког страног језика од активног говора, а правила тог језика се могу изводити на основу језика. Истраживања потврђују (Оуама, 1976) да што се раније почне са учењем страног језика, то ће се правилнији изговор развити. По самој својој природи деца на раном узрасту учење страног језика доживљавају као забаву и уживају да откривају нове речи.

Закључак

Ако се сложимо да је технологија у оквиру образовања заиста неутрална, онда је на нама одговорност како је употребити. Како се језиком може пренети бесконачан број порука, чак и код ученика који због свог узраста још нису овладали вештином писања, увек постоји опција да се нека порука нацрта, прекопира, сними гласовно. Ако већ постоје алати који нам олакшавају да мотивишемо ученике и олакшамо им будућност тако што ћемо им омогућити да науче страни језик, треба их користити.

Извори и литература

• Akdemir, A. (2017). *eTwinning in Language Learning: The Perspective of Successful Teachers*, vol 8, Journal of Education and Practice.

• da Silva, M. P. D. C. (June, 2011). *The"Sign up and Connect" eTwinning project: an Intercultural approach to teaching English as a foreign language*. International Conference the Future of Education. Florence, Italy.

• Holmes, B.(2013). *School teachers' continuous professional development in an online learning community: Lessons from a case study of a eTwinning learning event*. European Journal of Education, 48 (1), 97-112.

• Gilleran, A. (2007). *eTwinnng for Beginners. eTwinning, Learning with eTwinning*. A Handbook for teachers,
4-5.

• Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of nonnative phonological system. "Journal of Psycholinguistics Research, 5," 261-284

• https://www.etwining.NET

Danijela Rajić

ETWINNING PROJECTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT EARLY AGE

Abstract: The aim of this study is to investigate possibilities and benefits of eTwinning on language teaching at an early age and expanding comprehension of students' multiculturalism and diversity. It's extremely important to start learning second language at early age and the most important factor of learning is motivation. Effective learning should not be expected to happen in classroom only; students should be offered a wide variety of ways and real reasons to learn. Useful instrument can be eTwinning platform. Contemporary approach entails intercultural competence which enables language learners become intercultural speakers.

Key words: eTwinning projects, motivation, early age, foreign language.

Ненад Накић
ОШ „13. октобар“, Ћуприја
Драгана Фрфулановић-Шомођи
Висока технолошко-уметничка струковна школа
Лесковац

УДК 371.315.1::3/5
371.314.6::3/5]:373.32

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА КАО ВИД УЧЕЊА И СТИЦАЊА САЗНАЊА О ЗНАМЕНИТОСТИМА СВОГ КРАЈА

Резиме: Значај пројекте наставе истиче се све више последњих година када се говори о савременом школству, управо због потенцијала који се нуди интердисциплинарним радом. Настава заснована на раду на пројекту, којом се излази из оквира учионице са подстицањем самосталности ученика, уз развијање тимског рада и истраживачког сегмента омогућава ученицима стицање знања које имају практичну применљивост и вредност. Рад је настао са намером да истакне значај пројектне наставе и корелацију са наставом предмета у млађим разредима основне школе путем пројекта. Наведен је пример рада са ученицима на терену, где се кроз обиласке природних и културних знаменистости, подстакло лично ангажовање ученика на један њима интересантан начин, што је резултирало бољим упознавањем краја.

Кључне речи: пројектна настава, тимски рад, пројекат, ученик.

Увод

Основни задатак пројектне наставе је развијање стваралачког мишљења ученика применом стваралачких способности наставника. Сматра се најсложенијим обликом практичног и смисаоног и интензивног стицања знања кроз целовите активности. Сврха ове наставе је превазилажења недостатака заједничког подучавања велике групе ученика, односно традиционалног фронталног рада са ученицима, организовањем облика наставе који отварају опцију занимљивог и учинковитијег усвајања знања. Укључивањем ученика у активности, тачније заједничким организовањем акција, процеса, пројеката којима ученици стичу знање и животне компетенције на пријемчивији начин.[27]

[27] Matijević, M., Projektno učenje, Znamen: *Nastavnički suputni*k,188; посећено 22.04.2019. 2008./09http://bib.irb.hr/datoteka/409015.Projektno_ucenje_Matijevic.pdf

Пројектна настава и етапе

Идеје о пројектном учењу потичу још са почетка 20. века од стране америчког филозофа и педагога Џона Дјуиа који је сматрао да знање није чиста теорија, већ моћ која би требало да буде употребљена с циљем друштвеног напретка, али да такво практично знање не може бити усвојено кроз образовање које шематизује личност ученика. Зато је сматрао да би школа требало да ради на развоју индивидуалних потенцијала сваког ученика и да, у склопу тога, подстиче лично ангажовање сваког ученика пред постављеним задацима што би био начин за стицање одређених компетенција.[28]

У пројектној настави ученици су активни учесници чија се интересовања поштују, негује тимски рад, подстиче њихово самоучење и ангажовање кроз аутентичне теме интердисциплинарног типа, формира планирање које води ка заједнички постављеном циљу. Наставник је изгубио улогу фронталног предавача, осим у случајевима организовања и давања инструкција, и постао сарадник који подстиче истраживање, а сама настава излази из оквира учионице и простора школе и одвија се у животном окружењу, позитивно утичући на развој социјалних компетенција. Ова настава се карактерише искуственим и кооперативним учењем с циљем развијања когнитивних способности и социјалних вештина и вредности. Сам продукт се јавно презентује кроз представу, изложбу, филм, предавање или неку другу врсту јавног наступа. Ученици активно учествују у решавању проблемских задатака, истражујући нове изворе знања у корелацији са претходно стеченим знањима. Приоритетно је развијање самосталности у организовању и вођењу пројеката, односно у етапама решавања постављеног задатка.

Етапе пројектне наставе

Време потребно за организовање и спровођење пројектне наставе је још једна од од њених карактеристика, а материјална, односно финансијска подлога је други сегмент који не мора бити у свим ситуацијама пресудан, али може утицати на квалитет извођења наставе. Прва етапа представља избор теме и формулисање оквирног циља пројекта где наставник са ученицима предлаже теме и формулишу се општи образовни и пројектни циљеви. У следећој етапи врши се подела на подтеме, где ученици сами бирају или предлажу подтеме у складу са својим могућностима и интересовањима. Након тога следи формирање подгрупа у складу са подељеним подтемама, када ученици међу собом у оквиру формираних група деле улоге. По подељеним улогама потребно је припремити материјал за истраживачки рад; ученици се прихватју својих обавеза у решавању задатака, док наставник, уколико је задатак обимнији, унапред разрађује задатке и питање за истраживачки рад.

[28] Вилотијевић, Младен и Нада Вилотијевић. „Пројектна настава“;посећено 22.04.2019. http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/PROJEKTNA_NASTAVA_za_CD_.pdf

Последњи корак у разради пројектног задатка је одређивање рока за завршетак и облика презентације резултата пројектне наставе. У расправи коју организује наставник, ученици по групама и у одељењу расправљају о облицима за презентовање резултата истраживачке активности.

У разради пројекта ученици истражују према унапред постављеним задацима, док наставник прати и усмерава њихов рад. Обједињавање резултата ученичких група одвија се под упутствима наставника, најпре унутар група, а затим на нивоу одељења. Презентација је етапа у оквиру које наставник организује процену од стране стручних лица или родитеља на рад о коме су ученици поднели извештај. У последњој етапи, рефлексији, наставник процењује резултате реализованих активности, као и ефекат свог рада, док и ученици имају могућност да оцене цео процес, своју улогу и допринос у оквиру њега.[29]

Пример из праксе – „Упознај мој град и околину“

У нижим разредима основне школе „13. октобар“ у Ћуприји изводи се већ неколико година пројектна настава од стране учитеља Ненада Накића. Специфичност ове наставе је у томе да је заснована на теренском раду, односно да је добила облик излета, те је од стране ученика постала врло прихваћена. Наравно, још одмах на почетку неопходно је споменути да је овакав облик презентације пројектне наставе врло захтеван у организационом и материјалном, самим тим и финансијском смислу, који је у потпуности изведен личним ангажовањем од стране учитеља уз помоћ сарадника из локалне средине.

Тема пројектне наставе у школској 2015/2016. је била *Упознај мој град и околину* и изведена је маја месеца 2016. год. Учитељ је имао намеру обогатити знање ученика свог одељења IV разреда на тему познавања свог краја, упозна са културно-историјским споменицима и природним знаменитостима ближе околине града Ћуприје и оствари корелацију са сазнањима из предмета *Познавање природе* и *Познавање друштва*. Као први корак у постављању плана рада пројектне наставе било је одабир тема, односно споменика и знаменитости које су пожељне за упознавање. Након тога ученици су се, у складу са својим интересовањима, поделили у мање групе од четири до пет ученика, у оквиру којих су имали одабрани споменик за задатак. Начињено је пет група у складу са изабраним споменицима из околине: Парк минијатура, водопад Велики Бук, пећина Ресава, манастир Сисојевац и рудник у Сењу.

После начињене поделе ученика у пет група, учитељ је даљу међусобну поделу по подгрупама, односно организацију унутар самих група,

[29]посећен22.04.2019.http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/PROJEKTNA_NASTAVA_za_CD_.pdf

препустио самим ученицима. Његово ангажовање, односно помоћ се састојала у сугерисању задацима у оквиру група и давања смерница у раду приликом поделе рада међу ученицима у групама. Како је од раније био познат облик презентовања, учитељ Ненад Накић је имао као основни задатак да обезбеди услове презентовања, односно превоз за ученике до одабраних споменика и све остале материјалне услове. Самостални рад ученика се огледао у истраживању потребне литературе да би о одређеним споменицима добили сазнања и, у складу са подељеним задацима у оквиру група, могли систематизовано материју представити. Наког међусобног рада имали су прилику са учитељем да среде резултате, те још једном провере и утврде степен остварености задатка пре презентације.

Презентација теме *Упознај мој крај и околину* је најатрактивнији део у оквиру пројектне наставе и, могло би се слободно рећи, главни покретач међу ученицима, који развија готово такмичарски дух међу групама. Презентација прикупљеног материјала и стеченог знања у оквиру група по задатим споменицима одвија се у облику вербалног представљања или са додатком паноа, који је обогаћен илустративним материјалом. С обзиром на то да ученици имају прилику да виде споменик, односно знаменитост, на лицу места, пано није неопходан, али добро га је применити у случају нумеричких података. Како се презентција остварује кроз један вид једнодневног излета, ученици и њихови гости, које је учитељ позвао, започињу активност од јутарњих часова и она траје до краја дана.

У Парку минијатура прва група ученика је имала прилику да представи понаособ пет одабраних споменика српске културне баштине; испред пећине Ресава је друга група ученика представила свој пано са одабраним подацима и прилозима, указујући на које детаље треба обратити пажњи по уласку у пећину. Водопад Велики бук, као природна знаметост, била је трећа тачка коју су ученици представили. Група од шест ученика је имала намеру да представи цео крај кроз који су се ученици са гостима кретали, до самог водопада, како његове природне специфичности, тако туристички потенцијал. Манастир Сисојевац је био четврта етапа као културно историјски споменик, а Музеј рудник у Сењу су представили ученици напредније групе управо због своје захтевности изложеног материјала.

Током извођења пројекта сви учесници су имали прилику, осим спремљених презентација ученичких група, чути представљање и од водича и домаћина, те су могућности за усвајање знања додатно биле повећане. Како је излазак на терен био пропраћен паузама са освежењем и оброк, постојале су прилике за сумирање резултата готово после сваке етапе, како међу самим ученицима, тако и међу гостима. Треба посебно истаћи да су се међу гостима презентације пројектне наставе нашле и две групе од по пет ученика са својим

учитељима из двеју основних школа из Србије, из Ниша и Чачка. Осим прилике да се упознају са Ћупријом и околином, гости-ученици имали су могућност да изнесу презентације и представе домаћинима свој крај, а колегинице учитељице да се упознају са овим начином рада свог домаћина. Сарадња и дружење међу ученицима домаћинима и гостима била је додатно појачана приликом да су они пружили свој дом као место боравка током три дана гостовања.

Закључак

Резултати овакве наставе су вишеструки и немерљиви оценом, када ученици осим стечених знања, развијају и социолошки аспект. Сам ток организовања пројекте наставе захтева тимски рад и усвајање образаца понашања који су друштвено прихватљиви. Развијен осећај одговорности резултирао је остваривањем циља који није само успех на колективном нивоу, већ и изван оквира, пред гостима. С обзиром на то да је тема пројектне наставе *Упознај мој град и околину* присутна у раду учитеља Ненада Накића већ неколико година, треба истаћи вредност овог рада на локалном нивоу, што додатно позитивно утиче на мотивацију ученика.

Сл. 1.
Група ученика са учитељем
испред Ресавске пећине

Сл. 2. Ученици гости и домаћини
код водопада Велики бук

Сл. 3. Парк минијатура

Литература

• Đorđević, V., Inovativni modeli nastave, Obrazovnatehnologija 4/2007http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/7_OT_4_2007_VESNA_DJORDJEVIC_.pdf, посећено 22.04.2019.
• Matijević, M., Projektnoučenje, Znamen: Nastavnički suputnik. 2008./09http://bib.irb.hr/datoteka/409015.Projektno_ucenje_Matijevic.pdf, посећено 22.04.2019.
• https://www.slideshare.net/zarkob/projekt-metoda-i-problemska-nastava, посећено 22.04.2019.
• https://www.slideshare.net/kajcebg/ss-43633289, посећено 22.04.2019.
• Вилотијевић, М., и Вилотијевић, Н. „Пројектна настава“ http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/PROJEKTNA_NASTAVA_za_CD_.pdf, посећено 22.04.2019.
• http://erasmusplus.rs/wp-content/uploads/2017/09/Projektno-orijentisana-nastava-u-praksi-Radoje-Kosanin.pdf, посећено 22.04.2019.

Nenad Nakić
Dragana Frfulanović-Šomođi

PROJECT BASED LEARNING AS A WAY TO LEARN AND GAIN KNOWLEDGE ABOUT YOUR CITY`S LANDMARKS

Summary: When it comes to modern schools, one of their most important characteristics, in recent years, has been PBL, precisely because of the benefits that interdisciplinary learning activities offer. PBL steps out of the classroom walls and enhances students' independency, at the same time promoting team work and inquiry-based learning, thus allowing students to gain practical knowledge. The aim of this project is to emphasize the importance of PBL and correlation with primary-grade curriculum. It provides an example of how working with students outside, going sightseeing, visiting natural and cultural landmarks, actually promoted students personal engagement in an interesting way, which ultimately led to their improved knowledge about their city's landmarks.

Key words: PBL, team work, project, student.

Сања Малинић Углик
ОШ „Симеон Араницки“
Стара Пазова

УДК 371.13/.14:373.33]:004

ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧИТЕЉА ЗА ПРИМЕНУ РАЧУНАРА У НАСТАВИ

Резиме: Полазећи од чињенице да се у Србији ради на дигитализацији уџбеника, поставља се питање колико су учитељи оспособљени за овакав начин рад, али и да ли су школе технички опремљене. Да ли је довољан рачунар и лаптоп како би једна учионица била дигитална? У овом раду биће речи управо о томе, али и о оспособљености учитеља за примену рачунара и дигиталних материјала у настави. Истраживање које је спроведено ради потребе писања овог рада, обухватило је учитеље из шест школа градске и сеоске средине са територије општина Стара Пазова, Београд и Јагодина.

Кључне речи: учитељ, рачунар, компетенције, дигитални уџбеник.

Увод

Дигитални уџбеник је уџбеник који захваљујући електронском окружењу садржи све елементе штампаног уџбеника, али је проширен елементима који омогућавају доступност и другим садржајима: сликама, аудио и видео записима, анимацијама, симулацијама, као и елементима који омогућавају виши степен функционалности: тестови, образовне игре итд.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја школске 2018/2019. започело је пилот-пројекат „2000 дигиталних учионица – Дигитална учионица/ дигитално компетентан наставник, увођење електронских уџбеника и дигиталних образовних материјала“. Циљ овог пројекта је да се допринесе развоју дигиталних компетенција наставника и дигиталних компетенција ученика. Пројектом је планирана обука учитеља за примену електронских уџбеника у настави. Учесници у пројекту поред обуке добијају и лаптоп рачунар и пројектор. Пројекат је у пилот-фази, након чега ће се бити извршена анализа успеха самог пројекта.

У другој години примене дигиталних уџбеника у настави за ученике првог и другог разреда, поставља се питање да ли су рачунар, пројектор и интернет веза довољни за примену дигиталних уџбеника? Да ли се оваква

настава не своди на фронтални облик рада, где један ученик ради задатак на рачунару, а остали гледају и чекају свој ред? Да ли су меродавни електронски тестови које ученик ради код куће? Да ли школе имају дигиталне учионице или таблет рачунаре где сваки ученик може да ради индивидуализовано? И једно од најважнијих питања је да ли су учитељи оспособљени за примену дигиталних уџбеника?

Организација истраживања

Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је да се утврди да ли су учитељи оспособљени за примену нових технологија у настави, опремљеност школа рачунарима, пројекторима и таблет рачунарима.

Циљ истраживања

Циљ истраживање је да покаже колико су школе опремљене новим технологијама, да ли су наставници оспособљени за примену истих и да ли је рачунар у учионици и пројектор довољан да за примену електронских уџбеника.

Методологија истраживања

У поступку истраживања коришћена је метода упитника. Истраживање је спроведено анонимно међу учитељима у периоду септембар 2019. године. Анализа резултата је урађена на репрезентативном узорку од 219 учитеља из шест школа са територије Стара Пазова, Београд и Јагодина.

Хипотезе истраживања

Главна и полазна хипотеза: учионице су опремљене рачунаром, пројектором и интернет везом и користе се у свакодневној настави.

Додатне хипотезе:

- Школе су опремљене таблет рачунарима.
- Учитељи су оспособљени за рад на рачунару.

Анализа и резултати истраживања

Резултати анкете

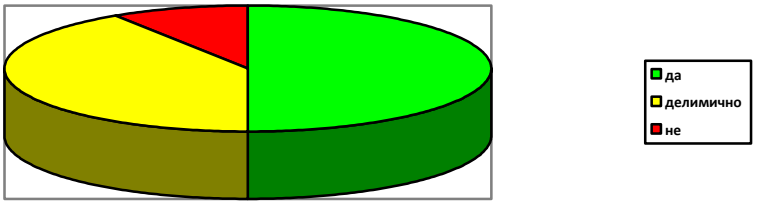
У истраживању је учествовало 219 учитеља и то 21,7% учитеља који предају првом разреду, 46,4% учитеља предаје у другом разреду, 20,3% трећем разреду и 11,6% у четвртом разреду. Што се тиче радног стажа, 55% испитаника има више од 20 година радног стажа, а 10% мање од пет година.

Рачунарску учионицу поседује 85%, док 10% испитаних у школи има рачунарску учионицу, али иста не функционише. Од укупног броја испитаних учитеља само 6% користи рачунарску учионицу за потребе наставе. Следеће питање се односило на поседовање рачунара у својој учионици, 87% испитаника је одговорило позитивним одговором, а 13% негативним. На питање да ли користе рачунар у учионици за потребе наставе 75% испитаника је одговорило позитивно, а само 4,3 % је одговорило да у опште не користи

рачунар у настави. Остали проценат испитаника је одговорило да понекада користи рачунар у настави. На ово питање надовезује се следеће: „Да ли имате интернет везу у учионици?“ Одговори су показали да сваки учитељ који има рачунар у учионици има и интернет везу. Што се тиче питања доступности пројектора, 56,5% испитаника је одговорило да имају стално доступан пројектор, док 21,7% испитаника нема доступан пројектор.

Питање „Да ли школа поседује таблет рачунаре?“ само 25% испитаника је одговорило потврдно, од тога 14,5% испитаника је рекло да користи таблет рачунаре у настави. Питање „На који начин користите таблет рачунар у настави?“ испитаници који користе таблет у настави одговорили су да користе исти за електронске провере, учење програмирања кроз игру.

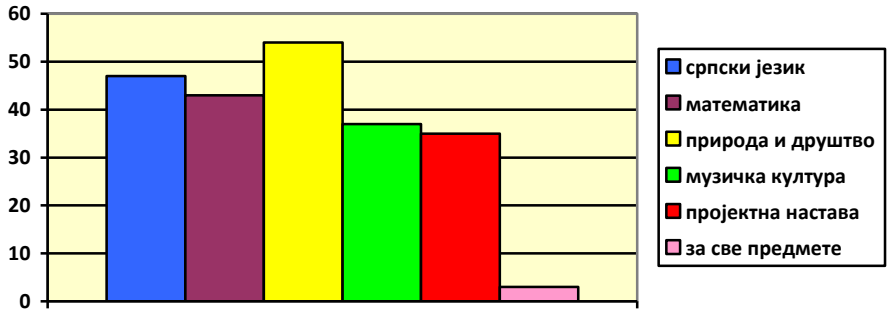
На питање: „Да ли сте оспособљени за коришћење рачунара у настави?” учитељи су одговорили на следећи начин:



Следеће питање је било: „Да ли сматрате да вам је потребна додатна обука за рад на рачунару?“ чак 90% испитаних је одговорило потврдно. Са тим у вези је и велики проценат негативних одговора на питања: „Да ли сте задовољни савладаним обукама везаним за примену нових технологија у настави?“

Претпоследњи сет питања био је везан за примену електронских уџбеника. Електронске уџбенике користи 58% испитаних. Овакав резултат је у вези и са применом пројекта „2000 дигиталних учионица“, јер су обуку за примену истих имали само учитељи који предају у првом у другом разреду текуће школске године. „Да ли сте задовољни електронским уџбеницима?“, учитељи који користе исти одговорили су потврдно. „На који начин користите електронске уџбенике“ испитаници су се сложили и рекли да презентују уџбеник на пројекционо платно.

Последњи сет питања је био везан за само примену рачунара у настави. Из графикона може да се види из којих предмета учитељи највише користе рачунар у самој настави.



Из одговора на питање „На које све начине користите рачунар у настави?“ види се да учитељи највише користе рачунар за гледање филмова, слика, слушање музике, за приказивање презентација, па тек онда за коришћење електронских материјала, уџбеника, образовних игара и софтвера. Из упитника се види и да 90% учитеља користи готове електронске материјале (презентације, анимације), док само 10% испитаних прави своје материјале.

Дискусија

Полазна хипотеза је била да су учионице опремљене рачунаром, пројектором и интернет везом и да се рачунари користе у свакодневној настави. Добијени резултати потврђују нашу полазну хипотезу, јер је више од половине испитаних има рачунар и интернет везу у учионици, а половина има и стално доступан пројектор. Овакви резултати могу бити у вези са пилот-пројектом Министарства просвете, науке и технолошког развоја „2000 дигиталних учионица“. Што се тиче додатне хипотезе „Школе су опремљене таблет рачунарима“, резултати показују да мали број школа има таблет рачунаре за ученике, а у настави их користи само мали број испитаних учитеља. Друга додатна хипотеза нам показује да су учитељи оспособљени за рад на рачунару, али ипак сматрају да им је потребна и додатна обука. Са тим у вези може бити и подаци који нам говоре за шта учитељи обично користе рачунар. Мали број испитаних сам прави и користи образовне софтвере и електронске тестове.

Закључак

На основу изложеног могу закључити да сам постављене хипотезе и доказала. Учионице су нам опремљене рачунарима, интернет везом, али и пројекторима. Учитељи су оспособљени за рад на рачунару, али им је потребна стална подршка, помоћ и стручнија усавршавања у складу са развојем технологије. Следећи корак у осавремењавању наставе била би набавка таблет рачунара која би допринела индивидуализацији наставе и још више осавременила примену електронских уџбеника.

Литература

• Levin, T. (2009): *In a digital Future, Textbooks Are Histrorz*, The New York Times;
• Глушац, Д, Наместовски, Ж. (2009): *Примену дигиталних мултидисциплинарних дидактичких средстава у настави у основној школи*, YU INFO 2009, Копаоник.
• Ђуровић, Љ. Божовић, К. (2012): *Електронски уџбеник у основној школи*, Техника и информатика у образовању, Чачак.
• Зубац, А. (2012): *Дигитална књижница као подршка свеучилишној настави истраживачкоме раду на даљину: електронички извори за електроничко учење на хрватским свеучилиштима*, Учитељски факултет у Осијеку.
• Зубац, А. (2015): *Изазови увођења е-уџбеника у настави основих и средњих школа у Републици Хрватској,* Филозофски факултет Свеучилишта у Загребу.
• Матијевић, М. Тополовчан, Т. (2017): *Мултимедијска дидактика*, Школска књига, Загреб.
• Милошевић, М. (2014): *Употреба рачунара у настави,* ИАС Техника и информатика, Факултет техничких наука, Чачак.
• Павловић, А. (2012): *Значај и примена рачунара у образовању ученика у основној школи*, ИАС Техника и информатика, Факултет техничких наука, Чачак.
• Папић, Ж. Алексић, В. (2012): *Методика наставе техничког и информатичког образовања*, Технички факултет, Чачак.
• *Службени гласник*, Закон о уџбеницима, бр. 27/2018.
• Шћепановић Д, Лечић Цветковић Д, Марић Ф. (2018): *Дигитална учионица/ дигитално компетентан наставник - увођење електронских уџбеника и дигитално образовних материјала, Приручник за наставнике,* Завод за унапређење образовања и васпитања, Београд.

Sanja Malinić - Uglik

TEACHERS' QUALIFICATIONS FOR USING COMPUTERS IN TEACHING

Summary: Taking into consideration that digitization of textbooks in Serbia is under development, it is reasonable to ask whether the teachers are adequately trained for this work method and also if the classrooms are technically equipped. Is a computer or a laptop enough for a classroom to be digital?Answering these questions and discussing the teachers' ability to use computers and digital materials in teaching will be the main points in this paper. The research conducted for the purpose of writing this work included teachers from six schools in the city and rural areas from the territory of the municipalities of Stara Pazova, Belgrade and Jagodina.

Key words: teacher, computer, competencies, digital textbook.

4.

Предраг Јашовић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац

УДК 373.2.016:82-93

КЊИЖЕВНОСТ И ТЕКСТ У ПРОГРАМИМА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: У овом раду разматрамо проблем књижевности и текста у предшколским програмима, с тим што мислимо превасходно на предшколске установе, а не на старосну доб предшколског узраста, мада кад је реч о књижевности она се углавном веже за тај узраст. Циљ је да укажемо на проблем поимања књижевности и текста на овом узрасту, пре свега, са теоријског аспекта. На другој страни тежићемо да укажемо на значај књижевности за децу и њену функцију, али и на њено одређење, како на нивоу предшколског узраста, тако и на нивоу изучавања ових појмова у високошколским установама које се баве књижевношћу за децу.

Кључне речи: књижевност, књижевност за децу, текст, интерпретација, рецепција, аутор.

Да случајно не бисмо дошли у ситуацију да се на разумемо са колегама, или потенцијалним читаоцима, као рецимо када је сличним поводом Жан Пол Сартр (Jean Pol Satre) пао у немилост поставивши питање *Шта је књижевност*, ми ћемо пробати да прескочимо све могуће теорије сводећи их на познато и извесно. Чини се да је са овим појмом *књижевности* апсолутно све јасно. Готово да нема онога који је, помисливши на књижевност или чувши реч књижевност, спреман да потврди да не зна најпрецизније о чему је реч. Питање - шта је књижевност, до данас је отворено. Сам одговор на постављано питање зависи од тога коме се поставља. Једно је питање поставити једном, рецимо десетогодишњаку који има какво такво читалачко искуство, а сасвим другачије стоји ствар са питањем уколико је упућено једном теоретичару књижевности. У првом случају одговор би био да је књижевност, рецимо, рецитације, приче, бајке, романи. У другом случају кад поставимо питање теоретичару књижевности *шта је књижевност*, ми га заправо питамо о суштини, о природи књижевности и самој тој делатности. Зато одговор на ово питање не тражи дефиницију, већ анализу.

Најједноставнији одговор на постављено питање би био: Књижевност је све што је икад написано. И то би заиста био јасан, прецизан и тачан одговор. Међутим, поставља се питање а зашто је уопште нешто писано, као и по чему се разликује нешто што је писано од нечег другог што је писано. На другој страни оно што је писано, дакле текст, није у прошлости представљао што представља данас. Сам појам књижевности је, у односу на историјско памћење, скорашњег датума. Појам је тековина касног 18. века. Први пут га је употребила француска бароница Де Стал (Anna-Louise Germaine de Staël, 1766-1817) у својој књизи *О књижевности разматраној у вези са књижевним друштвима* (1800) (*De la littérature considérée danas ses rapports avec les institutions sociales*). Поред увођења појма, са теоријског аспекта је значајно да је указала на и социјалну компоненту књижевности пре модерних социолошких опсервација које налазимо код Ђерђа Лукача (György Lukács, 1885-1971), Лисијена Голдмана (Licien Goldmann 1913-1970) и других. Пре тога се књижевност, иако тако неименована, везивала за списе (writings) и књишко знање (book knowledge).

Међутим, без обзира на време појављивања појма, што је важније за историју теорије књижевности, но за разумевање саме природе књижевности, једноставност одговора не значи и објашњење природе самог појма. Сходно људској природи увек ће бити постављано питање: Шта је то књижевност? Чему књижевност? Зашто је нешто књижевност, а нешто друго није?

У анализу можемо кренути од тога да ли је то питање *Шта је књижевност* уопште битно нарочито ако имамо у виду да се данас сви конзументи књижевности (студенти, професори, критичари) могу бавити књижевношћу са различитих аспеката, јер се сама теорија преплиће са филозофијом, психологијом, историјом, социологијом, политиком, односно политичким теоријама, лингвистиком итд. Према томе, зашто би се неко бавио теоријом, уколико истовремено може да се бави проучавањем књижевних и некњижевних текстова заједно и на сличан начин (Калер, 2009:29). На крају, литерарност постоји и изван текста (Калер 2009: 29-30). Ми бисмо овде приметили да се литерарност двоструко препознаје.

Она може бити препозната преко дескрипције, дакле – лепе реченице. Тако поједине студије и есеје из психологије, социологије или политикологије, можемо читати и као лепе текстове иако су они некњижевни. Литерарност може бити препозната и као стваралачки поступак, па и својеврсни метод. То је разлог што у расправама о разумевању историје данас имамо модел разумевања приче. Они не размишљају као научници где постоје елементи узрока и последице, где је неопходно да се нешто претходно деси или уради да би се дошло до решења проблема. Зато налазимо да историчари

објашњавају „како је једна ствар довела до друге, како је дошло до избијања Првог светског рата, а не зашто је то морало да се деси“ (Калер 2009:30).

Према томе, ако је књижевна приповест (narrative) модел за разумевање историје, а исто стоји са доказивањем стилских фигура метафоре, метонимије, симбола итд. у некњижевним текстовима, она разликовање књижевних и некњижевних текстова постаје теоријски небитан проблем.

Ипак, овде морамо приметити да се само питање не тиче само примењене методе, већ је питање *литерарности*. Дакле, кад питамо *Шта је књижевност*, ми заправо питамо шта то књижевност разликује од других производа људског духа које не сврставамо у лепу књижевност. Ако пођемо од чињенице да је књижевност посебан језички конструкт и наиђемо на реченицу:

Хтела је да види шта је доле,
Нагла се преко стола – и пала.
Ко?
Једна виљушка радознала.

Ако бисмо посматрали ову реченицу изван контекста аутора и наслова, а да није дата у стихованом облику, опет бисмо за ту реченицу рекли да је певљива/ римована и могли бисмо да кажемо да је песма иако не бисмо знали да је њен наслов *Поука*, а аутор Душан Радовић. У односу на одређење песме према рецепцији, односно узрасту рецепције, без проблема бисмо рекли да је то песма за децу, што је случај са већином песама за децу, које се препознају већ од првих стихова (*На крају града* – Стеван Раичковић, *Где све пада киша*, Брана Црнчевић, *Кад сам био велики*, Мирослав Антић, итд.). То, рецимо, не бисмо могли рећи за реченицу: *То је онај живот где сам пао и ја с невиних даљина, са очима звезда*. Иако бисмо ову реченицу могли препознати као стихове Дисове песме *Тамница*, никако је према исказу не бисмо сврстали у поезију за децу. Дакле, без обзира на старосну доб рецепције према коме је једна литерарна садржина упућена, она се да препознати као књижевна са јасно дефинисаним естетичким дискурсом. Друго, књижевни дискурс намењен деци се јасно препознаје.

Ако бисмо ово применили на било коју другу област људског стваралаштва ма које врсте, ситуација је другачија. На пример, узмемо реченицу из неког рецепта: *Добро умутити два жуманца и оставити пет минута,* или једну Фројдову реченицу: *Речи су првобитно биле магије, а реч је и данас задржала много од своје старе магијске моћи*. За ове реченице, иако друга делује, снажно и можда, за тумачење поезије има значај мада се односи на сан, не може се рећи да су естетички лепе, да располажу литерарношћу. Које то реченице делују својом литерарношћу, чак и кад се извучене из контекста? То су реченице у којима однос између форме и садржине, поред

тога што подстичу на размишљање како каже (Калер 2009:35), садрже необичан лексички састав и семантичко-стилистички обрт.

Свака реченица изговорена или записана је упућена на неког. Према томе, сваки текст је упућен на неког са циљем да успостави комуникацију. За књижевност бисмо у том случају могли рећи да је говорни чин или текстуални догађај који тежећи комуникацији и изазива пажњу. Да би се један текст одредио као књижевни, неопходно је да се нађе у књижевном контексту, уколико у том контексту није препознат онда је он некњижевни и то не према садржини где један текст може бити филозофски, научни, технички, већ према естетичкој вредности, јер му недостаје литерарност.

Ту се јавља посебан проблем који се тиче питања организације језика у тексту. Другим речима, да ли постоји посебан начин организације текста у књижевности, или је заправо реч о својеврсном предзнању, предрасуди (нем. Vorurteile)[30] онога који одређује шта је књижевни текст, па се на основу тог предзнања, у односу на све друге текстове, односи као према некњижевним текстовима руководећи се својим предзнањем. Постоје текстови који имају књижевне особине, а постоје другу текстови које контекст чини књижевним. Не може се сваки организовани језик назвати књижевним, јер у том случају би сваки речник био књижевност, јер нема организованијег текста. Постоји огроман корпус литературе који је настао организовањем језика, али нису књижевни иако тако изгледају, па их чак појединци тако називају.

Књижевни текст мора да истиче језик. Литерарност се састоји у нарочитој организацији језика којом се књижевност разликује од језика који се користи у друге сврхе. „Књижевност је језик који сам себе истиче“ (Калер 2009:40). Али, књижевност је језик у којем су различити текстови кроз време доведени у међуодносе што називамо књижевном традицијом (Томас Стернс Елиот, 1963) која је живи организам, јер се са сваким новонасталим делом мења. Књижевност је уосталом и фиктивни свет исказан језиком где језичке категорије типа заменица – *ја*, *ти*, *он*, временских одредница – *сад*, *онда*, *тада*, немају везе са реалним временом већ само временом представљеног света у тексту. Исти је случај и са јунацима, колико год да су они исторични, они никад не могу бити реални у фиктивном свету књижевности, јер су увек много више и другачије.

Књижевност у односу на садржину можемо поделити на *примарну*, *секундарну* и *терцијалну* (Милосављевић 2000:12). Примарна књижевност би

[30] У филозофском значењу, а не у свакодневном колоквијалном говору, под предрасудом подразумевамо одређена предубеђења која смо стекли учењем и разумевањем. Само разумевање није неутралан и независан процес, јер се увек ослања на предразумевање. Предрасуде одређују историјску ситуираност субјекта и однос према објекту који се разумева.

била она књижевност коју називамо *лепа књижевност* или *белетристика*. Има и она своје поделе којима се бави теорија књижевности, али то излази изван границе нашег интересовања. Секундарна књижевност је књижевност која се бави белетристиком; то су књижевна критика, књижевна историја и теорија књижевности. Најмање позната књижевност широј публици, а најпознатији стручној публици јесте терцијална књижевност или књижевност о књижевности. То је методологија проучавања литературе. Ова подела далеко више усложњава проблем но што читаоца приближава могућем одговору, јер свака од ових књижевности има готово неограничен број подгрупа, које се одређују према жанру, дискурсу, методу итд.

Поред језика, фикције (представљеног света), књижевне традиције о којима је било говора и представљају основу природе књижевности, односно књижевног текста, морамо истаћи да се овим одликама испуњава и контекстуалност у коју улази још низ аспеката као што су биографизам, психологизам, социологизирање, историцизам, етнологизам, митологизам и још доста тога. Све то заједно далеко више говори о једном књижевном тексту, него било који од наведених елемената посебно, ипак, суштински за сам текст, пре свих су везани аутор, дело, односно текст и читалац (Петровић 1972:83).[31] Контекст тек у односу на ово тријадично јединство сагледавања једног уметничког дела може да се приближи одговору о значењу једног књижевног текста, али га ни тада није могуће у потпуности интерпретирати. Уколико се то догоди у пракси, дело нестаје, а сама интерпретација је бесмислена. Дакле, на почетно питање *шта је књижевност*, односно књижевни текст могли бисмо дати одговор: *Књижевни текст је онај текст који се одликује литерарношћу, контекстом и фикцијом и манифестује се као дијалектичко тријадично јединство аутора, текста и рецепције који се потврђују кроз плуралитет значењских аспеката у контексту*.

Будући да смо одговорили на питање шта је књижевност, без претензије да дајемо коначну дефиницију, можемо поставити питање: *Шта је књижевност за децу*? То је једно од питања на које до данас нисмо добили одговор. Аутор овог рада је и сам у неколико радова тежио одређивању појма књижевности за децу, као и појмова који су везани за теорију и науке о

[31] Прецизности ради истичемо да је још Петар Милосављевић приметио да је на неким местима у књизи *Критика и дјело* Светозар Петровић на место *димензије језика* употребљавао и конструкцију *димензија текста*, руководећи се тиме, као уосталом и Милосављевић (2000:70), ми смо прихватили да кад говори о језику у делу, Петровић говори о тексту и да је он творац, како је називамо, методе тријадичног јединства: аутор-текст-читалац.

књижевности за децу.[32] Тихомир Петровић, један од значајнијих познавалаца књижевности за децу кад одређује значење и границе овог појма он о књижевности за децу говори као о „књижевном варијетету“ (Петровић 2011:37) и сматра да ова књижевност „преузима сва битна својства којима је књижевност као књижевност уопште одређена. Базична тријада: естетско, поука и забава детерминишу је, посматрано у најгрубљем виду, као специјални вид поетске речи“ (Петровић 2011:37).

Ова књижевност је органски део „књижевне конвенције подигнуте на ниво естетске категорије“ (Петровић 2011:39), али без обзира на тај естетизам, Петровић налази да „пригодност посебна њена квалификација“ (Петровић 2011:38), али и да је „уметност која попуњава једну непорециву празнину у ‘инвентару људског духа’“ (Петровић 2011:51). Без обзира на слагање или евентуално неслагање, већ на примеру једног књижевног теоретичара видимо како је тешко дефинисати појам књижевности за децу. Још је теже кад посматрамо више аутора који промишљају и дефинишу овај корпус.

Ми ћемо дефиницији овог појма тежити са аспекта његове употребне, практичне вредности. Која је доказана, како код нас, рецимо, са баснама Доситеја, поезијом за децу и листовима за децу Јована Јовановића Змаја до нонсенсних лексичких и семантичких вратоломија Душана Радовића, или непревазиђених Гримових и Андерсенових бајки, или чудесног *Срећног принца* и *Себичног џина* Оскара Вајлада, или *Постуловина Хаклбери Фина*, роман који, иако је за децу, Американци сматрају за једно од највећих националних остварења, док ће Французи *Малог принца* прогласити за књигу XX века. Све то потврђује да овај књижевни корпус, колико год га неки критичари називали маргиналним, заслужује опис који му вредносно припада.

Кад тријадичну концепцију[33] разумевања књижевности применимо на корпус књижевности за децу, јасно је да се спор међу теоретичарима, који латентно и данас постоји,[34] углавном, одвија око *ауторске намере* и *рецепције*.

---

[32] *Појам српске књижевности за децу на почетку XXI века* (2007), *Ка диференцијацији појма науке о књижевности за децу* (2011), *Увод у смену парадигми у области проучавања књижевности за децу* (2015). Сви радови су објављени у *Детињству*, часопису о књижевности за децу.

[33] Кад говоримо о тријадичној концепцији наводимо је увек са убеђењем да најбоље осликава књижевно дело, али није ни изблиза једини начин разумевања књижевног дела, јер без контекста, језичке димензије и аспеката, као што смо већ навели у тексту нема правилног разумевања текста.

[34] Реч је више о изједначавању књижевности за децу са књижевношћу за одрасле са чим се многи теоретичари који се искључиво баве корпусом тзв. књижевности за одрасле не слажу, јер сматрају да је књижевност за децу вредносно, естетички, па и садржајно на нижем нивоу од књижевности коју одређујемо као књижевност за одрасле.

Сагледавањем појмова *дечја књижевност* и *књижевност за децу*[35], који је данас, чини се, добио превагу, јасно је да се у оба случаја овај корпус књижевности одређује према реципијенту. Наведени термини су равноправни. Јасно је да се односе на књижевност која је, пре свега, намењена деци. На евентуални проблем, што је уједно и специфичност овог књижевног стваралаштва наилазимо, кад *знак*/ појмовно одређење, којим је обележен овај литерарни израз, посматрамо у односу на *означено* – шта све обухвата *дечја књижевност* и *књижевност за децу*. Тако, дечја књижевност означава књижевност која је намењена деци у односу на мотиве, тематику и језик, али може бити ознака и за књижевност коју стварају сама деца, што указује на додатни феномен дечјег стваралаштва.[36]

То ће рећи да се референцијалном функцијом[37] знака преко означитеља *дечја*, поред *рецепције* – дете, означава и *стваралац* – дете. Иако о деци као ауторима и њиховим ђачким „римованим вежбањима“[38] можемо говори тек пошто та „вежбања“ прерасту у дело и постану занимљива за историју књижевности, феномен дечјег стваралаштва (Петровић 2011:62-63) вредан је проучавања, како са дидактичког и литерарног аспекта, тако и са аспекта демократизације дечјег изражавања. Слободним истицањем става, деца афирмишу себе у свету одраслих и доказују своје присуство и саучествују у животу. Од објекта прерастају у субјект који представља полазни елемент у комуникацији између одраслих и деце.

Што се тиче појма *књижевност за децу*, очигледнија је његова управљеност ка рецепцији – детету. Међутим, као што примећује Слободан Ж. Марковић „у примарном значењу ове синтагме не исказује се припадност књижевности детету, већ упућивање или намена.“ (Марковић 2009: 50).

---

[35] Диференцијацију између ових појмова, у српској науци о књижевности, а посебно у теоријској мисли о књижевности за децу, међу првима увео је Слободан Ж. Марковић. Он је сматрао да је појам дечја књижевност мање подобан, јер се може односити и на књижевност коју стварају сама деца. (Марковић 2009: 50).

[36] На овај феномен је скренуо пажњу Тихомир Петровић у *Историји књижевности за децу* (2001) истичући да су многи велики књижевници код и нас и у свету своје стваралаштво започели још као деца. Поводом дечјег стваралаштва Љуштановић истиче: „Ретки су примери озбиљних дечијих стваралачких покушаја, а оне за које знамо пре су психолошка и социјална него естетска чињеница.“ (Љуштановић 2004: 17).

[37] Под референцијалном функцијом знака подразумевамо значење које му је дао Пјер Гиро (Pierre Guiraud) (Giro 1975: 9).

[38] Овако је дечје стваралаштво називао међуратни и поратни књижевни критичар Никола Марковић у писму Милану Симићу од 26. марта 1928. године (Симић 2004: 78). Нама је занимљива ова преписка јер непосредно доказује да је популарисање дечјег стваралаштва од Змајевог прегнућа било опште прихваћено широм Србије.

Тек у односу на означитељску вредност појма *књижевност за децу*, можемо правити дистинкцију између значења које се односи на припадност и значења које је иманентно садржини дела. У оба случаја рецепција се не доживљава као трансисторична категорија, као активни чинилац који саучествује у догађању књижевноуметничког дела, већ је реч о пасивном медију који се доживљава као објекат.

Предодређеност књижевног дела рецепцији одређеног старосног доба доприноси да се овој књижевности одриче естетски квалитет и да се представља као „маргиналан литерарни феномен“ (Вуковић 2009: 97). У светлости савремених достигнућа науке о књижевности, овакви ставови не могу издржати притисак научне провере. Прво, знамо да сваки писац „рачуна са неком рецепцијом“ (Данојлић 2009:56), било да је реч о тзв. идеалном читаоцу, или критичару „срећне руке“ (Егерић 2004:8), било да је реч о одређеној друштвеној или старосној групи читалаца. Према томе, зашто би се замерало писцу за децу, оно што се не замера другим писцима. Јасно, ту је недопустиво намерно кокетирање са децом, као што је недопустиво било какво повлађивање публици у било којем уметничком медију, јер тог тренутка уметност престаје.

Друго, данас постоје књиге које се убрајају у дечју литературу, али оне нису писане за децу. Њихови аутори нису рачунали са децом, као са читаоцима. Овај феномен доказује да, као што дела намењена деци могу читати одрасли, то се догађа и са делима која су превасходно писана за одрасле. Могли бисмо рећи да предубеђење одраслих да деца никад неће разумети Кафкин *Процес* или *Злочин и казну* Достојевског, равно је некадашњем предубеђењу да *Житије светог Симеона од Светог Саве* и *Робинзон Крусо* од Дефоа није за децу. Данас знамо да је нешто од тог предубеђења заблуда. Врло је вероватно да *Процес* и *Злочин и казна* никад неће бити примерени емотивном узрасту детета, чак ни као адаптација. Са *Житијем светог Симеона од Светог Саве* ситуација је мало другачија. Дидактичност, бајковита старостност садржине овог житија, допуштају могућност адаптације овог текста за потребе у вртићима, с тим што ће религиозна димензија бити изостављена, а национална ће тек бити обележена. То као што знамо то није случај са романом *Робинзон Крусо*, *Пут око света за осамдесет дана* итд.

Ту се нису промениле првобитне намере аутора, нити садржина њиховог дела, већ се променио сазнајни видокруг деце. Хоризонт њиховог очекивања временом се проширио. Штавише, можемо рећи да је данашњој деци *Одисеја* у истој мери далека као и роман *Орлови рано лете*, док им је далеко ближи Толкинов *Господар прстенова*, иако се чини суровијим, хорорно мрачним што његову чудесну и фантастичну садржину, у сфери

представљеног, чини реалистичнијом, јер отвара једну нову димензију виртуелног доживљаја који измаштано чини могућим. Дечја инфантилност, која се огледа у јасним и искреним ставовима према реалности остаје присутна, али спознајни свет детета еволуира са еволуирањем свести људске цивилизације. Чини се да, док се еволуција људске цивилизације на свет одраслих одражава на социјалном и егзистенцијалном плану, као отуђење и олакшано овладавање технолошким процесима, дотле се та еволуција непосредно одражава на свест детета, јер оно чиме човек треба да овлада, са тиме се дете већ рађа.

У вези са старосном доби рецепције је и двојна атрибуција књижевног корпуса за децу, као *књижевности за децу и омладину*, односно *младе*. Овај предлог, као олакшано овладавање и диференцијација корпуса књижевности за децу у односу на старосну доб рецепције, стоји одавно.[39] Оваквом атрибуцијом књижевности за децу помера се старосна доб рецепције на период адолесцентног доба. Ова двојна атрибуција олакшава поделу књижевности за децу и иницира даље поделу овог корпуса на књижевност за децу предшколског узраста и за децу школског узраста. Ту је могуће извршити поделу на књижевност за децу у нижим и вишим разредима и на крају, на књижевност за младе. Оваква подела је методолошког и методичког усмерења. Њоме се студентима олакшава овладавање целином књижевног корпуса за децу, али се сагледава и његова специфичност у односу на рецепцију и захтеве који се постављају пред читаоца и аутора који ствара за децу и младе.

Са друге стане, оваква атрибуција књижевности за децу додатно одређује границе у којима се простире овај књижевни корпус. Књижевни корпус у који се може сместити, рецимо, роман *Старац и море* (чак и ако се узима као лектира) подразумева још многа друга дела. Тако широко схваћен корпус дела, која се могу приписати спознајним могућностима младих, више иницира потребу приближавања ова два књижевна израза, но што указује на потребе њихове диференцијације. Старосна граница рецепције коју чине млади јесте прихватљива, али није конкретизована. Двојака управљеност књижевности на *децу* и *младе* може отежати овладавање садржином овог појма. На крају, сам адолесцентски период могуће је врло лако подвести под детињство, што, наведимо за пример, чини Тихомир Петровић кад одређује дете као читаоца (Петровић 2009:27).

Сваки текст подразумева најмање три чиниоца аутора, садржину и читаоца. Ако дете посматрамо у књижевности за децу као читаоца, као што то чини Тихомир Петровић, што је у основи сасвим исправно, поставља се

[39] То је предлог Воје Марјановића. Он сматра да се овим „термином обухвата шире значење и поимање литературе о којој је реч. Дакле, додатак за младе подразумева укључивање читалаца пубертетског и адолесцентног доба“ (Марјановић 2007: 16).

питање шта ћемо са текстом, односно књижевношћу у вртићу и предшколском узрасту, где деца углавном, не само што не знају да читају, него не могу имати ни представу о аутору, односно писцу и писању као сврсисхдности која резултира уметничким текстом. Дакле, да ли у таквом случају можемо говори о књижевности за децу, или само говоримо о функцији књижевности за децу у предшколском узрасту?

Књижевност за децу, као, уосталом и књижевност, па и уметност уопште постоји, али независно од својих конзумената. Функција књижевности се заокружује на нивоу поуке изван естетичке сфере, јер естетички доживљај који настаје са чином читања у правом смислу те речи изостаје. Тачно је да постоји чин читања, али чита васпитачица или васпитач, дакле, деца перцепирају текст посредно. О много субјективних и објективних разлога зависи да ли ће им се тај текст допасти.

Субјективни разлози већ зависе од сваког детета понаособ и његовог интересовања, навике и спремности да слуша и писмености. Са друге стране субјективни разлози се тичу и саме васпитачице, њене наклоњености књижевности, њеног осећаја за изражајно, доживљајно читање. Уколико она сама не воли да чита, тешко да ће моћи да презентира било који садржај деци. На крају, много тога, ако не и највише зависиће од изграђеног односа између васпитачице и деце. Уколико ту нема здравог односа, поверења, поштовања, али и љубави резултати морају изостати.

Са сваким читањем васпитач је заправо интерпретатор. Да би могао уопште да се бави књижевним текстом, он мора добро да га разуме. На другој страни мора добро да познаје развијени укус своје групе. Уколико он не постоји, мораће сам васпитач да га развија и касније негује. Ту лежи једна велика одговорност на васпитачу, јер се од њега захтева вештина препознавања текста према потребама деце, вештина изражајног читања и познавање групе са којом ради. Васпитачица је заправо та која врши прво естетско образовање детета. Зато је велика одговорност, како васпитачица и васпитача тако и академија које их школују.

Поједине текстове васпитачица сходно потребама своје групе може да адаптира. То значи да већ преузима својеврсну улогу аутора. Адаптирати се може готово сваки текст. Број могућих адаптација једног текста зависиће од маште и креативности васпитачице. Међутим, овде је значајно да један од битних сегмената који представља текст – аутор, и буквално престаје да постоји. Тако да суштина књижевног текста постаје измењена, јер текст постоји изван ауторског видокруга и, чак изван текста, јер се превасходно манифестује као усмени говор, било као прича, игроказ или рецитал у којима учествују и сама деца. Текст и оно што се у теорији књижевности одређује као текстуалност и литерарност, постаје игра.

Кроз игру се усваја, кроз игру се памти и кроз игру добија смисао у дечијој свести. Чин читања, замењује чин игре. Литерарност замењује игривост текста. Игривост првенствено зависи од способности васпитачице.

Поред тога што се аутор и текст бришу као два основна елемента која обележавају књижевност уопште, у књижевности која се примењује у вртићима долази и до модификовања рецепције. Не постоји више прво визуелни контакт са текстом, зато текста и нема у свести деце. Визуелни контакт постоји само код васпитачице. Деца имају аудитивни контакт. Тако се перцепција једног текста одвија одједном на два нивоа визуелном и аудитивном. То не би било тако необично, јер је то могуће код рецепције која зна да чита, приликом читања на глас.

Међутим, овде је необично то што се та рецепција одједном одвија на два нивоа код два рецепијената који имају различите перцептивне могућности. Зато смо дошли у ситуацију и да трећи елемент – читаоца, којим се индентификује текст доведемо у питање. Наравно, рецепција се не брише, али се битно усложњава. Рецепција се не своди на један члан, већ најмање на два. Та рецепција је ближа драмској, сценској рецепцији, него типичној рецепцији текста. Треће, пошто је рецепција код деце посредничка, век ће зависти од оног ко посредује.

На крају, можемо закључити да на нашем поднебљу још увек није одређен сам појам књижевности за децу у вртићима и предшколском узрасту. За сада се чини да се студентима више презентира оно што може бити функција књижевности на том узрасту, него што се обрађују сами текстови примерени том узрасту. Још увек се нико на нашем простору, па и шире није бавио естетиком оваквих текстова. Чини се да се њихова функционалност не исцрпљује на естетичком плану колико на педагошко-едукативном плану.

У том смислу феномен текста у вртићима биће занимљивији са методичког, педагошко-психолошког, но са естетичког плана. То не значи да такви текстови нису књижевни. Они су књижевни, јер књижевност поред своје естетичке вредности има и педагошку, психолошку, социјалну функцију, чак можемо рећи да је то она њена утилитарна функција.

Ти текстови, уколико задовољавају књижевне узусе јесу књижевни, без обзира на то што њихова другост, није препозната ни на плану садржине, ни на плану, рецепције, нити на плану дискурса ни жанрова који још нису проучени. То значи да прво морамо озбиљно приступити корпусу књижевности за децу, а потом у оквиру овог корпуса диференцирати корпус књижевности који је намењен најмлађој популацији.

То није теоријски хир, већ потреба од националног значаја, јер бисмо само у том случају знали зашто постоје садржаји који се данас презентирају

деци у вртићима и да ли су сви ти књижевни садржаји, не само књижевни већ и едукативни и педагошки и психолошки функционални.

То је проблем који надраста појединца и захтева тим стручњака из различитих научних области.

Литература

• Петровић (2011), Тихомир Петровић, *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

• Петровић (2009), Тихомир Петровић, „Дете као читалац“, *Детињство*, бр. 3, год. XXXV (јесен 2009), стр. 24-29.

• Kaler (2009), Džonatan Kaler, *Teorija književnosti*, prev. Dragn Ilić. Beograd: Službeni glasnik.

• Sartr (1984), Žan Pol Sartr, *Šta je književnost*, prev. Frida Filipović, Nikola Bertolino. Beograd: Nolit.

• Милосављевић (2000), Петар Милосављевић, *Методологија проучавања књижевности*. Ваљево - Исток.

• Svetozar (1972), Svetozar Petrović, Kritika i djelo. U knjizi: Svetozar Petrović, Priroda kritike. Zagreb: Djelo.

• Љуштановић (2004), Јован Љуштановић, *Црвенкапа грицка вука*. Нови Сад: Дневник, Змајеве дечје игре.

• Вуковић (2009), Ново Вуковић, „О неким теоријским проблемима и специфичностима књижевности за децу“, у: Јован Љуштановић, *Принцеза лута замком*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 97-103.

• Јашовић (2007), Предраг Јашовић, „Појам српске књижевности за децу на почетку XXI“, *Детињство*, бр.1, год. XXXIII (јесен-зима 2007), стр. 55-66.

• Јашовић (2011), Предраг Јашовић, „Ка диференцијацији појма науке о књижевности за децу“, Детињство, *Детињство*, бр.1, год. XXXV (пролеће 2011), стр. 53-61.

• Марковић (2009), Слободан Ж. Марковић, „Појам и име књижевности за децу“, у: Јован Љуштановић, *Принцеза лута замком*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, стр. 45-53.

• Егерић (2004), Мирослав Егерић, *Срећна рука*. Нови Сад, Приштина: Матица српска, Институт за српску културу.

• Giro (1975), Pjer Giro, *Semiologija*, prev. Mira Vuković. Beograd: BIGZ.

• Марјановић, Ђуричковић (2007), Воја Марјановић и Милутин Ђуричковић, *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књ. 1. Алексинац, Краљево: Висока школа струковних студија за васпитаче и Libro kompany.

Predrag Jašović

LITERATURE AND TEXT IN EDUCATIONAL PROGRAMS OF PRESCHOOL AGE

Abstract: In this work we are arguing the problem of literature and text in educational programs of preschool age, but when we say preschool age we, in fact, mean preschool institutions and not age. We still use the term age because this type of literature is mostly made for preschool age. Our goal is to point out the problem of viewing literature and text intended for this age primarily from theoretical perspective. On the other side, we will aspire to indicate the significance of literature and its usage, but also its designation, on the level of preschool age, but also on the level of study these terms in preschool institutions which address the literature for children.

Key words: literature, text, interpretation, reception, author.

Ружица Јовановић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК 821.163.41-93.09 Поповић Шапчанин М.

ДЕТЕ И ДЕТИЊСТВО У ПОЕЗИЈИ И ПРОЗИ МИЛОРАДА ПОПОВИЋА ШАПЧАНИНА

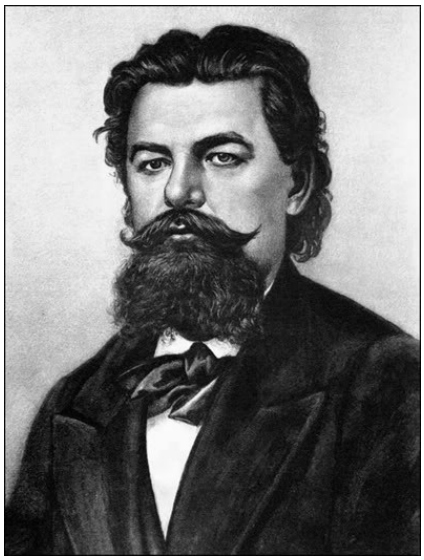
Резиме: Као писац на размеђи епоха романтизма и реализма, познат као песник романтичар, али и веома успешан прозаиста (романописац, приповедач, путописац), Милорад Поповић Шапчанин бавио се и темом деце и детињства, као неизоставним животним темама. Ставови изражени у његовој поезији за децу и приповеткама заснованим на реалном животу тога времена, доприносе сазнању о детињству и његовој књижевној слици у сада већ претпрошлом веку, стварајући могућност поређења са временом садашњим.

Кључне речи: поезија, проза, свет деце, размеђе епоха, поређење.

Милорада Поповића Шапчанина историја српске књижевности најупечатљивије препознаје као песника епохе романтизма. У свом песничком опусу, који јесте изузетно обиман, песник проговара и стваралаштвом за децу. Интересантно је, међутим, његово бављење децом и детињством када се Шапчанин-прозни стваралац пореди са Шапчанином-песником. Због значаја поменутог писца, пре свега, у иновацијама и интензивном учешћу у свему што је било ново и битно за културу и књижевност Србије тог времена, неопходно је поменути и његову био-библиографију, која је, нажалост, остала непозната широком читалачком аудиторијуму.

Милорад Поповић Шапчанин рођен је 7. јула 1841. године у Шапцу. Највећи део свога живота провео је у Београду. Био је управник Народног позоришта, чиновник министарства просвете, школски надзорник, активан посленик на културном и образовном плану и запажени књижевник. Као песник огласио се у Новаковићевој *Вили* (1865). Априла 1877. године биће му поверена дужност управника Народног позоришта, али је на овом послу остао кратко, до 12. новембра исте године, када је разрешен дужности на сопствени захтев. Но, 1.марта 1880. године поново је постављен за сталног управника Народног позоришта и на овом остао је све до 1893. године.

Своју другу прилику да се искаже у улози управника, Шапчанин је искористио на најбољи могући начин. ,,У периоду од 1880. до 1890. године, Народно позориште је приказало 29 нових, оригиналних српских драма, и 152 стране, преведене. У комплементарности позоришне делатности, поред осталог, исказивао је интерес за осавремењавање сценографије и костимографије.“ (Јовановић, 2009: 62).



Слика 1.
Милорад Поповић Шапчанин

Књижевношћу се почео бавити веома млад, у гимназијским данима, настављајући књижевну традицију своје породице, коју је започео отац Сава Поповић. Шапчанинови први песнички покушаји везани су за гимназијску клупу. Од тада, па све до смрти, Шапчанин ће непрекидно стварати. ,,Сарађивао је у скоро свим стручним и књижевним листовима свога времена, највише у *Вили, Даници, Јавору* и *Стражилову*. Испевао је више од 300 песама и два епска спева, стављајући себе у ред најплоднијих песника српског романтизма. Прве стихове штампао је у листу *Словенка* (1860). Наредне, 1861. године објавиће прве песме и у *Даници*, а 1862. године у Змајевом *Јавору*. Прву збирку песама објавио је 1863. године и она је углавном испуњена песмама, у којима доминирају два мотива: љубав и родољубље.“(Јовановић, 2010: 17). Круна дугогодишњег рада је збирка *Жубори и вихори*, која је штампана 1883. године и садржи преко 150 песама. ,,Имао је карактеристично схватање поезије, која је требало да буде егзил од живота: уметност треба да нам да оно што нам живот не даје: сан и илузију. Стихови су му били махом наивни, осим кад је писао о селу и природи, гдје се видјела његова искрена одушевљеност сеоским начином живота.“ (Деретић, 2007: 766).

Неке песме ће му остати у рукопису. Те, и већ раније објављене песме, уз романе, приповетке, драме и један путопис, угледаће светлост дана у *Целокупним делима* која је, у пет књига, приредио Урош Џонић и која су објављена у интервалу од 1929-1932. године. Шапчанин је објавио и два невелика романа: *Хасан-ага* и *Сањало.* Део свог уметничког афинитета исказао је и као драмски писац, посебно у жанру комедије и историјске драме. Док су му комедије уметнички неубедљиве, мотиве за историјске комаде црпи из српске историје (осим *Хипатије*). Композицију и драмски сиже црпео је из српске традиције (*Милош у Латинима, Задужбина*), или према догађајима и личностима из српске средњевековне историје (*Богумили, Душан Силни, Трнова круна*).

Као прозни стваралац, писао је приповетке, романе, драме и путописе. Мотиве за своје приповетке он црпи из сеоске средине (*Деда, Богослов, Људи старог кова, Благо, На сеоској слави, Десет дуката*), манастирске средине (*Монах Ђенадије, Отац Захарије, Отац Варнава*) и из друштвеног и паланачког живота (*Свирачица, Сат, Опасан друг, Поремећен план, Двадесет шести*). ,,У фази прелазног доба, његове приповетке одсликавају и преузимају развојне тенденције које су текле, напоредо са раслојављањем романтичарске приповетке и њеним преображајем у различите форме реалистичке прозе.“ (Иванић, 1976:138). Занимљиво је да, ма колико се бавио емоцијама у својој поезији, у приповеткама, поготово оним које су биле путоказ за надолазећу епоху реализма, неке емоције изостају. У мноштву приповетака (*Сургун, Сат, Катанска буна, Деда***,** *Двадесет шести*...) деца се помињу само као пратиоци одраслих, односно родитеља. Самим детињством, осећањима деце, Шапчанин се не бави директно, већ децу, најмлађе јунаке помиње у контексту породице. То је вероватно последица ондашњег схватања васпитања и одрастања, тј. да деца уче од одраслих спонтано самим тим што су чланови друштва и одређене социјалне средине. На много места Шапчанин помиње најмлађе чланове домаћинства и бригу одраслих о њима, али индиректно. Подразумева се да је сав рад и труд родитеља усмерен на добробит потомства, али детаљима живота детета у тадашњем окружењу градских и сеоских породица, писац се не бави, као да се то подразумевало само по себи. И добро и зло о коме пише у појединим приповеткама одрасли и деца деле. У приповетци *Сургун* Цана напушта своју кућу и бива протерана у Београд (сматра се да је приповетка аутобиографска) и писац приближава читаоцу невољу у којој се породица нашла, приказујући само тугу мајке, али се осећа да је атмосфера безнађа подједнака за све. ,,Када су били на раскршћу, ту Цана погледа још једном на све четири стране улице, погледа цркву, погледа школу у којој је негда живела, погледа негдашњи господар Јевремов конак, погледа већ отворене ћепенке...“ (Шапчанин, 1931:457).

Као песник, међутим, Шапчанин ствара поезију за најмлађу читалачку публику. Песме имају заједничку особину полета оптимизма, извесне раздраганости. Доба у којем је Шапчанин писао за децу било је иновативно, када говоримо о самој књижевности за најмлађе. Чак се и Ј. Ј. Змај борио са, не можемо рећи негативним, већ више сумњајућим погледом на ту врсту поезије. „У Змајево доба, књижевност за децу је имала статус ставовима о књижевности за децу, као подређеној уметности, о којој се судило изван важећих мерила књижевно-естетског вредновања. „У Змајевој сенци певали су и други песници тог времена, међу којима се истичу Љубомир Ненадовић, Милорад Поповић Шапчанин, Јован Грчић Миленко и Милета Јакшић.“ (Милинковић, 2016: 14).

У своју поезију за децу Шапчанин уноси поред описа природе, пре свега, ведар дух и готово радостан поглед на свет. Био је један од ретких песника који је певао о селу, посебно у поменутој врсти поезије. У песми *О косидби* присутна је ономатопеја и персонификација, којом природу оживљава и читаоцу приказује ведру слику важног и тешког посла на селу. Читајући песму, стичемо утисак да смо управо сада на ливади у време косидбе. Песничке слике су живе, јасне, без сувишних стилских оптерећења.

Журе се косачи,
Роса је и хлад,
Кад жега затрепти,
Малакше им рад;
И шева
Пева, не спи:
Кли, кли, кли!

На сличан начин, подједнако живописно читамо о јесени у песми *У јесен*. У виду дијалога приказан је мотив одласка птица селица, дечијег чуђења и одговора одрасле особе којим се објашњава смена природнох циклуса у природи. Песма садржи хипокористике, као и већина Шапчанинових песама за децу, потпуно у складу са природом романтичарске поезије. Римовање је подразумевано присутно, такође, у складу са тадашњим схватањем поезије. Одређена доза дидактичког у овој песми подсећа на Змајеву поезију.

"Куд је от'шла та црнојка?"
Наш малиша час па пита;
"Ласта, оче, није добра;
Отишла је да се скита."

Не скита се она, чедо;
Кад настану топли дани,
Долетеће, запитаће:
Камо мали укућани?

Песма о Ромима (*Циганска песма*) за тему има веселу природу народа о коме говори. Поново се песник користи хипокористикама, онометопејом, метонимијом и епитетима. Због захтева риме долази до повремених измена у речима (ћемани). Безбрижна популација, деца природе, истакнута је као друштво најстаријих песника, чија је улога да свет у коме живе развесељавају. Весео тон и извесна *певљивост* поред живописне слике музиканата и певача карактеритичне су за Шапчанинову поезију за децу.

Наша срећа шарена.
Наши златни дани
Разлежу се живахно
На наших ћемани;
Јер ми, деца природе,
Песници смо стари:
Коме нису певали
Весели чергари?

У складу са поетиком романтизма, песник покушава да дефинише своју поетску природу, дајући тиме унапред одговоре свим будућим критичарима. Унутрашњи порив да запише и опише све што види и све што доживљава преточио је у поезију најразноврсније тематике.

Још у моме младом добу
У срцу му одјекнуше
Ко жубори, ко вихори
И гласе им бурне чуло
У прсима како ује,
Па и момче запевало
Уз небесне певне струје.
Сневало је, певало је
О љубави даха слатка,
О природи, о болима,
Горчинама века кратка;

Песмама за децу, у којима на мноштво тема, покушава да одговори на питањима која поставља живот, некада поучно, некада шаљиво, али увек ведро и оптимистично. Хумор је једна од константи, а често се и појављују и песме сличне ређалицама. Песник зна да једоставношћу може да се приближи свету деце, и мада занемарена, његова поезија и те како би данас нашла место у

васпитно-образовном раду. Наиме, Шапчанинове теме песнички поступак, језике и стил нису застарели. Напротив, естетски и педагошки вредне песничке слике о природи, лежерна рима, оптимистичне поуке и васпитне поруке потпуно су ванвременске и свевремене. У самом стварању српске дечје поезије Милорад Поповић Шапчанин учествовао је несебично, баш као у стварању реалистичке приповетке, романа, путописа, историјских драма и свега осталих чиме се у свом књижевном раду бавио, стварајући путоказе потоњим ствараоцима.

Литература

- Деретић, Јован, (2007): *Историја српске књижевности*, Београд, Sezam Book.
- Иванић, Душан (1976): *Српска приповјетка између романтике и реализма* (1865-1875), Београд, Институт за књижевност и уметност.
- Јовановић, Ружица (2009): *Перо реализма*, Шабац. Заслон.
- Јовановић, Ружица (2010): *Писац, завича,ј раскршће...*, Шабац, Културни центар.
- Milaković, Josip, (1905): *Naša pesma*, Antologija hrvatskog i srpskog pjesništva, knjiga II, Sarajevo, Izdavački zavod.
- Милинковић, Миомир (2016): *Антологија српске поезије за децу*, Чачак, Легенда.
- Поповић, Милорад (1905): *Жубори и вихори*, Београд.
- Поповић, Милорад (1931): *Приповетке,* Целокупна дела, књига IV*,* Београд, Народна просвета, приредио Урош Џонић.

Ružica Jovanović

CHILD AND CHILDHOOD IN POETRY AND PROSE BY MILORAD POPOVIĆ ŠAPČANIN

Sumarry: As a writer in the interweaving of the era of romanticism and realism, known as a romantic poet but also a very successful prose writer (novelist, storyteller, travel writer), Milorad Popović Šapčanin also dealt with children's and childhood topics as indispensable living topics. The attitudes expressed in his poetry for children and stories based on the real life of that time contribute to the knowledge of childhood and his literary image in the now past century, creating the possibility of comparison with the time of the present.

Key words: poetry, prose, world of children, epoch splitting, compariso.

Махмут Челик
Ивана Котева
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
Северна Македонија

УДК 821.512.161-93(091)

ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ ДЕЧЈЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ТУРСКОЈ

Резиме: Дечја књижевност обухвата радове намењене деци. Ови радови су написани дечјим језиком и садрже дечје усмерење. Када говоримо о њеном утицају, рекли бисмо да она оживљава дететов дух, јер дају смер дететовом срцу и погледу, повећавају животну снагу, помажу у упознавању живота, развијају језик итд. Прва дела дечје књижевности широм света су успаванке и приче које су казивале старије особе. Приповедање тих прича био је главни метод вековног преношења традиција и веровања у друштво. Такви радови, испричани у то време, били су намењени старијим особама, али деца су их са задовољством слушала, односно показала велико интересовање за њих. Међу првим представницима светске дечје књижевности налазе се имена Шарл Перо, Ла Фонтене, Жан Жак Русо и Карло Колоди. Као што је случај са светском дечјом књижевношћу, тако и у Републици Турској, први примери ове литературе потичу из усменог предања. Говор, успаванке, поезија, приче, епизоде на које се наишло у периоду пре Танзимата (период реформи у Републици Турској) јесу заправо врсте које потичу из периода усмене преноса традиције. Прва дела намењена деци појавила су се у време Танзимата, односно дела која садрже песме и кратке приче о животињама, преведене са француског на турски језик.

Кључни речи: дечија литература, Турска, деца, представници.

Вовед

Концептот на детската литература има две главни детерминанти: едната "дете" и друга "литература". Доколку ги анализираме овие две детерминанти, подобро можеме да го протолкуваме што всушност претставува детската литература и зошто истата треба да постои.

Дете; потсетува на чистота, љубовт и добротворност. Литературата пак пред се е уметност која ги означува емоциите, мислите и соништа.

Детската литература ја сочинуваат делата наменети за деца. Овие дела се напишани со детски јазик, а во нив постои детски правец. Што се однесува до нивното влијание, можеме да кажеме дека тие го оживуваат детскиот дух; помагаат во запознавањето со животот; го развива јазикот на детето итн.

Во 1932 година, Пол Хазард предложил некои принципиза тоа како би требало да изгледа добрата детска книга. Имено Хазард вели дека доброто дело мора да му биде верно на детскиот дух, да му дава вистински информации, да биде едноставно. Доброто дело треба да ја разбуди желбата за читање кај децата. Во книгата треба да се наоѓаат слики кои децата ги сакаат, а истите треба да будат мир и среќа во детската душа.Добрите дела не треба да ги прават децата чувствителни, туку будни и подготвени. Тие ги учат децата да не потценуваат ништо што постои во природата и кај луѓето.

Добри дела се работи кои насочуваат кон почитување и вреднување на играта. Информативните книги не треба да бидат покриени со граматички или научни информации. Напротив, овие информации треба да влезе во душата на детето, каде што ќе посади семе кое ќе се развива во иднина. Добрите дела се етички. Тие го покажуваат добриот крај кај жртвувањето, односно безвредната и лоша страна на љубомората и алчноста.

Детската литература во светот

Детската литература во целиот свет започнува со приспивните песни и приказните раскажувани од страна на повозрасните. Во старите времиња немаше книга. Раскажувачите во племињата беа заштитници на културата, обичаите, вредностите и историјата. Раскажувањето приказни е основен метод за пренесување на традициите и верувањата на едно општество од една генерација низ вековите. Приказните опишани во тие времиња беа наменети за возрасните, но и децата со задоволство ги слушаа.

За почеток на детската литература се прифаќа 17 век. Шарлс Перро (1628-1703) ги пренел на хартија приказните од своето детство кои ги слушал од мајка си. Иако Перро не пишувал директно за децата, овие приказни, кои со ентузијазам биле читани од страна на децата, ги собрал во делото „Приказни од минатото“. Во истиот век Ла Фонтен (1621-1695), мајсторот на приказните за животните во француската книжевност отворил нов правец наменет за детскиот свет.

Во 18 век, потребата за детска литература станува поочигледна. Во Англија се напишани книги наменети за детскиот свет и нивните интереси. Њубери (1713-1767), еден од истакнатите писатели на овој период, во своите дела обратил внимание на возрасните групи и нивото на децата.

Жан Жак Русо (1712-1778) започнува нова дебата тврдејќи дека соновите и замислите на децата кои се содржат во едно детско дело се опасни, односно Русо тврди дека книгите за деца треба да бидат поучни.

Карло Колоди (1831-1890) во Италија во 19 век и Карл Мај (1794-1850) во Германија се важни имиња во историјата на детската литература. Кон крајот на овој век, Селма Лагерлёф (1858-1940) во Шведска го напиша поетскиот роман за патувања, „Интересното патување на Нилс Холгерсон“. Во 19 век, исто така и во САД се забележува поинтензивен развој на оваа литература.(Gürel, Temizyürek, Şahbaz, 2007: 231)

Историски развој на детска литература во Р. Турција

Како во светската литература, така и во Р. Турција првите и најраспространети производи од детската литература потекнуваат од усна традиција. Брзозборките, приспивните песни, поезијата, приказните, еповите, кои датираат од периодот пред Танзиматот се видови кои и припаѓаат на усна традиција.

Меѓу првите дела поврзани со детето во турската литература е делото „Хајрије“, напишано од Наби во кое писателот го советува својот син, како и делото „Лутфије-и Вехби "од Сумбулзаде Вехби.

Меѓутоа првите почетоци на детската литература во Р. Турција доаѓаат по периодот на Танзиматот. Во 1859 год. со три различни дела биле поставени темелите на оваа книжевност:

1. Објавено е делото „Терџуме -и Манзуме од Шинаси, кое ги содржи познатите приказни за животни на Ла Фонтен, преведени од француски на турски јазик.

2. Доктор Рушту од Кајсери, го напишал првиот буквар со арапска азбука, наречен „Нухбетул Етфал“ а во него приклучил и детски раскази како и преведени приказни за животните.

3. Исто така и преведениот роман „Телемак“ од Јусуф Ќамил Паша претставува значаен придонес во развојот на детската литература на овие простори.

Помеѓу значајните преводи направени во овој период, може да се набројат и: „Приказната за Робинзон“ (Даниел Дефо, 1864), „Патувањето на Ѓуливер“ (Џ. Свифт, 1872), „Пат околу светот за 80 дена“ (Жил Верн, 1880) и др. (Gürel, Temizyürek, Şahbaz, 2007:241)

Учителската школа основана по периодот на Втората Уставност во 1848 год. исто така одиграла важна улога во развојот на детската литература. Поезиите на некои писатели заземале место помеѓу наставните теми во ова училиште.

Делата „Детска поезија“ (1911) од Ибрахим А. Ѓовса, „Песни за нашите деца“ (1912) од Али Улви Елове, како и „Шермин“ (1914) од Тевфик Фикрет биле создадени за да се задоволат потребите токму на оваа цел. Исто така, не помал придонес дале и Зија Ѓокалп со своите дела „Црвено Јаболко“ (1915), и „Нов Живот“ (1918), потоа М. Емин Јурдакул-„Турка поезија“ (1899), „Турски саз“ (1914), „Гласови на зората“ (1915), Али Екрем Бојлар-„Поезија за деца“ (1917), како и делото „Школски песни“ (1918) од М. Фуат Ќопрулу.

Пред Републиканскиот период Омер Сејфетин, Ахмет Хикмет Муфтуоглу и Хуесин Рахми Ѓурпинар создале раскази кои со восхит биле читани од страна на децата. (Güleryüz, 2003: 65)

Веќе во Републиканскиот период со употребата на латиничното писмо оживува и детската литература. Во овој период помеѓу најзначајните имиња, претставници на оваа лиетратура би ги спомнале: Орхан Сејфи Орхон, Јусуф Зија Ортач, Енис Бехич Корјурек, Јакуп Кадри Караосманоглу, Халиде Едип Адивар, Фалих Рифки Атај и Рушит Нури Ѓунтекин. Во 1930 и 40- те години значајни се имињата на Шуќру Енис Реѓу, Мехмет Нецати Онгај, Фазил Хусну Дагларџа, Џахит Учук, Ефлатун Џем Ѓунеј и Огуз Тансел.

Издавањето на весниците и списанијата како и радио-телевизиските програми од 1970 год. биле причина за понатамошниот забрзан развој на детската литература. Во периодот што следи веќе се забележуваат разновидни дела кои го збогатуваат детскиот свет. Денес, најистакнат уметник кој создава раскази и романи за деца на овие простори е Ѓултен Дајиоглу. Некои од нив се: „Штркот остан в снег“, „Празничен ден“, „Излет“, „Топол леб“... (Şirin, 1994:91).

Заклучок

Во Р. Турција до Републиканскиот период, имало многу малку, односно речиси и да нема дела кои ѝ прпаѓаат на детската книжевност. Првите книги всушност се делата преведени од француски на турски јазик. Тоа се преводите на Шинаси, Рецаизаде М. Екрем и Ахмет Митхат Ефенди кои насатнале во Танзиматскиот период.

Во Вториот Уставен период, на оваа сцена настапуваат Алаадин Ѓовса, Али Улви Елове, Али Екрем Бојлар, М. Фуат Ќопрулу, а веднаш по нив се докажуваат и Омер Сејфетин, Ахмет Расим, Ахмет Хикмет Муфтуоглу, како и Хусеин Рахми Ѓурпинар. Но, вистинските бериќетни години за оваа книжевност на територијата на Р. Турција се 1970-те години.

Од тогаш па наваму е создаден богат книжевен опус кој може да се пофали со извонредна содржина, стил и јазик.

Литература

• Çelik, Mahmut (2015). *Türk Çocuk Edebiyatı*. İştip: ''Gotse Delçev'' Üniversitesi, Filoloji Fakültesi.
• Güleryüz, Hasan (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
• Gürel, Zeki (1998). *Cumhuriyet Devri Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Çocuk Edebiyatçıları Birliği Yayınları.
• Gürel, Zeki, Temizyürek, Fahri ve Şahbaz, Namık Kemal (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Basımevi.
• Şirin, Mustafa Ruhi (2005). *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: Erdem Yayınları.

İnternet sayfaları

• https://www.bilgicik.com/yazi/cocuk-edebiyatinin-gelisimi-cocuk-edebiyati/
•https://www.turkedebiyati.org/turk-cocuk-edebiyati.html

Mahmut Čelik
Ivana Koteva

HISTORICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LITERATURE IN THE REPUBLIC OF TURKEY

Summary: Children's literature covers works intended for children. These works are written in children's language, and they contain children's direction. When we are in their influence, we would say that they revive the spirit of the spirit, give the direction of the child's heart and glance, increase the vital force, help in acquainting life, develop the language of children, and so on. The first works of children's literature around the world are the lullabies and stories that were told by the elderly. The narration of the stories was the main method for the centuries-old transfer of traditions and beliefs in a society. These works, told at that time, were intended for the elderly, but the children also listened with pleasure, that is, showed great interest in them. Among the first representatives of the world children's literature are the names of Charles Pero, La Fontaine, Jean Jacques Rousseau and Carlo Colodi. Asit is the case with the world children's literature, the same is in the Republic of Turkey's first examples of this literature originate from the oral tradition. Speech, lullabies, poetry, stories, episodes encountered in the period before the Tanzimat (a period of reforms in the Republic of Turkey) are actually species that originate from the period of oral transmission. The first works intended for children appeared at the time of the Tanzimata, that is, works that contain songs and short stories about the animals, translated from French to Turkish.

Key words: childrens literature, Turkey, children, representatives.

Милутин Ђуричковић УДК 821.163.41-93.09:398 Шаранчић Чутура С. (049.32)
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац

ФОЛКЛОР И КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ

Резиме: У овом раду биће речи о најновијој монографији др Снежане Шаранчић Чутуре *Фолклорно у простору наивног* (Усмена књижевност у контексту књижевности за децу), у издању Педагошког факултета у Сомбору (2017). Ово значајно и драгоцено научно остварење обухвата радове настале у дужем временском распону, а који су претходно објављивани у тематским зборницима и научној периодици. Монографија обухвата дванаест разнородних, а ипак јединствених студија и огледа из области фолклористике, односно усмене књижевности и књижевности за децу, чиме ауторка показује широку обавештеност и посвећеност овим областима проучавања. Књига је опремљена комплексним уводним разматрањима, литературом, именским регистром, напоменом, белешком о аутору, као и изводима из рецензија.

Кључне речи: фолклор, традиција, књижевност за децу, поетика.

Увод

Прожимање усмене књижевности и књижевности за децу налази се међу основним научно-истраживачким приоритетима и стваралачким интересовањима др Снежане Шаранчић Чутуре, професорке Педагошког факултета у Сомбору и ауторке две запажене монографије: *Нови живот старе приче* (*Усмена књижевност у прози за децу на крају 20. века,* 2006) и *Бранко Ћопић – дијалог с традицијом (Усмена књижевност у делима за децу и омладину Бранка Ћопића,* 2013), као и низа приређених књига (*Народне епско-лирске песме, Усмене лирске породичне и сватовске песме, Народне приче о животињама, бајке, новеле и шаљиве народне приче*...) и научних радова.

Најновије дело проф. Шаранчић Чутура *Фолклорно у простору наивног* (228 стр.) настало је на основу раније објављених текстова у научној периодици (*Детињство, Норма, Зборник Матице српске*) и тематским зборницима у периоду од 2007. до 2017. године, са незнатним изменама и прилагођавањима одређеним контекстима.

Како и сама ауторка наводи у завршној *Напомени*, нека претходна истраживања послужила су као полазиште за поједине текстове који се сада објављују први пут. Монографија, иначе, обухвата дванаест разнородних, али идејно-тематски јединствених и уједначених радова, као и уводна разматрања, литературу, именски индекс, напомену и белешку о аутору.

Аналитичност и систематичност тумачења

Уводна разматрања се баве корелацијом и међусобним преплитањима *фолклорног*, као сегмента народне духовне културе, и *наивног,* са друге стране, као другог назива за дечије виђење и вредновање света. Компаративно и садржинско прожимање ова два поетска света налази се у средишту готово свих интерпретација Снежане Шаранчић Чутуре, која испитивање поменутих међуодноса види у присуству усмене књижевности и књижевности за децу.

Слика 1.
Снежана Шаранчић Чутура

Уводни рад разматра *Слику загонетнутог света,* односно загонетке, као једне од једноставнијих облика усмене књижевности и типичних дечијих врста. Овој краткој форми ауторка приступа са различитих аспеката (фолклористички, лингвистички, теоријски, феноменолошки, антрополошки), синтетизујући своја сазнања и резултате на основу пажљивог и студиозног тумачења, као и богате стручне литературе. Посебан акценат стављен је на семантички смисао загонетке и њене наивне слике, као и елементима гротескног у њеној слојевитој структури.

Једноставни облици усмене књижевности у Ћопићевим делима за децу је студија која се донекле надовезује на пређашња проучавања и наглашено присуство усмене књижевности у стваралаштву овог писца за младе.

Овде се, пре свега, анализирају и осветљавају кратке форме и жанрови који се у научној литератури именују као:

- мали,
- ситни,
- кратки,
- народне умотворине,
- говорни изрази,
- магијске формуле,
- апелативни жанрови...

Поред осталог, указује се на функцију и уметничка значења Ћопићеве употребе устаљених израза и народних умотворина, а то су: изреке, пословице, клетве, заклетве, благослови, поздрави, узречице, идиоми, поређења, фолклорни фразеологизми и сл.

„Иако би се могло говорити о различитим видовима ауторске деконструкције свих ових облика, тај поступак ваља само условно држати коначним и јединим жељеним циљем. Штавише, утисак је, то и није била свесна, унапред осмишљена Ћопићева накана. Као и сва друга генолошка укрштања, у његовом делу за децу, и ова се остварују непретенциозно“ (Шаранчић Чутура, 2017: 40).

Посебна пажња посвећена је успаванкама у усменој књижевности и у књижевности за децу, а све то у духу синкретизма и ретроспективним осврtом на досадашња проучавања овог комплексног жанра. Полазећи најпре од *Словенске митологије* (2001), ауторка указује на сложену поетску структуру успаванке и бројних примера са међусобним преплитањима обредно-ритуалног карактера и анимистичког веровања света. У одељку *На граници света дрво спава* тумачене су и успаванке наших песника за децу: Ј. Ј. Змаја, Десанке Максимовић, Григора Витеза, Душана Радовића и др.

После разматрања феномена времена у усменим лирским лагаријама (ређалице, цупаљке), зналачки је интерпретиран међуоднос трагизма, магије и игре у лирској песми *Сестре без брата*, чији је патријархално-породични контекст и важност мушког детета у кући незаобилазан за разумевање основног смисла и поетских токова песама ове врсте. Затим следи тумачење љубави у мрежи архајског на примеру посленичке песме *Наджњева се момак и девојка*, која се и те како „може поимати и у контексту дечијег читалачког хоризонта“ (стр. 95).

Постојана веза између детињства и предања сагледава се врло луцидно и акрибнично у студији *Усмена предања и књижевност за децу*, а кроз призму демонолошких предања у наивној слици света, етиолошка предања – поезија постојећег и културно-историјска предања у простору наивног.

Бавећи се дидактичном и помало запостављеном песмом *Бакина прича* Бранка Радичевића, ауторка с правом сматра да она посматрана изван романтичарског књижевно-историјског концепта, „ни савременом читаоцу ни савременом схватању књижевности за децу, бар по поменутим особинама – није анахрона“ (стр. 131).

После тумачења паганског и хришћанског у Андерсеновима бајкама и причама (*Сапутник*, *Дивљи лабудови, Кћи краља мочваре, Рајски врт, Анђео, Чаробни брег*), Снежана Шаранчић Чутура нуди скицу родне судбине бића из фолклорне имагинације у савременој српској књижевности за децу, а на примерима поезије и прозе Десанке Максимовић, Љубивоја Ршумовића, Гордане Тимотијевић, Иване Нешић, Миливоја Млађеновића и др. Три варијанте бајке о Пепељуги из српске усмене традиције, а нарочито њихове међусобне разлике и садржинска подударања, тумачене су на основу записа Јована Суботића (1842), Вука Караџића (1867) и Милице Стојадиновић Српкиње (1866).

Позната народна бајка *Чардак ни на небу ни на земљи* разматрана је „пред орнаментиком жанра“, будући да је и те како отворена за анализу са различитих аспеката и методолошких приступа:

- морфолошких одгонетања суштине облика,
- стилистичких,
- песничких својстава,
- архетипског говора,
- етнографског и културолошког потенцијала,
- граматике наратива,
- метајезичког система и комуникологије,
- одгонетања несвесног,
- питања рецепције и др.

На основу детаљне интерпретације и аргументованог указивања на слојевитост ове бајковне структуре, ауторка закључује да „сугестивност имагинативног, заносни поступак бајке којим опчињава слушаоца/ читаоца, након свих покушаја научне апаратуре, ипак остаје недоречена: негде у срцу вечите ватре спајања реалног и натприродног, непроменљвог и варијабилног, наивног и мудрачког; лакоће приповедања у чврстој мрежи конструкцијских законитости“ (стр. 190). На крају монографије педантно је наведен веома опширан списак коришћене стручне литературе.

Рецензенти о књизи

Први рецензент проф. Љиљана Пешикан Љуштановић, пре свега, истиче да ауторка у својој монографији сагледава наивно и фолклорно у широком обухвату: „жанрова који су и примарно били намењени деци (попут ређалица, бројалица, ташунаљки, цупаљки, успаванки), преко оних чији су

рецепијенти била и деца и одрасли, али их већ грађанско друштво 19. и 20. века доживљава као `праве дечје` (загонетка, лагарија, басна, прича о животињама, усмена бајка), до оних које сама ауторка одређује или као `условно дечије` или као `недечије`, али који, као школска лектира и преко рефлекса у делина намењеним/ блиским деци" улазе у простор „наивног"...

Проф. Тихомир Петровић наглашава ауторкино „темељно познавање материје, аналитичко-синтетички поступак, дисциплинарну чистоту теоријско-критичке мисли које одгонетају из једне посебне оптике суштину фолклорног и наивног", а све то са развијеним смислом за самосвојно и образложено разматрање из дечијег обзора и вредносног става.

Трећи рецензент проф. Јован Љуштановић издваја однос између ова два књижевна подручја, која су веома сложена а међусобно сродна по многим стваралачким аспектима. „Та сложеност бива осветљена захваљујући ауторкином теоријском и методолошком приступу, али и њеној способности да теоријске појмове узглобљује и прецизно користи у анализи. Зато се њен поглед на усмену књижевност у контексту књижевности за децу спушта до суптилног опажања језичких и жанровских микроформи и уздиже до општег погледа на текст културе".

Закључак

Монографија проф. Снежане Шаранчић Чутуре *Фолклорно у простору наивног* потврђује несумњиву научно-стручну обавештеност, ширину методолошког приступа и уопште мултидисциплинарну компетентност, а посебно чињеницу да теоријско-критичка мисао у истраживању фолклора и књижевности за децу у њеним интерпретацијама има веома поузданог тумача и врсног познаваоца, чији ће резултати и те како обогатити нашу литературу и савремену науку о књижевности. Њени радови су теоријски и аналитички добро утемељени, прецизно и ваљано образложени, са низом одговарајућих примера и цитата својих претходника, односно домаћих (Чајкановић, Милошевић Ђорђевић, Клеут, Карановић, Раденковић, Самарџија, Деретић) и страних проучавалаца (Мелетински, Проп, Бахтин, Ричардс, Еко, Фрај, Тарнер, Кајоа).

Заступљени радови су врло промишљени и студиозно обликовани са књижевно-теоријског и историјског становишта, те својом ширином захвата, систематичношћу и разноврсношћу приступа употпуњују досадашња сазнања из фолклористике и књижевности за децу.

Уважавајући и познајући специфичности ових области, ауторка је неприкосновена у изрицању вредносних судова и осветљавању читавог спектра нових и старих тема, чије су акрибичне анализе по много чему теоријски релевантне и интердисциплинарно засноване на синхроној и

дијахроној перспективи, па чак и на компаративним везама не само из српске културе, традиције и књижевности већ и много шире (Андерсен).

Колико је информативна и аналитична, ова монографија је мултидисциплинарна и научно промишљена, те самим тим представља драгоцено издање и значајан допринос модерним теоријама тумачења књижевног дела.

Литература

• Шаранчић Чутура, Снежана (2006): *Нови живот старе приче* (Усмена књижевност у прози за децу на крају 20. века). Змајеве дечје игре, Нови Сад.
• Шаранчић Чутура, Снежана (2017): *Фолклорно у простору наивног* (Усмена књижевност у контексту књижевности за децу), Педагошки факултет, Сомбор.
• Штајгер, Емил (1978): *Умеће тумачења и други огледи*. Просвета, Београд.

Milutin Đuričković

THE FOLKLORE AND THE CHILDREN LITERATURE

Abstract: This paper's theme is Snezana Šarančić Čutura's (Ph.D) latest monograph *The Folklore in the Naïve Space* (The oral literature in the context of the children literature) in the edition by Sombor's Pedagogical Faculty's (2017). This significant and priceless scientific accomplishment comprises the works created in a longer time period, previously published in thematic collections and scientific periodicals. The monograph comprises twelve diverse, but however unique studies and essays in the scope of the folkloric, respectively in the oral and children literature with which the lady author points out the widespread knowledge and dedication to these fields of study. The book is equipped with the complex introductory analysis, bibliography, registry of names, remarks, author notes, as well as the excerpts of the reviews.

Key words: folklore, tradition, children literature, poetics.

Даница Столић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија
Одсек Алексинац

УДК 659.1:316.774]::81'233-053.4

УТИЦАЈ ТЕЛЕВИЗИЈСКЕ РЕКЛАМЕ НА РАЗВОЈ ГОВОРА ПРЕДШКОЛАЦА

Резиме: Дете предшколског узраста не разликује рекламу од осталог ТВ програма, па рекламни слогани, који се најчешће римују, да би били лакше упамћени, снажно делују на дечје акустичне перцепције. С друге стране, са становишта лексике, рекламе могу бити нејасне и неразумљиве. Из тога произилази да ТВ рекламе, гледано са језичког аспекта, могу имати позитиван и негативан утицај на говор предшколаца, као уосталом и целокупни телевизијски програм.

Кључне речи: предшколци, телевизијске рекламе, развој говора, позитиван и негативан утицај.

Увод

Реклама је врста посредне комуникације којом се саопштава о производу са тенденцијом да се убеди телевизијски гледалац у његов квалитет, неопходност његовог поседовања и сл. Да би се постигао овакав циљ, аутор рекламе вешто комбинује информације и емоције у рекламној поруци.[40]

У овом раду пошли смо од сазнања у истраживању неких аутора који су у последњој деценији прошлог века уочавали и истицали значај и утицај телевезијског програма на децу свих узраста, па и предшколског, са посебним освртом на рекламе:

„ТВ рекламе су посебно занимљиве деци, јер у кратком временском року могу испричати кратку причу. С обзиром на време које проведу испред ТВ-а као, садржај реклама у време када се претпоставља да прате ТВ програм, а

[40] Једна од најважнијих карактеристика рекламе је начин на који она стиже до потрошача рекламираног производа или услуге. У ову сврху се користе: телевизија, радио, новине, часописи, видео-игре, интернет, билборди, поштанске пошиљке, дистрибуција летака и други начини. Више о томе у: Д. Лемиш, *Деца и телевизија*, Београд: Клио, 2008.

нарочито у емисијама за децу, морају бити примерени њиховом узрасту“ (Кораћ 1992: 71).

Међутим, може се запазити да се оглашивачи, односно они који пишу сценарија за ТВ рекламе, не занимају за овај моменат о коме пише и који наглашава проф. Кораћ. Наиме, оглашавачи се најчешће труде да повећају интересовање за рекламирани производ, тако што се слика или име производа понавља, заједно са његовим пожељним особинама, па се на тај начин у свести потрошача устали веза између робне марке и поменутих особина.

Када је у питању утицај реклама на децу предшколског узраста и њихов говор, може се рећи да дете памти и оно што не разуме. Оно учи и онда кад није свесно да учи. Ову истину поткрепљујемо чињеницом да деца лако уче брзалице, разбрајалице и разне друге једноставне садржај који су у вези са народним кратким формама, а који су у суштини нонсенсног карактера.[41] Оглашавачи су и те како свесни ових карактеристика когнитивног развоја детета и често манипулишу том предношћу. Деца се зато појављују у реклама, како у оним за производе намењене искључиво деци, тако и у рекламама за одрасле.

Рекламе у којима учествују деца

Рекламе у којима учествују деца изазивају и највише пажње. Међутим, на основу праћења реклама на различитим ТВ каналима, може се ипак закључити да је учешће деце у рекламама занемарљиво у односу на одрасле. Ово праћење је усмерено на говорне ситуације, с обзиром на то да се реклама сматра видом комуникације, па се деци кроз рекламу намеће одређени модел понашања и указује се на пожељност да дете буде активно, односно, у горем случају, пасивно.

Запазили смо да је истраживање утицаја реклама на децу било је и раније и онда када је телевизијски програм био оскуднији, па самим тим и када је било мање ТВ реклама. Смиљка Васић, већ давних седамдесетих, у том смислу уочава да је у рекламама у којима учествују деца више девојчица него дечака, односно да се они узгредно појављују и да су на неки начин маргинализовани.[42]

„Такође је занимљиво да у рекламама у којима је дете присутно, оно је искључиво женског пола. Дечаци се појављују само повремено уз девојчице, а

[41] Запамћивање се врши најпре по визуелним принципима, односно деловањем на чуло вида, али и тако што се делује на чуло слуха, односно изазивају се олфакторне сензације, захваљујући ритмици понављања звуковних садржаја у виду сонгова, најчешће кратких, са римом и уз афирмисање звучних фигура, алитерације, асонанце и ономатопеје, најчешће.

[42] Запажање проф. С. Васић није предмет овог рада, мада би било занимљиво поновити истраживање и утврдити да ли претпоставка може да се потврди данас.

само у једном случају је у реклами само дечак, а та реклама се нашла у јединоm анализираном часопису дечје енигматике. Тиме оглашавачи дају недвосмислену поруку да девојчице, будуће жене, имају већу куповну моћ и да се зато оглашивачи првенствено обраћају њима. Затим, овај случај се може упоредити са медијима за одрасле у којој су рекламе неупоредиво више заступљене у женским магазинима и емисијама него у тзв. програмима/ штампи, док би други закључак био да је заправо једини дечји часопис коме су циљна група дечаци, часопис енигматског типа“ (Васић 1968:89).

Утицај реклама на развој говора предшколаца

Многи сматрају да су презапослене мајке, утицај телевизије, ТВ рекламе, и компјутерске игрице основни кривци за то што велики број деце предшколског узраста има одређене сметње у говору.

Усвајање[43] говора је спонтан и природан процес, па се стиче утисак да деца не мора да тренирају ову вештину, већ лако сама уче да говоре. Међутим, то је варљив утисак. Правилном усвајању, односно учењу говора треба посветити пажњу, односно треба бити стрпљив и константно пратити целокупни дечји развој, па и развој говора.

Већина деце у предшколском узрасту има проблема са говором зато што, између осталог, гледа телевизијски програм по неколико сати сваког дана.[44] Говор се код малишана најинтензивније развија у узрасту од годину и по до друге године, када многи, нажалост, недопустиво дуго гледају телевизију. Утицај телевизије или телевизијског програма најчешће се огледа најчешће у чињеници да деца имају мали фонд речи или имају дисторзичан изговор гласова.

Последњих година фактори средине, сами или удружени са неким од поменутих, значајно доприносе настанку патологије говора. Пре свега, негативан утицај медија, неадекватан говорни узор, вишејезичност, родитељски перфекционизам или недовољна комуникација са дететом. Када су способности детета да разуме или продукује говор знатно испод очекиваног нивоа за његов ментални узраст, ради се о кашњењу говора које може да буде различитог степена.

---

[43] Када су у питању деца предшколског узраста користимо израз, синтагму, усвајање говора, а не учење говора. Иако деца уче свој матерњи језик, она на предшколском нивоу то чине на спонтан начин, не као у школи, где се кроз градиво уче граматичке категорије, правила и нормативи.

[44] Више у: Negativan uticaj oglašavanja (reklama) na decu – Info Centar ...www.infocentarjug.rs › negativan-uticaj-oglasavanja-reklama-na-decu (посећено, 16. 9. 2019).

Док деца гледају ТВ не играју се, не разговарају, не цртају, не трче, не играју се! Детету је потребна активна комуникација са људима, посебно родитељима. Деца, посебно она млађа, требало би више времена да проводе у игри, јер је и најбољи програм лошији од активне комуникације и дечје игре.

Телевизија и ТВ рекламе примери су једностране комуникације у којој деца сатима ћуте, а вокабулар којим говоре јунаци цртаних филмова задовољава говорни ниво деце од две године.[45] Дакле, енкодер, односно пошиљалац поруке је телевизијски програм, односно садржаји као што су цртани филмови, ТВ рекламе и сл. Улога декодера, оног који одговара на упућене поруке је укинута, па праве говорне интеракције уопште не постоје. Проводећи време пред телевизора, детету се ускраћује разговор, односно могућност да и само говори.

Дете испред телевизора је слушалац, не и активни учесник у говору. Све то не значи да би детету требало укинути време које ће проводити пред телевизором, већ то време свести на одређену меру. Тачније, треба водити рачуна да то не постане доминантан начин провођења времена. Деца предшколског узраста, без обзира на примереност датог програма њиховом узрасту, телевизијски програм не би требало да гледају сами, већ у присуству одраслих особа.

Закључак

У животу данашње деце медији заузимају знатно важније место него што је то било раније, а последњих година, све чешће и у већој мери, на мети оглашавача су деца. Деца су данас најзахвалнија циљна група. Закључујемо да су и најподложнија утицају медија, с обзиром на то су најчешће некритички настројена према било којем медијском садржају, а, према томе, и према рекламама.

Медији се могу злоупотребити, па тиме и негативно утицати на децу, на њихов психолошки и социјални развој и профил њихове личности, а пре свега на развој говора. Једини начин да се против негативних појава боримо јесте да останемо заинтересовани за садржаје са којим деца долазе у контакт и да, уколико је то заиста неопходно, успоставимо неке видове контроле над њима, било да је у питању ТВ програм или које друго савремено дигитално средство.

[45] О овоме више у: Deca u reklamama - RTSwww.rts.rs › page › stories › story › drustvo › deca-u-reklamama (посећено, 17. 9. 2019).

Литература

- Васић, С. (1968): *Говор вашег детета*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Владисављевић, С. (1995): *Говор и језик детета у развоју*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Кораћ, Н. (1992): *Визуелни медији и сазнајни развој детета*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лемиш, Д. (2008): *Деца и телевизија*, Београд: Клио.
- Benko, P. Televizija u životima predškolske djece - Repozitorij Učiteljskog ...https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg.../previe...
- Deca u reklamama – RTS www.rts.rs › page › stories › story › drustvo › deca-u-reklamama
- Negativan uticaj oglašavanja (reklama) na decu – Info Centar ...www.infocentarjug.rs › negativan-uticaj-oglasavanja-reklama-na-decu
- Radojičić, S. *Digitalna srdstva i svrha obrazovanja*, https://scindeks-clanci.ceon.rs › data › pdf

Danica Stolić

THE IMPACT OF TELEVISION ADVERTISEMENT ON THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH

Summary: A child under six years does not differentiate advertising from a regular TV program. But advertising slogans, which most often rhyme to make it easier to remember, have a strong effect on children's acoustic perceptions. From a vocabulary standpoint, advertisements can be vague and incomprehensible. It turns out that TV commercials can have a positive and negative impact on the speech of preschoolers, as well as the entire television program, depending on the language and other content in them.

Key words: Preschoolers, TV commercials, speech development, positive and negative impact.

Brankica Bojović
Faculty of philosophy
Nikšić, Montenegro

UDK 821.111-312.1.09 Krisan M. M. (049.32)

DRACULA MYTH THROUGH THE PRISM OF PROFESSOR MARIUC MIRCEA CRIŞAN

Summary: Dr Marius-Mircea Crişan (PhD 2008, University of Turin, Italy) is Associate Professor at the West University of Timişoara. He is the author of The Birth of the Dracula Myth: Bram Stoker's Transylvania and The Impact of a Myth: Dracula and the Fictional Representation of the Romanian Space, as well as of Syntheses of Didactics of Romanian language and literature, and co-editor of the volume Beliefs and Behaviours in Education and Culture: Cultural Determinants and Education. He was the manager of the research project The impact of a Myth: Dracula and the Image of Romania in British and American Literatures (2011-2013). He also publishes on Imagology, reception theories and Didactics, and is co-author of An Imagological Dictionary of the Cities in Romania Represented in British Travel and Dictionary of the Writers of the Banat. He organised well-known international conferences on education and fantastic literature. He contributed enormously to the one organized in Belgrade-October 2018, Serbia, where he was one of the plenary speakers as well.

Keywords: Dracula, prism, myth.

Count Dracula is a centuries old vampire of Transylvania. The volume *Dracula: an International Perspective*, edited by Marius-Mircea Crişan (Cham: Palgrave Gothic Series, Palgrave Macmillan, Springer Nature) was published in November 2017, both in print and in digital form:

https://www.palgrave.com/br/book/9783319633657.

Palgrave Gothic a special series by Palgrave Macmillan, focused on gothic studies and coordinated by Professor Clive Bloom.

The volume is recommended by most renowned experts in the field of Dracula studies. *Dracula studies* is a distinct direction of research focused on the development of the Dracula myth. It has been developed since 1960s and 1970s, but it has been recognised as a direction in the academic field especially since 1980s, with the contribution of some experts such as the American professor Carol Senf,

the British professor Sir Cristopher Frayling, the Britsih expert Clive Leatherdale or the Canadian Professor Elizabeth Miller.

The development of the Dracula studies was encouraged by the interest in the rich cinematography inspired from Bram Stoker's novel *Dracula*. There is an endless list of films, and soon we shall have 100 years of Dracula fimlmograhy (the first film was the Hungarian production *Dracula's Death* 1921, followed by the German production *Nosferatu* in 1922, and the famous American movie *Dracula* Universal 1931, having the Transylvanian – actually Banatian – born Bela Lugosi as the main actor, and so on).

In the United Kingdom Professor Christopher Frayling contributed considerably to the study of the Dracula myth in the context of the study of the vampire myth. For his contribution to the development of literary and cultural studies he was knighted as Sir.

The discovery of Bram Stoker's notes on Dracula changed the perspective in the field of *Dracula studies*. Although they were published only in 2008 by Elizabeth Miller and Robert Eighteen-Bisang, Bram Stoker's notes started to be thoroughly studied since 1980s. For instance Clive Leatherdale published in 1986 a volume dedicated to *The Origins of Dracula*, based on Bram Stoker's sources for *Dracula*. This approach was continued by the Canadian professor Elizabeth Miller who published several volumes on the Dracula myth, in which she tried to separate the scientific approach from mere speculation. Her books have had a great influence in the field of *Dracula studies*.

In the United States of America Professor John Gordon Melton is one of the most remarkable voices in the study of the vampire myth, author of numerous influential studies in this field, such as *The Vampire Book: The Encyclopedia of the Undead.*

It is remarkable the some of the greatest authorities in the field recommend the volume *Dracula: An International Perspective*.

Professor John Gordon Melton considers that "with *Dracula* now recognized as the literary classic it is, *Dracula: An International Perspective* assembles an entourage of this generation's very best *Dracula* scholars to open new avenues of research in Stoker's expansive Gothic environment. Editor Marius-Mircea Crișan insightfully ties together his colleagues' wide-ranging discoveries of the vampire Count's footprints in the lands of his unexpected origins and his travels." (J. Gordon Melton, *Distinguished Professor of American Religious History at Baylor University, USA,* page i in the volume).

According to Professor Sir Christopher Frayling, "Studies of Bram Stoker's novel Dracula—and its countless adaptations—have up to now been dominated by British and American scholars, as part of the revival of interest in the Gothic. This volume adopts a series of fascinating and unusual international perspectives, and in

so doing it sheds new light on the novel's wider resonance. Even though the fictional Dracula had almost nothing to do with the real Romania, Dracula: An International Perspective has been cleverly edited by a Romanian scholar—so there are evidently no hard feelings…" (Sir Christopher Frayling, Professor Emeritus of Cultural History at the Royal College of Art, Fellow of Churchill College Cambridge and author of *Vampyres: Genesis and Resurrection*, 2016, cover 4 of the volume).

As it is specified on the website of Palgrave Macmillan, "this volume analyses the role of Bram Stoker's *Dracula* and its sequels in the evolution of the Gothic. As well as the transformation of the Gothic location—from castles, cemeteries and churches to the modern urban gothic—this volume explores the evolution of the undead considering a range of media from the 19th century protagonist to sympathetic contemporary vampires of teen Gothic. Based on an interdisciplinary approach (literature, tourism, and film), the book argues that the development of the Dracula myth is the result of complex international influences and cultural interactions. Offering a multifarious perspective, this volume is a reference work that will be useful to both academic and general readers" (https://www.palgrave.com/br/book/9783319633657).

The volume is coordinated by Marius-Mircea Crișan, associate professor at Teacher Training Department of the West University of Timisoara. The editor researched the topic of the volume for a long time, as more than a decade ago he wrote a PhD thesis on Bram Stoker's *Dracula*, focusing on the author's sources on Transylvania. He was the manager of the research project *The Impact of a Myth: Dracula and the Representation of Romania in British and American Literatures*. The records of the activities of this projects can be found on the website http://www.themythoftransylvania.ro/home_en.htm. He participated to numerous international conferences on this topic, published several book chapters for prestigious international publishing houses such as Rodopi, Palgrave Macmillan, Multulingual Matters, Peter Lang, and authored two books on the Dracula Myth: *The Birth of the Dracula Myth: Bram Stoker's Transylvania* (in English) and *Impactul unui mit: Dracula si reprezentarea fictionalal a spatiului românesc* – "The Impact of a Myth: Dracula and the Fictional Representation of the Romanian Space" (both volumes published by the academic printing house Pro Universitaria, Bucharest, 2013).

The Birth of the Dracula Myth: Bram Stoker's Transylvania proposes a reinterpretation of the Dracula myth from the angle of the origins of Dracula, focusing on the Transylvanian space as represented in Bram Stoker's sources and as imagined by the Irish novelist. The second book, *Impactul unui mit: Dracula si reprezentarea fictionalal a spatiului românesc* – "The Impact of a Myth: Dracula and the Fictional Representation of the Romanian Space", written in Romanian,

continues the research of the first book, and is divided into several parts. The first part is a discussion of Bram Stoker's sequels from the angle of the representations of Romania. The volume examines then the works of the British writers who deconstruct the stereotype of Transylvania as the place of the vampires, and continues with an analysis of the Romanian literature dedicated to the complexity of the Dracula myth, which analyses both the literary representations of the historical voivode and the imagined vampire. This volume also includes interviews with three personalities of Romanian culture: the Hungarian (Romanian born) professor Farkas Jeno (author of books on the subject, and the one who found the records of the first film inspired from *Dracula*), the contemporary playwright and novelist Mircea Bradu, and one of the most important voices of contemporary Romanian literature, Academician Dumitru Radu Popescu.

In the introductory chapter, Marius Crișan explains the role if this volume in the context of *Dracula Studies*. The volume continues with a chapter by Professor William Hughes from Bath Spa University, another recognised authority in the field of Dracula studies, author of numerous books on *Dracula*. His contribution to this volume is a profound reinterpretation of the influence of the English Gothic on Irish literature. The background of the Irish Gothic is also analysed by Professor Doantella Abbatte Badin (University of Turin, Italy), an expert in English studies and Imagology, author of books and studies on the image of Italy in English literature.

The Gothic East-Central Europe is discussed in Lucian-Vasile Szabo and Marius-Mircea Crișan's chapter on the representation of this space in the fantastic work of Edgar Allan Poe. In her comparative chapter, Sam George analyses the representation of the Outsider and the image of Transylvania in the Pied Piper of Hamelin and in Dracula, as reflected in British and German cultural representations. Hans de Roos proposes a new location for the Castle of Dracula, analysing carefully the locations and maps described in Bram Stoker's sources for Dracula.

Clive Bloom discusses the representation of Transylvania and of East End of London in Bram Stoker's Dracula and in the translation Makt Myrcranna (Powers of the Night) from Icelandic into English. The Icelandic translation (1901) was considered for long the first translation of Dracula. When the Dutch researcher Hans de Roos started to translate it into English, in 2014, he surprisingly discovered that the Icelandic text was not an (abridged) translation but a new version of text, including new characters and new actions, besides omitting some other characters and actions.

Duncan Light discusses the touristic perspective in Bram Stoker's *Dracula*, identifying several types of tourism practiced by the characters of the novel. Marius-Mircea Crișan writes a chapter about the connections between the

Transylvanian castle Hunedoara and the Dracula myth, including a synthesis of the films connected to this fortress and analysing the possible connections of this building with the Wallachian Voivode Vlas Țepeș (1448, 1456-1462, 1476). This chapter also contains references to Bram Stoker's sources for Dracula which suggest that the author of Dracula was aware of the importance of this castle in the Transylvanian history. Kristin Bone analyses the places connected to the vampire myth in different places of the world, such as Forks connected with the *Twilight* series and Transylvania, connected with the Dracula myth and its sequels.

John Edgar Brownig contributes with a chapter dedicated to the evolution of the image of the vampire Dracula in cinematography, pointing to the main steps in the transformation of this fantastic character, from the first cinematographic representations in the 1920s to contemporary cinema. In another chapter dedicated to the evolution of the vampire in Gothic fiction, Nancy Schumann examines the vampiric emotion and identity in *Dracula* and *Interview with the Vampire*.

Magdalena Grabias analyses the specific of the Gothic and Horror in contemporary cinema and television, discussing recent films such as *Underworld*, *The Twilight Saga*, or *Victor Frankenstein*. Dorota Babilas approaches the sympathetic vampire, the evolution of the new Dracula, who transforms himself from a terrifying undead into a loving father, in films such as *Hotel Transylvania*.

Professor Carol Senf is a pioneer in the field of Gothic studies. Her coda essay is an excellent synthesis of the development of the Gothic space from the classical background of monasteries and haunted castles to the urban mundane contemporary world.

The importance of the volumes in the field of Gothic studies is also emphasized by Professor Elizabeth Miller: "Kudos to Romanian scholar Marius-Mircea Crișan and his thirteen collaborators for producing this volume of insightful essays. This book is yet another testimonial to the enduring power of Stoker's novel. The subject matter ranges from Edgar Allan Poe to the Pied Piper of Hamelin; the theme of parenting in vampire films to Dracula-centred tourism; the demonization of Italy in Irish Gothic to the Icelandic edition of Dracula. A veritable feast!" (Elizabeth Miller, Professor Emerita of English at Memorial University of Newfoundland, Canada. Co-editor of *Bram Stoker's Notes for Dracula: A Facsimile Edition*, 2008, cover 4 of the volume).

References

- Marius-Mircea, Crișan (2017): *Dracula: an International Perspective*, Cham: Palgrave Gothic Series, Palgrave Macmillan, Springer Nature.
- https://www.palgrave.com/br/book/9783319633657
- http://www.themythoftransylvania.ro/home_en.htm.

Brankica Bojović

MIT O DRAKULI IZ VIZURE MARIUS-MIRČEA KRISANA

Rezime: Monografija o Drakuli, Transilvaniji u stranoj literaturi, kao i mit o vampirima, sagledana iz postkolonijalne vizure, delo je poznatog rumunskog naučnika. O izazovima samog dela, stereotipima identiteta i interpretativnoj analizi diskursnih konstrukcija, biće reči u samoj studiji. Moje interesovanje za sam naslov potkrepili su mnogobrojni naučnici, koji su tokom nekoliko zajedničkih naučnih poseta Rumuniji, iskoristili priliku da vide i Transilvaniju i iznesu impresivna zapažanja. U studiji će se posebno naglasiti mit o Drakuli, sagledan iz vizure samog pisca.

Ključne reči: drakula, vizura, mit.

Татјана Крповић
Слађана Ђокић, Слободанка Јојић
ОШ "Миливоје Боровић"
Мачкат

УДК 371.3::821.163.1-97 Свети Сава

"ПОСЛАНИЦА ИГУМАНУ СПИРИДОНУ" СВЕТОГ САВЕ

Резиме: Рад је настао након семинара "Гугл апликације за Гугл генерације". У раду се приказује са друге тачке гледишта идализовано писмо о пријатељству. Спиридон је у писму приказан као пријатељ-издајица, а не као прави пријатељ. У раду су коришћени мотиви задужбинарства, мотив лаког тркача што ово дело повезује са делима народне и уметничке књижевности које приказују лик Светог Саве, српско свето слово о мудрости и љубави.

Кључне речи: Свети Сава, посланица (епистола), писмо, благослов.

Подаци о часу: бр. 70.

Наставна тема: *"Источници живота".*

Наставна јединица: Књижевност: "Посланица игуману Спиридону", Свети Сава.

Тип часа: Обрада.

Циљ часа: Књижевнотеоријско тумачење посланице коју је Свети Сава упутио игуману Спиридону.

1. *Образовни задаци*:

- Упознавање са животом,радом и делом Светог Саве.
- Упознавање ученика са појмом *посланице*.
- Откривање особености пишчевог књижевноуметничког поступка.
- Развијање код ученика смисла за уочавање битних детаља и односа, као и стилских одлика прочитаног дела.

Функционални задаци:

- Издвајање битних особина приповедачког поступка у обликовању уметничког света посланице.
- Развијање способности ученика за уочавање уметничких својстава писма.

- Подстицање ученика на језичко уобличавање запажања, мисли и осећања.

Васпитни задаци:

- Подстицање ученика на аналитичко и критичко размишљање.

- Богаћење језичког израза.

- Неговање поштовања према народној традицији и великанима наше прошлости.

Образовни стандарди: СЈ. 1.1.7. СЈ.1.4.7, СЈ.2.4.1.

Облици рада: фронтални, индивидуални.

Наставне методе: вербална, *Читанка* (стр. 34), сајт , слике, презентација.

Корелација: народна традиција, верска настава, историја, музичка култура, ликовна култура, географија...

*

Међу личностима српске прошлости Свети Сава заузима најугледније место својом појавом на историјској позорници, тако и под утицајем који је имао као стваралац. Ма колико разнородно, дело које је оставио за собом има неодвојиву повезаност, којом се чврсто држи за своје узоре, намену и стваралачку страну којом је надахнуто. Окренут од јуношких дана досезању небеског смисла овезамаљског живота, Сава је жудео за "ливадом спокоја" , како је метафорично поиман рај у средњем веку. Да је достигао жељено и испунио богоугодне дане врмена датог му у на земљи говори да је постао свети, слављен у свом роду безмало осам векова, приносећи неклонуду мисао о истрајавању, служењу Богу и народу, мудрости, животу у врлинама и загледаности у векове. Помак у напретку који је његовим промишљањем остварила ондашња Србија оставио је траг кроз читав средњи век све до доласка Турака. Интересовање за Светог Саву као да није престајало кроз читаво трајање српске књижевности без обзира о ком је времену реч. Стога су писци оживљавали његов лик из века у век, додајући му онолико колико су били кадри и настојећи да и сами досегну непролазне висине.

*

Ученици су добили истраживачке задатке неколико дана пре почетка часа.

Истраживачки задаци

1. Подсетите се живота, рада и дела Светог Саве. Направите презентацију у Гугл документима (живот и дело, задужбине, књижевно дело…).

2. Пажљиво прочитајте посланицу. Направите сликовни речник познатих и мање познатих речи. Забележите своје утиске у свеску за анализу дела.

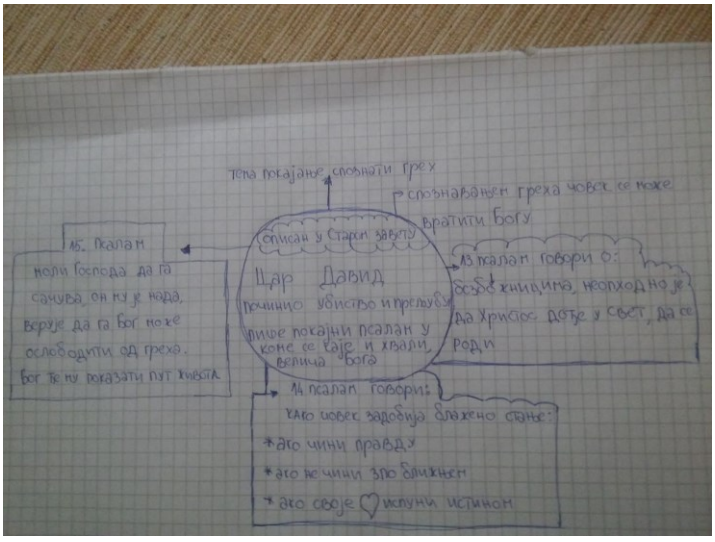
3. Пронађите у *Читанкама* значење посланице и њене особине у средовековној српској књижевности. Пронађите мотиве пријатељства, задужбинарства, лаког тркача, благослова. Упоредите дело са осталим књижевним делима којима је Сава писац и књижевни лик из народне и уметничке књижевности.

4. Пронађите музику коју је слушао Свети Сава. Нацртајте слику Светог Саве или слику његовог путовања. Истражите како се путовало у доба Светог Саве. Којим је језиком писао Свети Сава? Подсетите се како се пише писмо. Напишите писмо најбољем пријатељу.

ОПЕРАТИВНИ ДЕО ЧАСА

Уводни део часа (5-10 минута)

Како би се ученици мотивисали за ову наставну јединицу и за активно учешће на часу, ученици су уз помоћ вероучитеља анализирали 55. псалам из Библије на часу Веронауке. Као резултат анализе нацртали су мапу ума. На часу говорили о псалму и његовом значењу. Све време док час траје слушамо духовну музику.



Циљ часа:

Данас ћемо се упознати са делом Светог Саве које нас готово библијски опомиње за значај пријатељства и његову бригу за српски народ.

Главни део часа (20-30 минута).

Записујемо у свескама и на табли: “Посланица игуману Спиридону” Свети Сава.

Ученици су добили задатке да текст прочитају код куће. Како Вам се допало прво српско писмо?

Ученицима је писмо после првог читања било неразумљиво. После часа Веронауке ученицима је јасније и разумеју да је Свети Сава кроз писмо оставио поруку не само свом пријатељу, већ и српском народу као опомену да следимо његов пут и да се увек враћамо путу Светосавља.

Након тога говоримо о песниковом животу и делу. Присетимо се Савиног 46. дела са којим смо се раније сусрели и дела из народне књижевности. Ученици се сећају народне епске песме "Свети Саво", као и културно-историјских предања и легенди везаних за Светог Саву и песме "Свети Саво" Војислава Илића.

Ученици су направили презентације везане за биографију, књижевно дело и задужбине Светог Саве.

Локализација дела:

У средњем веку владари и црквени поглавари комуницирали су међусобно и писмима. Таква писма називала су се *посланице*. Једно од ретких која су сачувана Свети Сава је написао свом студеничком игуману Спиридону 1233/1234. год. Посланица се данас чува у фрушкогорском манастиру Велика Ремета.

Одређујемо књижевни род и књижевну врсту.

Књижевни род: епика.

Књижевна врста: посланица (епистола, писмо).

Након одређивања књижевног рода и књижевне врсте, разговаравамо са ученицима о одликама посланице.

ПОСЛАНИЦА Службена порука владара народу или црквеног поглавара свештенику, у облику писма, назива се *посланица*. Она је најчешће писана с нагомиланим религијским садржајем, који одликује топао, живахан, исповедни тон. Најпознатије су новозаветне посланице апостола Павла упућене хришћанима. Најстарија посланица (писмо) у српској књижевности потиче из прве половине XIII века. Ту посланицу упутио је Свети Сава студеничком игуману Спиридону. Међу најуспелије посланице убраја се *Слово љубве деспота Стефана Лазараревића*.

Којим речима се Свети Сава обраћа игуману Спиридону на почетку писма?

"Благодат вам и мир од Господа Бога и Спаса нашега Исуса Христа! У Господу Богу превазљубљени мој божаствени сине, јеромонаше Спиридоне, игумане велике лавре светога Симеона, архимандрите!"

Уводна формула посланице може се поредити са делом апостола Павла КОРИНЋАНИМА ПОСЛАНИЦА ПРВА. Уводни део сваке послнице

46 Томислав Јовановић, *Свети Сава као писац и књижевни лик*, Зборник 3, Прилози језичком и књижевном образовању, Приредили: Вељко Брборић и Босиљка Милић, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд, 2010.

садржи молбу или захвалност. У уводној формули „Благодат вам и мир од Господа Бога и Спаса нашега Исуса Христа" одговара други стих првог поглавља Павлове посланице. Завршна формула пак има паралелу у тринаестом стиху тринаестог поглавља Павлове посланице" (Јухас-Георгиеска,2005: 83).

На основу писма и псалма 55, одреди однос Светог Саве и игумана Спиридона. Да ли између њих постоји право или лажно пријатељство?

„Када Свети Сава ословљава игумана Спиридона цитирањем Пс 55,13-14, онда се, имајући у виду садржину псалма, као и неупитну упознатост како пошиљаоца тако и примаоца писма са њом, природно рађа сумња у добре и хармоничне односе између два српска духовника. Да је Свети Сава заиста желео недвосмислено да похвали пријатељство игумана Спиридона не би користио цитат из Пс 55,13-14, јер у псаламском тексту наведени стихови имају за циљ да до крајњих граница нагласе сву моралну наказност изневеравања најближег пријатеља."

Истовремено, стилистички гледано, Свети Сава не користи недвосмислени опис пријатељства већ прибегава својеврсној ироније када игумана Спиридона назива пријатељем по слици пријатеља из Пс 55,13-14. Свети Сава преузима псаламски мотив о пријатељству из Пс 55,13-14 и разрађује га, описујући игумана Спиридона као чедо; при томе, псаламски израз „дом Божији" би се у контексту Савине кореспонденције са игуманом Спиридоном несумњиво односио на Студеницу као на „божанствени дом".
Савина директна алузија на Пс 55,13-14 имала је за циљ да у Спиридоновом уму аутоматски евоцира псаламски контекст наведених стихова, што би имало за последицу да се игуман Спиридон препозна у лику пријатеља-издајице. Другим речима, тешко је претпоставити да игуман Спиридон није разумео сврху Савиног цитирања псалма о огорчености због пријатељеве и шта је натерало Светог Саву на овакав корак? О каквом се конкретно проблему ради у односу са игуманом Спиридоном не види се експлицитно из текста *Писма*, мада постоје неке индиције. Стиче се утисак да Свети Сава описује немире у Студеници. Његово петоструко призивање мира у манастиру Студеници указује на турбулентно стање у лаври Светог Симеона, што је поткрепљено изузетно строгим проклетством упућеним онима који чине зло Студеници:

„Мир Божји нека се излије у срца ваша, и онога који вас благосиља благосиљам, а оне који вам зло чине проклињем, да не буде на њима милост Божија, ни на домовима њиховим, и да погину као безумни Арије" (Свети Сава, 1998: 225). Помињање архијеретика Арија у клетви није само реторички украс већ је сигуран знак озбиљности ситуације у Студеници, барем из Савине перспективе. Ако се запитамо каква је веза између игумана Спиридона и „узбунитеља" у Студеници, подаци које налазимо у Писму нам не дају неку

јасну сликупо том питању. Чињеница да Свети Сава пореди „узбунитеље" са Аријем би говорила у прилог томе да су они чланови манастирског братства, а не спољни непријатељи, јер је и александријски свештеник Арије развио своју јерес у крилима Цркве. То би онда значило да је један део манастирског братства дошао у озбиљан и отворен сукоб са ауторитетом Светога Саве. На основу Писма изгледа да се игуман Спиридон (још) није сврстао на страну побуњеног братства, што се потврђује и у наставку кореспонденције. Свети Сава шаље игуману Спиридону разне реликвије из Свете земље, али му истовремено упућује и упозорење: „Чувај се, чедо моје слатко, да не изађеш из неког мог завета. Па ако човек и сав свет задобије, а душу своју изгуби, која је корист?" (Свети Сава, 1998: 227).

У делу имамо и средњовековни библијски мотив лаког тркача. Већ у делима апостолским Свети апостол и јеванђелист Лука доноси сведочење Апостола Павла о путу (трци), чија дела ће се завршити у с радошћу у кроз непрестано служење Исусу Христу. Пронађите овај мотив у писму.

"Када све ово свршисмо, тада се, пошто нас стиже путни труд, сви разболесмо, и остављамо на Божје расуђење живот наш и смрт нашу, и ко од нас буде жив к вама нека се врати, а кога смрт потребује, молитва ваша нека остане с њим."

"Јер ако човек и цео свет добије, а душу своју изгуби, која је корист?"

Функција мотива је да српске јунаке представи као победнике у трци спасења, што доприноси укупној портретизацији њихових личности.

- Како се Свети Сава обраћа игуману Спиридону?
- Коме се обраћамо са "чедо моје"?
- Да ли Вас ово подсећа на дело Светог Саве?

Оне које волимо говоримо им "чедо моје". Свети Сава сматра сином игумана Спиридона. У "Житију Светог Симеона " имамо исти начин обраћања:

„Чедо моје слатко и утехо старости моје, сине, слушај моје речи, приклони ухо своје ка мојим речима и нека не пресахну источници живота твога, сачува их у своме срцу. Јер су живот свима који их налазе. Сваким чувањем чувај срце своје, јер од њих су исходишта живота. Уклони од себе оштра уста и увредљиве усне далеко од себе одбаци. Очи твоје нека право гледају и веђе твоје да мигом указују на оно што је праведно. Право ходи ногама својима и испољавај путеве своје. Не скрећи ни десно ни лево, јер путеве који су десно зна Бог, а они с лева су развраћени. А ти учи оно што је право, а хођење твоје у миру да буде. Сине, пази на моју премудрост ка мојим речима прилажи твоје ухо, да сачуваш моју мисао добру, а осећај усана мојих казујем ти."

У писму се Свети Сава обраћа Спиридону, игуману манастира Студенице. Студеница је задужбина Светог Саве и његовог оца Стефана

Немање. Сетите се народне песме “Свети Саво” и упутите мотив задужбинарства са овом посланицом.

Немањићи су благословили српски народ својим задужбинама, престоницама духовности и просвете, а народ им је узвратио достојним уздарјем - благословом и захвалношћу који се преноси и незаборавом овенчава народна песма.

Упоредите Савине поруке у “Писму игуману Спиридону” са онима које је сачувала народна песма “Свети Сава пише свом роду”. О каквим зебњама пева народна песма? Да ли су се испунила Савина очекивања и шта о томе каже српски народ?

У народној песми “Свети Сава пише свом роду“ посланица је преточена у народну песму. Песма сведочи о љубави Светог Саве према свом народу, али истовремено и прекорева. Благослов који Свети Сава шаље свом роду у народној песми призива и духовни контекст у “Житију Светог Симеона”. Усменом и писаном речју Свети Сава и његов отац опомињу српски народ ДА СУ МИР, СЛОГА И БРАТСКА ЉУБАВ КЉУЧНИ УСЛОВИ ОПСТАНКА У СВИМ ИСКУШЕЊИМА КОЈИМ МОЖЕ ДОПАСТИ. То би била и порука ове посланице.

Завршни део часа (5-10 минута).

На крају часа ученици на енглеском језику са колегиницом Слађаном Ђокић певају "Химну Светом Сави".

Домаћи задатак:

Написати писмо са следећим темама: “Нађох пријатеља по срцу мојему“ или “Оштро некако и бистроречно је дело љубави које сваку врлину превазићи може”.

Све ове теме одишу лепотом љубави, другарства, одданости и верности. Језичка патина даје посебну драж и враћа нас за часак у далеку, архаичну, загонетну, тајанствену прошлост и неким чудним сјајним нитима везује нас за САДАШЊОСТ.

ИЗГЛЕД ТАБЛЕ

“ПОСЛАНИЦА ИГУМАНУ СПИРИДОНУ“ СВЕТИ САВА

- Биографија.

- Локализација.

Књижевни род: епика.

Књижевна врста: посланица (епистола, писмо).

- Посланица.

Мотиви: задужбинарства, пријатељства, лаког тркача.

Порука. ДА СУ МИР, СЛОГА И БРАТСКА ЉУБАВ КЉУЧНИ УСЛОВИ ОПСТАНКА У СВИМ ИСКУШЕЊИМА КОЈИМ МОЖЕ ДОПАСТИ СРПСКИ НАРОД.

Литература

• Јовановић, Томислав: *Свети Сава као писац и књижевни лик*, Зборник 3, Прилози језичком и књижевном образовању, Приредили: Вељко Брборић и Босиљка Милић, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд, 2010.
• Свети Сава: *Сабрани списи,* Просвета, СКЗ, Београд, 1986.

Tatjana Krpović
Slađana Đokić
Slobodanka Jojić

„LETTER FOR SPIRIDON“ BY SAINT SAVA

Abstract: This work has been written after the seminar “Google applications for Google generations”. Here you can see an idealised letter about friendship from the second point of view. In this letter Spiridon is represented as a traitor-friend, not as a real friend. A lot of motifs from endowments have been used in this work, as well as motifs of a light runner, which links this piece of work to other works of national and artistic literature which show the character of Saint Sava, Serbian holy letter of love and wisdom.

Key words: Saint Sava, epistle, letter, blessing.

Аница Павловић
Тања Црнчевић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.2:371.314.6

РАД ДЕЦЕ НА ПРОЈЕКТУ

Резиме: Пројектним планирањем у вртићу развија се истраживачки однос у учењу. Заједница деце и одраслих доприноси дељењу и преузимању одговорности и решавању проблема. Пројектно учење се интегрише кроз планирано учење, учење кроз животно-практичне ситуације и кроз игру. Рад деце на пројекту је један од облика природног учења који омогућава деци развијање интересовања, проналажење извора информација и остварење циљева. Деца бирају одређену тему коју током одређеног времена дубље истражују. Васпитач дискретно подстиче размишљање, помаже детету да сагледа проблем, обезбеђује подстицајну средину за истраживање и бележи постигнућа.

Кључне речи: планирање, пројекат, деца, истраживање, учење.

Увод

Пројектни приступ учењу разликује се од традиционалног приступа, у којем васпитач најчешће сам планира. У пројектном учењу деци је омогућено да у практичним животним ситуацијама истражују и осмишљавају активности у којима праве везу између претходног и новог искуства. Свако дете учествује и на свој начин према својим могућностима износи претпоставке и доприноси решењу. У пројекту учествују и родитељи и током решавања проблема међусобно се упознају, зближавају, повезују и својим искуством значајно доприносе пројектном учењу.

„Садржај пројекта се организује око проблема који се истражује и око питања за која се траже одговори, а не према дисциплинама или врстама активности. Садржај чине питања из живота деце, која не би требало схватити уско, само на основу непосредног практичног искуства. Процес трагања за могућим решењима и одговорима обухвата чуђење, замишљање, постављања питања, процењивања решења, предвиђање, упоређивање претпоставки, истраживање различитих начина изражавања „теорија“ и претпоставки деце.“ (Калиодескоп, стр 23).

У раду је приказан рад деце на пројекту у пракси.

Рад деце на пројекту:

Дете у процесу активног учења „Часовници“

Фазе пројекта:

1. Отварање пројекта (разговор и презентација претходног знања и искустава о теми).

2. Развијање пројекта (истраживање у вртићу, у породици и локалној средини).

3. Затварање пројекта (представљање процеса и продуката учења, рефлексија).

Прва фаза пројекта:

1. Провокација ситуације од стране васпитача и навођење на тему .

2. Шта деца знају о теми? Удружујемо искуства (заједно са децом сачињавамо листу питања о теми пројекта / васпитач поставља питања, деца постављају питања, васпитач бележи одговоре).

3. Ко нам можемо позвати и шта нам све може помоћи да сазнамо више и нађемо одговоре на питања о теми?

4. Васпитач планира различите ситуације у вртићу и окружењу, која подстичу децу на питања ?

5. Сарадња са родитељима. Пројекат иде кући. Информишемо родитеље о теми и дечјим интересовањима: наши предлози, предлози родитеља, њихово учешће).

Друга фаза пројекта:

1. Структуирање простора, (слике, часописи, енциклопедије, стари часовници, штоперица).

2. Активности:

- Језички центар:
- ✓ Одгонетање загонетки на тему времена и часовника.
- ✓ Енциклопедије (Кад је настао сат? Како се некад мерило време?
- ✓ Интернет (врсте часовника).
- ✓ Часописи, новине (слике часовника).
- ✓ „Сат“ обрада рецитације.
- Уметнички центар:
- ✓ „ Стари сат“ обрада песме.
- ✓ „Сат“- цртамо сат.
- ✓ „Пешчани сат“ (рециклирани материјал).
- ✓ Изложба продуката.
- ✓ Израда захвалнице за часовничара.
- Центар играоница:
- ✓ „ Трка“ (меримо време штоперицом).

✓ Музичке столице уз песмицу „Стари сат“ (на предлог деце).

- Градитељски центар:

✓ Сат од пазлица, коцкица.

- Манипулативни центар:

✓ Меримо време условном мером/штапом.

✓ „Учимо да гледамо на сат“ стона игра.

✓ „Сунчев сат“ (КПК2; стр 227).

✓ Уочавамо проток времена кроз режим дана у групи и свакодневне активности (меримо време).

✓ Прикупљамо старе часовнике (изложба).

- Центар улога:

✓ Игроказ: „Успавани Никола“ (Мирена Заке).

- Истраживачки центар:

✓ Пручавамо делове часовника.

✓ Руковање часовником.

- Остале активности:

✓ Решавање радних листова.

✓ „ Допиши број на сату, који показују казаљке“- радни лист.

✓ „Које делове дана показује часовник“ повежи и обоји.

✓ „Животне ситуације“ (КПК2; стр 225).

✓ На перцептивном плану кроз игру актуелизирамо знање о временским релацијама јутро - подне уз гледање на сат.

- Сарадња са породицом:

✓ „Сат“ примењена уметност (домаћи задатак за децу и родитеље).

✓ Прикупљање старих сатова, часописа, слика, енциклопедија.

- Сарадња са локалном заједницом:

✓ Посета часовничару (ко нам може поправити сат, принцип рада часовника, алати за поправку часовника, врсте и разни облици часовника).

✓ Посета продавницама у граду (где можемо набавити/ купити сат, тражимо пешчани сат).

✓ Посета различитим локацијама у граду (где све уочавамо сатове, разлог њиховог постајања/функција на одређеним местима).

Трећа фаза пројекта:

1. Завршни пано. Шта смо научили о часовнику/сату? (Стечена знања).
2. Шта је било најтеже?
3. Продукти (изложба).
4. Захвалница часовничару (додела).

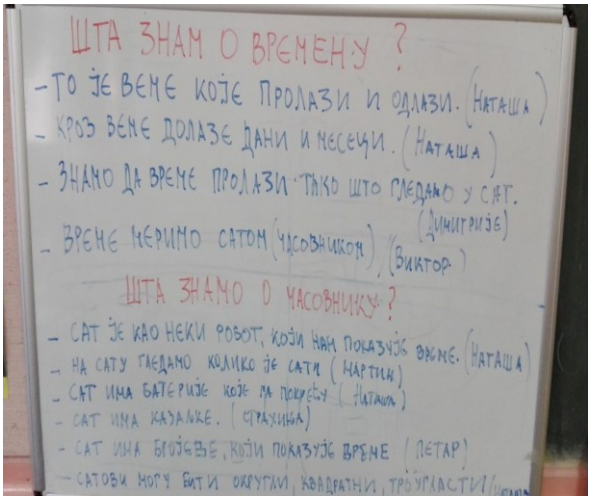
Наставак пројекта:

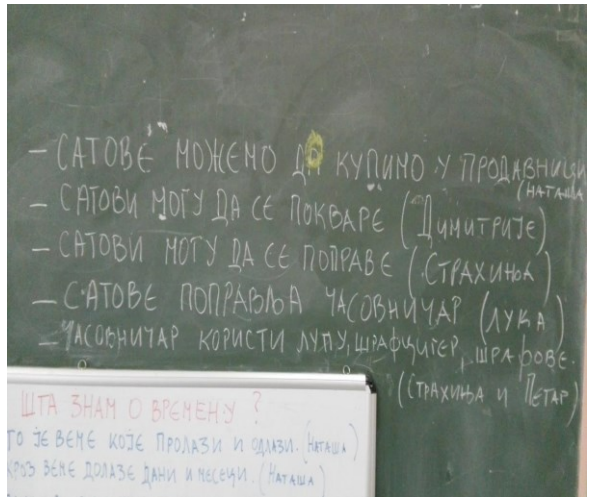
Праћење мерења времена кроз свакодневне животне ситуације у вртићу и ван њега (примена функционалног знања).

Закључак

Рад деце на пројектима у вртићу има предност над осталим методама учења, јер су све активности засноване на животним ситуацијама и пружају могућност деци да научено примене у пракси.

Фотографије из Пројектног портфолија





Процесни панои

Изложба часовника

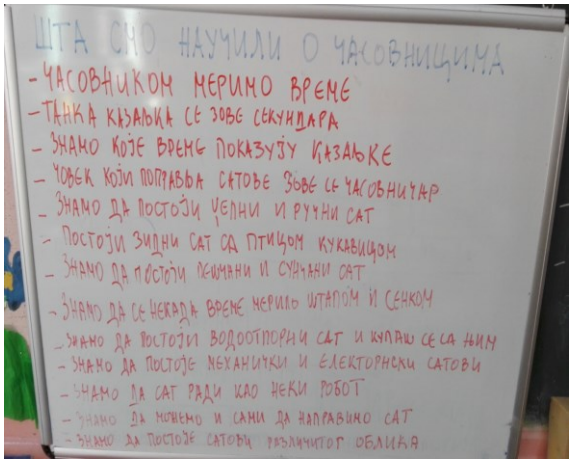
Како се некад мерило време

Учимо да гледамо на сат – стона игра
Трка – меримо време

„Успавани Никола“ – игроказ

Посета часовничарској радњи

Часовници у околини – намена



Пројекат иде код куће – продукти
Шта смо научили? Искази деце

Литература

• Бренеселовић Павловић Драгана, Крњаја, Живка (2017): *Калиодоскоп - Пројектни приступ учењу.* Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

• Каменов, Е. (1982). *Експериментални програми за рано образовање.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Anica Pavlović
Tanja Crnčević

WORK OF CHILDREN IN THE PROJECT

Summary: Project planning in a kindergarten develops a research relationship in learning. The community of children and adults contributes to sharing and taking responsibility and solving problems. Project learning is integrated through planned learning, learning through life-practical situations and through the game. Children's work on the project is one of the forms of natural learning that enables children to develop interests, find sources of information and achieve goals. Children choose a particular topic that they explore for a longer period of time. The educator discreetly stimulates thinking, helps the child to see the problem, provides an incentive for research and records achievements.

Key words: planning, project, children, research, learning.

Анита Пешић
Ниш

УДК 373.23:371.381/.383]:82-342

„БАЈКА – ДРУГА МАЈКА“

Резиме: Бајка гради свој свет од ткива маште и ткива сна. Користећи машту као средство а бајку као начин, успели смо да оживимо снове, потопимо страхове и саградимо чврст торањ самопоуздања код деце. И то, не само код појединаца, и не само са децом која имају изражене таленте и потенцијале, већ и са децом са потребом за подршком. То нам је био мотив, али уједно и циљ. Кренуло се са спонтаним читањем и препричавањем бајки, а затим смо израђивали костиме омиљених јунака из бајки, и то уз помоћ родитеља. Затим смо, породично, посетили Позориште лутака и гледали чувену бајку „Принцеза на зрну грашка“. Инспирисани представом, дошли смо на идеју да организујемо радионицу израде костима омиљених јунака из бајки. Такође, обишли смо Народно позориште, Позориште лутака и Дечју библиотеку, где смо листали и слушали бајке познатих домаћих и страних писаца. Потом смо заједно креирали лутке на штапу за драматизацију бајке „Краљ жабац“. Декорисање стуба у нашој радној соби била је наша следећа идеја. Лилихип висок 6 метара створио је утисак да смо у земљи из најлепших дечијих снова. Употребили смо овај лилихип као део савршене бајковите сценографије и као финални производ припремили смо представу саткану од шест бајки, које су одабрала деца. Оживели смо принчеве и принцезе, плесали енглески валцер и искусили врхунско јединство и задовољство у овом процесу стварања.

Кључне речи: бајка, машта, лутка, костим, јединство.

Увод

Књижевност има важну улогу у животу детета. Она је међу првим уметностима са којима дете има прилику да се сретне још у сасвим раном детињству. У односу на књижевно дело, предшколско дете је у позицији слушаоца. Вртић ствара посебну атмосферу за сусрете деце са књижевношћу. Деца на млађем узрасту у вртићу, као и код куће, најрадије слушају бајке пред спавање, да би већ на старијем узрасту исте те бајке сама препричавала и драматизовала са својим васпитачима, луткама, на сцени, пред публиком. Током вишегодишњег боравка у вртићу, деца се пуно пута опробају као плесачи, рецитатори, глумци. Није битно колико су у томе вешти, већ колико у томе уживају. Како каже Фридрих Шилер:

„Дубља значења крију се у бајкама што сам их чуо у детињству, него у истинама којима ме је научио живот.“

Мотив

Бајка је први и велики учитељ деце о свету који нас окружује, о добру и злу, пријатељству, љубави, херојству. Изазов са којим се често сусрећемо као васпитачи, јесте укључивање све деце у групне активности и ослобађање деце да слободно изразе своје мисли и емоције путем говора и покрета. У томе нам најчешће помаже бајка.

Нека деца су рођени предводници који радо преузимају улогу вође, глумца, рецитатора. Нека пак друга деца се труде да остану непримећена, држе се по страни и срамежљиво, или чак бојажљиво посматрају своје другаре док се забављају и поносно показују нове вештине и знања. Некада су то само несигурна деца, мада се све чешће срећемо са децом која имају потешкоћа у развоју, те је неопходно поклонити им пуно више пажње и времена. Оно што бајка нуди сваком детету јесу емоција и осмех који увек осване на дечјем лицу, док слушају или гледају бајку. Наш мотив био је да овај осмех као последицу бајке учинимо дужим за сву децу, а емоцију коју она пробуди охрабримо да се испољи и тако остане запамћена у времену и простору на радост деце - и нас, васпитача.

Циљеви:

- Развијање самопоштовања и самопоуздања код деце.
- Истраживање сопствених моћи и граница као основе за развој позитивне слике о себи.
- Јачање тимског рада и групне кохезије.
- Развијање говора као основног средства за успостављање интеракције, комуникације и самоизражавања.
- Стварање и неговање пријатних емоционалних стања.
- Развијање интересовања и љубави према књизи, књижевности, позоришту, музици, плесу...

Кораци у раду

Корак 1.

- Читање бајки.
- Разговор о ликовима.
- Извлачење поуке.
- Мењамо крај и ток бајке.
- Подршка деци која се теже сналазе.

Корак 2.

Препричавање бајки од стране деце у паркићу. Надовезују се један на другог и заједно склапају причу, односно хронолошки нижу догађаје из бајке онако како их се сећају и на тај начин вежбају меморију, правилно изговарање

гласова, уче да пажљиво слушају и сарађују тимски. Деца која не успеју сама да запамте след догађаја, у ходу добијају пара који им помаже да заједно наставе причу.

Корак 3.

- Посета Дечјој библиотеци – листамо и слушамо најлепше бајке домаћих и страних писаца (као и народне бајке из Кине, Индије, Русије...).

- Посета Позоришту лутака са децом и родитељима. Гледали смо представу „Принцеза на зрну грашка“.

- Посета Народном позоришту у Нишу. Обишли смо све просторије у згради, забавили се у шминкерници и соби са костимима, где су деца испробавала перике, бркове и на крају смо извели неколико скечева на сцени за школарце.

Корак 4.

Организујемо радионицу за децу и родитеље на којој смо израђивали костиме дечијих омиљених јунака из бајки. Сва деца су била радознала и пуна ишчекивања како ће изгледати костими ликова које су одабрали.

Корак 5.

На иницијативу деце израђујем лутке на штапу за драматизацију бајке „Краљ Жабац“. Представу сам најпре са колегиницом извела за децу, а затим су деца глумила за своје млађе другаре из вртића, и за родитеље.

Корак 6.

Музика из бајки инспирисала је децу да се интересују за класичну музику и балет. Педагошки концерт за децу у сали Симфонијског оркестра.

Корак 7.

На дечију иницијативу слушамо валцер и учимо да плешемо у паровима (дечак - девојчица). Одабир бајки и улога за завршну представу која ће за завршницу имати валцер. Осмишљавање костима и сценографије. Декорисање стуба у нашој радној соби.

Корак 8.

Завршна приредба за родитеље као врхунац заједничког рада, труда и радости у стварању. Свако дете играло је улогу коју је само одабрало и то је допринело да крај дружења и рада са овом генерацијом буде успешнији него што се то могло очекивати.

Добити за дете:

- Срећно, задовољно и мотивисано дете.
- Дете ослобођено страха и несигурности.
- Развијено самопоштовање код деце.
- Развијено самопоуздање и поверење у сопствене снаге.
- Развијена култура понашања у културним установама (библиотека, позориште).

Добити за васпитача:

- Задовољство остварено кроз напредак деце.
- Квалитетнији однос на релацији: васпитач – дете - родитељ.
- Подстицање тимског рада и сарадње са родитељима и локалном заједницом.
- Боље упознавање дечјих потенцијала.
- Јачање професионалних компетенција.

Добити за родитеље:

- Могућност директног увида у напредовање свог детета.
- Веће активно учешће родитеља у животу и раду васпитне групе.
- Надоградња породичних односа.
- Стварање међусобног задовољства и поверења, што се огледа кроз поштовање и помоћ васпитачима.

Закључак

Зато што немогуће може да учини могућим, зато што може да помера границе и сруши све страхове и баријере, зато што може да на најсуптилније начине откључа врата дететовог срца и ума, зато што може да нахрани дечју душу и прошири видике, зато што може да нас научи како да будемо мудрији и бољи људи за себе и за друге, ЗАТО сви ми - велика и мала деца света треба да знамо и запамтимо да је БАЈКА - НАША ДРУГА МАЈКА. Бајка увек може да делује позитивно на дете али родитељи и васпитачи су главни и неопходни посредници између бајке и детета. Од њиховог, односно нашег заједничког успеха, зависи и успех (напредак) детета. Бајка је алат којим се пажљиво треба служити и који треба схватити крајње озбиљно у васпитно-образовном раду. Њена моћ је неизмерна ако је правилно користимо. Захваљујући бајци, васпитачи постају чаробњаци који могу и треба да помогну да дечији снови постану јава и да деца буду у стању да у томе потпуно уживају. Охрабрити свако дете да сања и верује у своје снове – то је врхунска мисија свих нас овде присутних.

Литература

- Бетелхајм, Бруно: *Значење бајки*, Просвета, Београд, 1979.
- Смиљковић, Стана: *Ауторска бајка*, Учитељски факултет, Врање, 1999.
- Марјановић, Воја и Ђуричковић, Милутин: *Књижевност за децу и младе у књижевној критици,* Libro company, Краљево, Алексинац, 2007.
- Марковић, Мирјана, Шаин, Мара, Ковачевић, Илеана, *Корак по корак 2 - Васпитање деце од 3 до 7 година*, Креативни центар, Београд, 1997.
- Матић, Радомир: *Методика развоја говора - Говор као средство комуникације*, Београд, 1986.

Anita Pešić

ABOUT FAIRY TALES

Summary: The fairy tale builds its world from the imagination of the imagination and the tissue of the dream. Using imagination as a tool and a fairy tale as a way, we managed to revive dreams, sink fears and build a strong tower of confidence in children. - And not just for individuals, and not only with children who have strong talents and potentials, but also with children who has need for support. This was our motive, and also our goal. It started with spontaneous reading and persuading fairy tales. First, we visited the Puppet Theater with children and their families and we watched the famous fairy tale "Princess on Pea Grain". Inspired by the play, we came up with the idea to organize a workshop where we will together create costumes of our favorite fairy-tale characters. Also, we went to National theater, Puppet theater and Children's Library where we've listened many fairy tales of famous domestic and foreign writers. Then we created puppets together to perform the fairy tale "King of the Frog". Decorating the pillar in our room in Kindergarten was our next idea. Lilihip 6 meters high created the impression that we are in the country of the most beautiful children's dreams... We used this lollipop as part of the perfect fairytale scenery and as a final product we prepared a show mixed of six fairy tales chosen by children. We revived the princes and princesses, danced the English waltz and experienced superior unity and satisfaction in this process of creation.

Key words: Fairy tale, imagination, puppet, costume, unity.

Биљана Марковић
Марија Степановић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.211.24:371.135]:371.383

ПРИРЕДБА КАО ОДРАЗ КВАЛИТЕТА РАДА ВАСПИТАЧА

Резиме: Приредбе су увек биле саставни део васпитно-образовног рада и представљају најсвечаније и највеселије тренутке за децу, родитеље и васпитаче. Кроз активности које приредбу чине целином, васпитно-образовни процес обавља се игром и уметношћу. Циљ приредбе је усавршавање способности и вештина деце. Међутим, неопходне компетенције васпитача у процесу планирања, организације, реализације и евалуације приредбе захтевају много више знања него што методски поступак саме припреме приредбе налаже. У непосредном раду са децом, на стварању приредбе, васпитача мора да одликују многа умења, као што су да планира и реализује приредбе смислене и примерене деци али такође и да подстиче децу за учешће у културном стваралаштву. Труд који је васпитач уложио у свој целокупан и континуирани рад, а не само током припреме приредбе, евидентан је управо на самој приредби.

Кључне речи: приредба, дете, васпитач.

Приредба је музичко сценски облик са драматуршки повезаном целином, који има задатак да образује, информише и забави публику. Кроз активности које приредбу чине целином, васпитно-образовни процес обавља се игром и уметношћу. Педагошки оправданим сматрају се приредбе које успевају да пренесу васпитне вредности и пробуде естетске доживљаје. Приредба је колаж различитих нумера: драмских, музичких, певачких, плесних па и спортских. Приредбе могу бити драмске, музичке, литерарне, ликовне, филмске и комбиноване. На предшколском узрасту најчешће се сусрећемо са комбинованим приредбама, које садрже драмске и музичке елементе и које су према садржају или тематски целовите или решене у колажу. Према другој подели, приредбе могу бити и на нивоу установе, када учествују одабране групе из целе Установе, или интимнијег карактера, на нивоу једне групе. Приредба никако не сме сама по себи бити циљ, него је

управо начин да се осим забаве, код учесника развију естетске и моралне вредности, као и процес мишљења и функције учења.

Учешћем на приредби имамо за циљ да код деце развијемо лепе и корисне навике и особине, али је то и прилика да се стекну нова сазнања која ће постати део њихове личне културе, опште информисаности и разумевања нарочито апстрактних појмова. Циљ приредбе је да омогући усавршавање способности и вештина деце и тако допринесе њиховом свеукупном развоју:ослобођеност у говору, у покрету и простору, богаћење језика, култивисање говора, развијање маште и флексибилности, подстицање интересовања и развијање опажања, размишљања, концентрације. Основни задатак приредбе јесте да се деца навикну на колективни рад, развијају иницијативу, планирање, савладају неке нове вештине и прошире фонд знања из различитих облика уметности, али и да већ стечено знање о нечему пренесу аудиторијуму. Задатак приредбе је да нагласи поуком победу нечега што је добро, да подучава одређеним врлинама, једном речју да васпитава и образује.

Организација приредбе у вртићу
- поводи и кораци у припреми

Поводи за организовање приредби мењали су се у складу са приликама. Када је васпитачима дата могућност да сами креирају планове и програме, али и променом идеолошких ставова многи приредбени празници пали су у заборав. Ововременске приредбе баве се дечјим интересовањима или се тичу битних елемената дечјег одрастања. Тако су најзаступљеније приредбе у оквиру обележавања Дечје недеље, новогодишње свечаности, Светосавске приредбе, ануалне приредбе, завршне опроштајне приредбе. Нема великих и малих тема, мање или више значајних и инспиративних, али је веома важно да тематска садржина буде везана за дечје доживљаје, претходна искуства и њихово поимање света. Предочена тема и драмски сукоб који она условљава требало би да заинтригира на ново трагање и нова питања. Идеја је главни покретач ове манифестације чија концепција треба да резултира одређеном поуком. Коришћење литерарних текстова у раду са предшколском децом је средство којим се богати дечји речник и негује граматички правилан говор. Текст мора да буде једноставан, непосредан, конкретан, помало анегдотичан и да буде умерен. Дете мора да има могућност да се идентификује са ликом у чије име говори и да разуме то што говори. Нема квалитетне приредбе без адекватно одабраних музичких садржаја који су у складу са темом и идејом. Потребно је наћи квалитетне и примерене композиције. Кореографија уз музичке нумере увежбава се поступно, по елементима, а употреба класичних и фолклорних плесова такође је пожељна и заступљена. Развојем технологије наметнула се и употреба носача звукова која је олакшала приступ музичким садржајима и отворила могућност употребе ефеката, али с друге стране, када

деца сама изводе композиције је и даље изузетан доживљај за публику. Сав простор на бини на којој се изводи приредба мора да буде у хармонији, добро укомпонован, визуелно искоришћен.

За израду сценских реквизита није неопходна само креативност васпитача већ је пожељно подстицати децу на стваралаштво. Деца која су извођачи најбољи су декор. Деци није потребан ни костим да би се уживела у улогу. Довољна су сасвим мала обележја, а васпитач по жељи може да се ангажује у смислу професионалне израде костима или проналажења идејног решења. Распоред лица и ствари на бини и њихове промене у покрету током трајања приредбе од велике су важности. Сталном променом позиција одржава се визуелна динамика и држи пажња гледалаца на наглашени субјекат који врши радњу (нпр. рецитује). Динамика се постиже сменом наративних тачака са музичким, а мора се водити рачуна да програм приредбе не буде монотон, већ да одржава будност и интересовање публике. Тачке морају бити логично и сврсисходно повезане и да се смењују ритмично, мирније са живљим и обрнуто. Најпре се сваки сегмент приредбе увежбава засебно, а затим се постепено гради целина. Како би целина текла несметано сваки аспект мора бити синхронизован, а то се постиже пробама. Пробе служе не само за постизање учинка већ се у тако радној атмосфери учесници допуњују, коригују, критикују и тиме поспешују тимски дух. Програм приредбе мора да задовољава психофизичке могућности учесника. Кратке приредбе остављају утисак недореченог на публику, а предугачке рађају мучни осећај ишчекивања краја. Просечно време трајања приредби је око тридесет минута, јер је то и оптимални интервал одржања будне пажње предшколског детета.

Предшколско дете и приредба – мотивисање деце и позитивни аспекти учешћа

Какав год да је карактер приредбе треба имати на уму то да задаци стављени пред децу не смеју да превазилазе њихове психофизичке могућности. Сва деца из групе морају добити ангажман на приредби. Како савремен приступ у васпитању и образовању подразумева и подржавање толеранције и поштовање инклузије, тако сви учесници морају имати подједнаке шансе да се покажу у најбољем светлу. Васпитач је дужан да препозна дечја осећања и потребе и да их у складу са тим мотивише на учешће, користећи се при том својом креативношћу, сналажљивошћу. Детету ваља понудити више начина на које може узети учешће, омогућити му понекад да само одабере и дати му до знања да је његова помоћ неопходна за реализацију приредбе. Учешће детета на приредби у предшколском узрасту представља први облик самоизражавања и стваралачке експресије, које потпомажу сазревање и представљају спону детета са стварношћу. Мимо образовно-васпитне функције, приредбе представљају још и непресушан извор

пријатне и раздрагане атмосфере, која у исто време од деце захтева одређену дозу одговорног и озбиљног приступа раду.

Као потврду да је њихово залагање вредно, али и награду за уложени труд деца бивају поздрављена аплаузом, што је од круцијалног значаја за развој њиховог самопоуздања. Наступ детета на приредби је идеална прилика да се дете самостално представи, без осећаја страха и угрожености, јер крај себе има подршку васпитача и другова, чиме се превазилази страх од јавног наступа и негативан утицај треме, а преовладава осећај сигурности. Уз неопходност несебичне узајамне подршке, деца развијају свест о потреби и значају тимског делања. Том приликом остварују се дубљи интерперсонални односи међу децом, јача групна солидарност, олакшава се међусобно разумевање кроз сарадњу, али се заједнички убирају плодови рада и дели радост због постигнутог успеха. Интерпретирање текстова или песама на приредбама се увек одвија према стандардима књижевног језика и граматички правилног говора, уз неопходну мелодичност, динамику, темпо и правилну дикцију. Зато оне и представљају активности путем којих се, на деци привлачан начин, негује граматички исправан говор и богати дечји речнички фонд. Музички садржаји, омогућавају деци да се упознају са богатством музичког репертоара и њеним вредностима у уметничком смислу, али и да своје емоције и мисли изразе путем ритма, покрета и тонова.

Компетенције васпитача у процесу планирања, организације, реализације и евалуације приредбе

Неопходно је да васпитач поседује много више знања него што је методски поступак припреме или жеља да приредбу постави на сцену. Најпре, мора да поседује знање о холистичкој природи развоја детета где су узајамно зависни сви његови аспекти развоја, да деца имају различите индивидуалне карактеристике и да познаје начин на који уче, комуницирају или партиципирају. Затим и сам мора поседовати одређена знања из области уметности и културе, о значају сарадње, о употреби дигиталних технологија, о различитим поступцима и техникама планирања, реализације, документовања и вредновања. У непосредном раду на стварању приредбе, васпитач мора да уочи интересовања и могућности детета и да га оснажи, да планира и реализује приредбе које су смислене и примерене деци, да пружи стратешку подршку деци која имају потребе за додатном подршком, да организује подстицајну атмосферу. Труд који је васпитач уложио у свој целокупан и континуирани рад, а не само током припреме приредбе, евидентан је управо на самој приредби. Одређене вештине код деце, попут дисциплине и самодисциплине, поседовање одређених знања и облика понашања, осећај одговорности итд., васпитач не може развити само за потребе конкретне

приредбе, већ су оне одраз његовог континуираног залагања па су уједно и одраз његовог стила васпитања.

Приредба као резултат континуираног рада – пример из праксе

У процесу ВОР-а са децом предшколског узраста као важан задатак препознаје се између осталог и припрема деце за полазак у школу. Оно што је заједничко свим будућим ђацима јесте да последњи утисак о предшколској установи мора бити за памћење па се тако често организују и завршне свечаности. Приредбе овог типа носе јасну емотивну ноту. Кроз рекапитулацију садржаја, широј публици се представљају плодови континуираног и систематичног рада са децом. Један од примера из непосредне васпитне праксе јесте и завршна приредба предшколаца, коју смо реализовале под слоганом „Из вртића носим знање, одликаша желим звање". Садржину текста приредбе чиниле су рецитације обрађене током радне године, а сам рецитал био је повезан ауторским стиховима васпитача, који су појашњавали области ВОР-а проистеклих из дечјих интересовања. Неизоставне музичке нумере чиниле су песме и плесне кореографије које су деци биле најзанимљивије током године и чиниле су део васпитно-образовног процеса. Учесници приредбе била су сва деца из васпитне групе, али и сами васпитачи, а публику су чинила деца и васпитачи других васпитних група, родитељи/старатељи и остали чланови дечјих породица.

Васпитно-образовне вредности приредбе у вртићу

Свако учешће на приредби на својеврстан начин оставља неизбрисив траг на свим учесницима. По завршетку важно је приступити анализи са тежњом да се унапреди пракса и критички и самокритично уоче евентуални недостаци и оно што је обављено успешно. Није крајњи циљ сама приредба, већ учинити задовољним најпре децу која су се представила својим могућностима, затим родитеље који су видели дете у другачијем светлу и препознали његове вештине и знања, али и представити сопствени рад и залагање и тежити ка даљем усавршавању.

Литература

• Бошкан - Танурџић, З. (2007). *Од игре до позорнице*, Београд: Креативни центар.

• Митић, Р. (1987). *Прославе, празници и друге свечаности у дечјим вртићима*, Београд: Нова просвета.

• Стојановић, Б., Трајковић, П. (2006).*Моје најслађе приредбе*, Нови Сад: Тампограф.

Biljana Marković
Marija Stepanović

EVENT AS A REFLECTION OF THE QUALITY OF WORK EDUCATOR

Summary: The performances have always been an integral part of educational work and represent the most sophisticated and happiest moments for children, parents and educators. Through the activities that make the event the whole, the educational process is done with play and art. The aim of the event is to improve the abilities and skills of children. However, the necessary competencies of educators in the process of planning, organizing, realization and evaluation of the event require much more knowledge than the methodical procedure of preparing the event itself requires. In direct work with children, on the creation of the event, educators must have a lot of skills, such as to plan and realize events meaningful and appropriate to children, but also to encourage children to participate in cultural creativity. The effort that the educator has invested in his entire and continuous work, and not only during the preparation of the event, is evident at the very occasion.

Keywords: adaptation, child, educator.

Виолета Николић
Милена Станковић[47]
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.22/.29:615.851.4

ЗДРАВИ СТИЛОВИ ЖИВОТА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Здрави стилови живота усвајају се од најмлађег узраста, па је ПУ уз породицу најбоље место за прва сазнања о томе како разне навике утичу на здравље деце. Формирање здравих навика код деце основни је и приоритетни садржај васпитно-образовног рада у спровођењу превентивне здравствене заштите у предшколској установи.

Кључне речи: дете, вртић, породица, здрави стилови живота.

Циљеви:

- Стицање навике свакодневне физичке активности, здравих навика у исхрани и хигијенских навика (прање руку, зуба и сл.).
- Разумевање улоге зуба у животу, ко и шта нам помаже у очувању здравих зуба и наша улога у свему томе.
- Развијање свести деце о важности здраве исхране за њихов раст и развој.
- Срећно и задовољно дете.

Задаци:

- Утврђивати и проширити сазнања о здравим стиловима живота: здравој храни, хигијени уста и зуба, хигијени руку, физичким активностима, боравку на свежем ваздуху.

[47] Сарадници на пројекту: **Јелена Ристић**, медицинска сестра на пословима превентивне здравствене заштите, **Марија Симоновић** – сарадник за контролу хране, **Валентина Петровић** - психолог, **Мирјана Видојковић** - педагог, **Виолета Поповић** – директор.

• Подстицати децу да препознају и именују врсте здравих намирница које сачињавају пирамиду исхране и да разумеју утицај исхране на раст и развој.

• Утицати на правилно логичко закључивање.

• Подстицати примену стечених знања у свакодневном животу.

Активностима смо обухватили: одржавање личне хигијене – хигијена уста и зуба, правилна исхрана, боравак на свежем ваздуху, сан и одмор, спортске, рекреативне и друге активности које доприносе очувању и унапређивању здравља. Радом ћемо, између осталог, приказати и конкретне активности на тему здравих стилова живота код деце.

• Здравље = социјално, физичко и ментално благостање. Здравље је и највећа вредност у животу сваког појединца, а нешто што му претходи је добар баланс у животу, ред и здрав стил живота. Здрави стилови живота подразумевају начин исхране, физичку активност, правилно одржавање хигијене, сан и одмор и социјалну интеракцију.

Породица и вртић заједно у очувању здравља деце

Веома значајну улогу у очувању здравља својих чланова, нарочито деце има породица. Утицај родитеља је пресудан нарочито када се говори о расту, развоју, сазревању деце и представља једну од примарних јединица медицинске и здравствене заштите.

Такође, посебно место у оспособљавању деце да врше правилан избор понашања и да развију одговорност за очување и унапређење здравља као најважније вредности има предшколска установа. У нашем вртићу посебну пажњу посвећујемо превентивним мерама на унапређењу хигијене, правилне исхране, спортским, рекреативним и другим активностима које доприносе очувању и унапређивању здравља.

Васпитно-здравствени садржај програма „Здрави стилови живота деце предшколског узраста“ реализован је кроз разне активности уз активно учешће сваког детета.

Васпитно-здравствени садржаји у средњој васпитној групи су:

• За блистави осмех, дружење са стоматолозима.

• Укључивање родитеља у акцију “Осмехни се здраво“.

• Здрава храна, здрави ми, пирамида исхране.

• Посета продавници здраве хране „Воћар“.

• Важност физичке активности, дружење са наставником физичког васпитања.

• Боравак на свежем ваздуху, игре на снегу, шетње и сл.

• Кад су руке чисте, тад и здравље расте.

• Чисте руке без по муке, дружење са сестром на превентиви.

• Сан и одмор.

За блистави осмех (како смо почели)

Зубобоља дечака из групе, страх да посети зубара, навели су нас да подстакнемо разговор о значају одржавања хигијене уста и зуба. Дечја питања, покренула су нас да у групи одрадимо активност „За блистави осмех“.

Циљ је био истражити улогу зуба у животу, које су све могућности у превенцији каријеса, ко и шта нам помаже у очувању здравих зуба и наша улога у свему томе. Жеља нам је била да код деце пробудимо свест о важности редовне хигијене зуба и сазнање да је редовна посета стоматологу најбоља превенција против појаве каријеса.

Са великим узбуђењем и са мало страха деца су чекала посету стоматолога групи. Наша замисао била је да деци приближимо зубара на један другачији начин како би уклонили предрасуде и страх од истог. У ове активности укључена је сестра на превентиви, демонстрацијом превилног начина одржавања хигијене уста и зуба и родитељи који су подстицали и пратили у којој мери су деца усвојила и колико примењују оно што су сазнала.

„Здрава храна –здрави ми“ (како смо почели)

Идеја за тему „Здрава храна – здрави ми“ настала је приликом посматрања деце у току доручка, ручка и ужине. Уочено је да одређени број деце одбија да једе одређену храну. Укључивање деце у припрему здравих оброка подстакло је децу на испробавање различитих укуса, а самим тим и на уживање у јелу. **Циљ** је био упознати децу са важношћу здраве исхране за њихов раст и развој и укључивање у припрему једноставних оброка.

Важност физичке активности

Дете има своје потребе. Једна од најважнијих је и потреба за кретањем или физичком активношћу. Физичка активност је један од најбитнијих фактора здравља код деце. Кроз физичку активност деца развијају низ телесних и психичких вештина. Највећи број деце задовољава своје потребе за физичком активношћу кроз игру и рекреативне активности.

Боравак на свежем ваздуху

Свеж ваздух је неопходан за добро здравље. Свако од нас би требало да се дневно излаже чистом ваздуху макар 30 минута.

Деца која проводе више времена на свежем ваздуху су:

- смиренија, јер боравак на отвореном смирује дечија чула,
- здравија; боље уче и креативнија су,
- срећнија, јер свеж ваздух и физичка активност подстичу добро расположење.

Како би имали увид у период који деца проведу ван затворених просторија и могућност његовог редовног праћења, осмишљен је „календар боравка деце на ваздуху“, односно модел редовнијег извођења деце на свеж ваздух.

За коришћење календара важно је учешће васпитача и сестара, па је примени претходило упознавање васпитача са циљем и начином његовог вођења. Задатак васпитача је да упишу сваки боравак деце на отвореном простору, што обезбеђује бољи увид у време која су деца провела ван радних соба и његову усаглашеност са нормативима прописаним у Програму превентивне здравствене заштите деце предшколског узраста.

Кад су руке чисте, тад и здравље расте

Руке су највише изложене прљању, па је редовно прање руку најбољи начин за одржавање доброг здравља. Правилна и редовна хигијена треба да спречи читав низ потенцијалних болести које се преносе прљавим рукама, као што су прехлада, грип, инфекције и сл. Због тога је важно, позитивним примерима, што раније указати деци на значај прања руку. Процес прања руку код деце треба претворити у игру, што смо и учинили кроз мале радионице под називом „Зашто да се руке перу, зашто да се трљају“ – демонстрација и провера да ли су деца научила како се правилно руке перу.

Поподневни одмор деце у вртићима

Деца су мале чигре који у току дана троше много енергије на истраживање света око себе. Због тога је потребно обезбедити им поподневни одмор. У току одмора организам се одмара, а то утиче и на расположење и понашање деце. У нашем вртићу деца из група целодневног боравка имају организован поподневни одмор. То значи да деца могу да спавају или само да одмарају, а при том да не узнемиравају оне који спавају. За децу вртићког узраста предвиђено је време спавања – поподневног одмора у трајању од највише 90 минута. У току одмора обнавља се енергија што ће омогућити да деца остатак дана проведу у лепом расположењу, да не буду мрзовољна, раздражљива или плачљива.

Добит за дете:

Деца су схватила значај одржавања хигијене уста и зуба и хигијене руку. Деца су са радошћу боравила на свежем ваздуху. Деца су почела да користе све врсте хране.

Добит за васпитача:

Добра сарадња са децом, медицинском сестром на пословима превентивне здравствене заштите, сарадником за контролу хране, родитељима и локалном заједницом. Унапређење сопствене праксе и повећање професионалних компетенција.

Добит за родитеље:

Успостављена је још боља комуникација са васпитачима и сестром на превентиви. Задовољство због укључивања у активности. Промењен је однос и свест о значају здравих стилова живота у одрастању њихове деце.

Закључак

Можемо закључити да сва деца имају право на усвајање здравих стилова живота (исправне хигијенске навике, здрав утицај физичке активности, уравнотежену исхрану) и у томе је потребно поштовати рани почетак и заједничко деловање вртића и породице. Пројекат нам је омогућио да низом осмишљених активности утичемо на усвајање здравих навика код деце. Подржано је сарадничко учење, креативност деце, унапређена сарадња између родитеља, вртића и локалне заједнице. Активности су допринеле развоју самопоуздања код деце, развијена је свест о важности здравог стила живота и усвојене целоживотне здраве навике како код деце тако и у широј друштвеној заједници.

Литература

• Гордон Т. *Умеће родитељства: како подизати одговорну децу,* Креативни центар, Београд 1998.
• Група аутора: *Умеће одрастања,* Београд 1998.
• Група аутора: *Сачувајмо здравље*, УНИЦЕФ, Канцеларија у БГ, 2002.
• Јаневска Г. *Здрави стилови живота на путу детињства*, Зелена учионица
• Радојевић М., Рајин Г. *Сачувајмо здравље*, Институт за мајку и дете, Београд 2000.
• Савићевић М. *Хигијена*, Медицинска књига, Београд, 1986.

Violeta Nikolić
Milena Stanković

PRESCHOOL CHILDREN'S HEALTHY LIFE STYLE HABITS

Summary: As healthy lifestyle habits are adopted from an early age, a kindergarten, alongside the family, is the best place to learn how various habits affect children's health. The development of healthy habits at children is the foundational and most essential part of the curriculum of pedagogical work of the implementation of preventive healthcare in a kindergarten. The aim of this study is to show that, through a series of preventive activities in earliest childhood, through a daily cooperation between kindergarten teachers, parents, and a nutrition assistant, the community health center, and teachers of physical education, we can contribute both to the improvement of children's health and to the prevention of health balance disorder in older children. Our activities include: personal hygiene maintenance - oral and dental hygiene, proper nutrition, sports' activities, leisure and other activities that contribute to the preservation and the improvement of health. This study will, among other things, provide specific activities for children's healthy lifestyle.

Keywords: child, kindergarten, family, healthy lifestyle habits.

Миланка Гачевић
Драгана Гашић[48]
ПУ „Наше дете“
Шабац

УДК 373.23+376.1:616.89-008.47/.48-053.2

ВРТИЋ КАО ОТВОРЕН И УСПЕШАН СИСТЕМ ПОДРШКЕ ДЕЦИ СА АУТИЗМОМ

Резиме: Уводни део рада чини теоријско упознавање са неуро-развојним поремећајем - аутизмом и педагошки профил детета са аутизмом у вртићкој групи. Централни део рада је посвећен успешним стратегијама које су допринеле развоју свих аспеката личности детета, са посебним акцентом на социо-емоционални и когнитивни развој. Мере подршке су укључивале коришћење свих простора вртића, подршку свих колега из објекта, коришћење услуге – лични пратилац, као и сарадњу са стручним сарадницима Установе и старатељима. Евидентан је позитиван утицај употребе ручно израђиваних дидактичких играчки (практична примена са семинара „Помози ми да урадим сам“) и неструктурираних материјала у активностима које стимулишу развој фине моторике и пажње.Такође,на нивоу групе је реализован велики број социјалних игара и игара за развој емпатије и прихватања различитости. Високо мотивисани васпитачи, богата средина за учење, велики репертоар активности и заокружен систем подршке су допринели успешној инклузији детета са аутизмом.

Кључне речи: аутизам, инклузија, дидактика, мере подршке.

Увод

Аутизам је развојни поремећај који се јавља у детињству, најчешће у прве три године живота. Захвата готово све психичке функције и траје читавог живота. Аутизам доводи до проблема у друштвеним односима, комуникацији и понашању. Особе са аутизмом најчешће не опажају окружење на стандардан начин, не примају и не обрађују надражаје из околине на исти начин као и особе типичног развоја. Деца са аутизмом неће непосредно примећивати нечију радост или тугу, иако могу да разумеју да је одређени израз лица повезан са одређеним емоцијама, као што су срећа, туга...

[48] Подршка: **Неда Стокић** - логопед, стручна служба ПУ ,,Наше дете'', Шабац.

Најчешћи проблеми у остваривању комуникације код аутистичне деце су:

- непримерен израз лица,
- неуобичајена употреба геста,
- неуспостављање контакта очима,
- необични положај тела,
- недостатак узајамног или заједничког фокусирања пажње.

Све особе са аутизмом имају проблем у понашању. Нека деца су изузетно повучена док друга могу испољити пренаглашене активности. Деца са аутизмом имају тешкоће да усмере пажњу на оно што је битно, или пажњу могу да усмере само на ограничени део околине или део предмета. Иако особе са аутизмом имају одређене заједничке особине, не постоје два појединца са истим карактеристикама. Говор се успорено развија или гауопште нема. Често понавља нешто што чује (ехолалија), рекламе, фразе из цртаћа. Ако говор постоји, онда говори у трећем лицу. Имају необична интересовања - дуго заокупљени посматрањем неког предмета, бројева, слова, књига, везују се за једну играчку. Могу да раде неке ствари добро и брзо, али углавном не и оне које подразумевају разумевање социјалних односа.

Изазови

Доласком четворогодишње девојчице са аутизмом у редовну вршњачку групу нашле смо се пред разним задацима и изазовима. Период адаптације? Како припремити децу, родитеље, друге одрасле у вртићу на долазак девојчице са аутизмом? Како креирати простор? Који дидиктички материјал користити? Како организовати рад у групи да би биле задовољене развојне потребе сваког детета?

Промене у окружењу

Приоритети су нам били безбедност све деце у групи, пријатно окружење и подстицајна средина.Пажљивим праћењем утврдили смо када се бурне реакције јављају, у присуству којих особа, у које време... Пријем детета је био отежан па смо одлучили да га обављамо у присуству познате особе-сестре из млађе вртићеве групе, што је донело добре резултате. Пратили смо знаке и симптоме који су претходили бурним реакцијама.Читав тим васпитача усагласио се о потребним променама окружења ради ублажавања бихевиоралних епизода.

Успешне стратегије

1. **Игра** - начин на који смо децу подстицали да се изразе и науче нове вештине.

1.1. Тактилне игре са неструктуираним материјалима

За развој моторичких и интелектуалних способности код деце користили смо природне материјале: песак, каменчиши, гранчице, лишће,

шишарке, зрневље (пасуља, пшенице, пиринча, кафе). Током године деца су прикупљала и допуњавала природни кутак. Доступност и обиље материјала омогућило је деци свакодневно играње-пресипање, обликовање на више начина. Све ово је стварало осећај задовољства током игре и подигло ниво сарадње међу децом.

1.2. Игре за развој фине моторике – активности цепкања, сецкања и обликовање папира, низање перли, макарона, различитих сламчица, одвртање и завртање чепова, мешење пластелина и теста које су деца често бирала.

1.3. Игре за развој пажње и концентрације - слике из делова, пазлице, парне карте и друге играчке настале по семинару: „Помози ми да урадим сам“, израђене на радионицама са родитељима.

1.4. Социјалне игре за развој сарадње и кооперације: ношење лопте у пару, музичке столице, „Пронађи свој пар“, „Огледало“, „Реци лепу реч другу у кругу“.

1.5. Позориште лутака - лутке на штапу и гињол лутке биле су прави изазов за децу. Поред тога што су гледали луткарске представе, били су и активни учесници у осмишљавању представа.

1.6. „Прича за одмор“ - активности које су из повремених прерасле у свакодневне, на инсистирање деце. Сваког дана деца су доносила књиге од куће које смо читали. Девојчица је радо учествовала у овом „пројекту“ групе, бирала је и доносила књиге, сликовнице, учествовала у читању.

1.7. Животно-практичне активности - постављање стола, сервирање оброка, пертлање, копчање, шнирање су допринели развоју самосталности код деце. Активности самопослуживања заједно са групом деце и улога сервирке код аутистичне девојчице значајно су помогле у прихватању оброка.

2. Позитивна подршка - давали смо могућност детету да проба поново нешто након неуспешног покушаја, а потом похвалили када нешто уради како треба уз обавезно вербално подржавање са: БРАВО! Избегавали смо речи негације: НЕ и НЕМОЈ.

3. Мирни кутак – у соби смо формирали мирно место за одмор и осаму деце, и обележили га. Био је то параван иза кога је стручача са јастуцима.

4. Музика - моћно средство. Музика подстиче развој социјалне стране дететове личности. Музичке активности код деце стварају бољи развој емоционалне интелигенције и подстичу развој емпатије. Примена свих врста музичких активности у циљу што боље адаптације деце са посебним потребама показала је одличне резултате. Дошло се до закључка да музика, музичке активности умногоме помажу деци међусобну комуникацију, превазилажење неких почетничких баријера (стид у обраћању, испољавање емоција и сл.), лакше прихватање непознатог, нама васпитачима сагледавање дечјих могућности у савладавању нових вештина у комуникацији, а потом и моторних, говорних, перцептивних, развијању креативног мишљења и знања. Музички облици (песма, бројалица, одслушана музика) коришћене су као средство за мотивацију, проживљавање и изражавање, стварања осећаја уклопљености у друштво и развијања осећаја колективног духа. Кроз музику ова деца су учила шта је пријатељство, љубав према породици, баки, деки... лепо понашање, подстицана су на дружељубивост кроз учешће у играма у групама или паровима, подстицана на поштовање и самопоштовање.

Дан смо започињали омиљеним дечијим композицијама. На пријему, из собе се редовно чула музика која је код деце и одраслих изазивала ведро расположење. Велики број музичких покретних игара утицао је на стварање добре социјане климе у групи (плес у пару, тактилна комуникација - тапшање, држање за руке, испод руке).

5. Коришћење свог расположивог простора вртића - боравак у свим радним собама, сали, у зависности од интересовања и расположења омогућено је измештање детета из простора у коме је емоционално узнемирено у другу стимулативну или мирнију средину у присуству личног пратиоца.

6. Радионице за родитеље - током ове две године са родитељима смо организовали више радионица у циљу стварања позитивног односа и поверења: ,,Израда играчака од амбалажног материјала'', ,,Огрлица жеља'', израда дидактике ,,Помози ми да урадим сам''.

7.„Кућица за мече"- у оквиру теме „Мој кућни љубимац" заједно са децом припремили смо и украсили кућицу за комшијско мече, на нашој тераси. Дружење са мацом утицало је на смањење напетости код девојчице.

8. Разговори на састанцима ИОП-тима, Округли столови тима за инклузију.

Закључак

У остваривању ИОП-а активно учествују сви чланови Тима и сви други који непосредно раде са дететом (васпитачи, сарадници, старатељи, лични пратилац). На основу вредновања ИОП-а, запажено је видно напредовање код детета у свим аспектима развоја, нарочито у социо-емоционалном. Реакције беса су повремене и мањег интензитета, почиње да прихвата, поштује правила групе, остварује бољу комуникацију са децом и васпитачима, учествује у свим облицима активности, приредбама, маскенбалима, спортским догађајима, излетима.

Кроз ове видове подршке смо се оснаживали проширивањем репертоара материјала, игара и активности којим смо савладали изазове, обогатили средину и допринели развоју самосталности и социо-емоционалних вештина код деце, позитивној атмосфери и развоју емпатије у групи. Захваљујући квалитетним партнерским односима које смо остварили са колективом, породицом, локалном заједницом, успели смо да учествујемо у свим сегментима живота и рада у вртићу.

Постали смо ТИМ.

Литература

• Рељић, Љ. (2018): *Дидактичке играчке које можете да урадите сами*, Креативни центар, Београд.
• Јечменић, В. (2017): *Ја могу-корак напред*, Креативни центар, Београд.
• http://logopedi.rs/
• https://en.wikipedia.org/wiki/Autism
• https://www.mojpedijatar.co.rs/kako-prepoznati-znake-autizma/

Milanka Gačević
Dragana Gašić

KINDERGARTEN AS AN OPEN AND SUCCESSFUL CHILD SUPPORT SYSTEM FOR AUTISM

Summary: The introductory part of the work makes the theoretical introduction to neuro-developmental disorder-autism and pedagogic profile of a child with autism in the kindergarten group. The central part of the work is devoted to the successful strategies that have contributed to the development of all aspects of the personality of the child, with special emphasis on the socio-emotional and cognitive development. Support measures included the use of all space daycare, support of all colleagues from the site, use of the service – personal companion, as well as co-operation with professional colleagues and carers. There is a positive impact of using manual izrađivanih didactic toy (practical application with the seminar "help me do I") and unstructured materials in activities that stimulate the development of fine motor skills and attention. Also, at the level of the group is implemented a large number of social games and games to develop empathy and acceptance of diversity. Highly motivated educators, a rich environment for learning, a large repertoire of activities and to rounded up support system have contributed to the successful inclusion of the child with autism.

Key words: autism, inclusion, teaching methods, measures to support.

Олгица Анђелковић
ПУ „Лане“
Алексинац

УДК 373.29:37.064.1

ПЕРЦЕПЦИЈА РОДИТЕЉА О АКТУЕЛНОЈ И ПОЖЕЉНОЈ САРАДЊИ СА ВАСПИТАЧИМА

Резиме: Пред породицом и предшколском установом, посебно у години пред полазак у школу стоји озбиљан задатак припреме детета не само за школу, већ за живот. У којој мери ће одговорити задатку у великој мери зависи од њихове спремности на сарадњу у циљу остваривања задатака који су прописани Општим основама припремног предшколског програма.

Кључне речи: припремни предшколски програм, припрема деце за школу, припрема за полазак у први разред, сарадња родитеља и васпитача.

Увод

Развојем научних сазнања, настанком друштвених промена у свету, савременим развојем индустрије, урбанизације и све већим укључивањем жене у друштвени живот и производњу, као главни проблем јавља се васпитање нових генерација. Све је већи број породица у којима су оба родитеља запослена, па друштво има задатак да обезбеди услове за нормалан развој деце. Родила се идеја да се предшколским васпитањем и образовањем може надокнадити оно што поједине породице нису у стању да деци пруже. Ово указује на потребу отварања све већег броја предшколских установа, али и на чињеницу да предшколске установе и породицу треба сагледати у међусобном односу, а не супротстављене. Главни фактор друштвеног васпитања деце постаје предшколска установа.

Припрема деце за полазак у школу

Припрема деце за полазак у школу обавља се у оквиру предшколског васпитања и образовања деце као посебан програм. По овом програму припрема деце за полазак у школу се обавља веома систематски уз посебно уважавање специфичност шестогодишњака. Ова припрема не сме да се своди на стицање било каквог знања које је потребно за савладавање школског градива са којим ће дете да се сусретне у првом разреду школе.“ То значи да у

раду са предшколском децом не треба примењивати школске начине рада, обрађивати школски програм, нити се понашати као учитељ.

Посебност оваквог рада се састоји у организовању таквих активности која ће оспособити децу да се, без већих проблема, снађу у темељним променама какве у њиховом животу изазива укључивање у наставни процес.“ (Каменов,1997:16). Према томе у припреми деце за школу у најстаријој предшколској групи треба обезбедити све врсте активности које су потребне за развој, а посебно место међу активностима и даље заузима игра као водећа активност.

Полазак детета у школу представља врло значајан корак у његовом животу. Он може да буде врло стресан за свако дете, па због тога треба врло пажљиво и припремити дете да се што успешније прилагоди новој средини и новим обавезама. Први утисак који дете стекне о школи може бити пресудан у даљем целокупном школовању детета.

Сарадња вртића и породице у припреми деце за школу

Полазак детета у школу је важан моменат у животу целе породице и потребно је да му се приступи позитивно. „Родитељи су у највећем броју случајева врло заинтересовани за успех своје деце у школи, међутим њихов допринос у том погледу често није адекватан, па чак је и погрешан, упркос добрим намерама. Отуда један део активности васпитача на припремању деце за школу, треба да буде усмерен ка породици“ (Каменов,1997: 192).

Истраживања су показала да за вртиће увођење припремног предшколског програма није предсављало већи проблем. Главни проблем су била очекивања родитеља, тако да је у самом старту велика пажња посвећена унапређивању сарадње са родитељима. Родитеље треба детаљно информисати шта они са своје стране треба да учине у успостављању сарадње са вртићима ради успешнијег спровођења припремног програма, и на све потешкоће, па и грешке које могу да се учине у току овог периода.

Због тога је у вртићима потребно створити читав тим стручњака (педагози, психолози, стручни сарадници) који ће поред васпитача направити стратегију сарадње са породицом и укључити породицу у реализацији припремног предшколског програма. Стручни тимови су нарочиту пажњу усмерили ка унапређивању сарадње са родитељима као кључне карике у квалитетнијем припремању деце за полазак у школу. “Међу родитељима чија деца више година похађају вртић запажају се развојно усклађенија очекивања од доприноса припремног предшколског програма. Охрабрују осмишљене активности у вртићима, како би радећи и код куће са децом, допринели њиховој готовости за школу“ (Клеменовић, 2009:399).

Страхови родитеља о томе како ће се њихово дете снаћи у школи лако се преносе на дете, тако да је најбоље избегавати претеране бриге. И код куће и у вртићу дете је већ научило пуно тога што ће му помоћи да се снађе у школи. Да би родитељи били опуштенији у вези са поласком свог детета у школу, морају да се подсете на све што је оно до сада научило и да утврде има ли неких ствари на којима треба радити са децом до поласка у школу. Ако се утврди да на неким стварима треба додатно порадити са дететом до поласка у школу, треба пронаћи занимљив начин да се дете упозна и са тим стварима.

У разговорима са родитељима на родитељским састанцима и кроз радионице васпитач и стручни тимови треба прво да сазнају шта родитељи очекују од припремног програма и да сазнају како родитељи схватају суштину припремања деце за полазак у школу. С друге стране, родитеље треба упознати са циљевима, задацима, садржајима и методама припреме за школу који се примењује у вртићу, као и о свим врстама и облицима сарадње вртића са породицом.

Васпитачи и стручни тимови у досадашњој пракси су наилазили на различита очекивања родитеља у зависности од васпитне групе. Родитељи чија су деца тек уписана у нове полудневне групе очекују од припремног предшколског програма да њихово дете научи да чита и пише. Многи родитељи се и сами нуде да кући подучавају децу како би стекли што боље знање.

За разлику од њих, родитељи чија су деца више година у вртићу показују изузетно разумевање за проблематику припремног предшколског програма и „они углавном показују поверење у вртић и стручне тимове и васпитача који спроводи програм. Такви родитељи очекују од припремног предшколског програма да пружи основна знања која ће се надограђивати у школи, као и да деца науче да ће у животу имати обавезе везане за образовање. Они очекују да припремни програм њиховом детету омогући стицање радних навика, развијање љубави према школи и учењу и да га оспособи за самопсталан рад, односно да се дете социјализује, да научи правила понашања у друштву и школи, да стекне основу за учење слова и бројева, да научи боје, облике, да заволи спорт или неки облик рекреације“ (Клеменовић, 2009:400). У суштини програм припреме деце за школу треба да представља спону за што безболнији прелазак од времена без обавеза према времену са обавезама и да без треме и страха дете крене у школу.

Васпитачи и стручни тимови у реализацији припремног предшколског програма сусрећу се и са родитељима који су изузетно слабо мотивисани за сарадњу. Та врста родитеља избегава сваку сарадњу са вртићем уз образложење да је то посао васпитача и да они сматрају да васпитачи у њиховом раду најбоље знају како прићи деци и са чим их ваља упознати.

"Крајност представљају родитељи које стално треба подсећати на обавезу да дете доводе редовно, у континуитету у вртић како би стекло право да му се изда потврда да је похађало припремни предшколски програм која је обавезна приликом уписа детета у школу" (Клеменовић, 2009:401).

Најзад, најпроблематичније и најтеже је успоставити сарадњу са родитељима који уопште нису заинтересовани за укључивање њихове деце у припремни предшколски програма. Највећи број таквих родитеља припадају маргинализованој или осетљивој групи. Да би се са таквим родитељима успоставила било каква сарадња и њихова деца укључе у програм припреме за школу потребна је пре свега тесна сарадња са Центром за социјални рад.

На тај начин се задњих година у припремни предшколски програм укључује и све већи број ромске деце.

Закључак

У оквиру припремног предшколског програма деца се припремају за успешан почетак школовања и укључивање у живот заједнице, покушавајући да се не занемари оно што је основно у њиховом развоју. Због великог значаја који има у развоју деце припремни предшколски програм је и законом регулисан као обавезан. Припремни предшколски програм пружа основу за сазнања која ће деца стицати касније кроз школовање, а тиме и развијати своје способности без покушаја да се унапред остваре неки задаци и садржаји који спадају у домен основног образовања. Битно је да деца изграде позитивне ставове о школи и школском учењу.

Да би се у оквиру припреме деце за школу постигао пун ефекат неопходно је безрезервно и активно укључивање родитеља. Родитељи су у највећем броју случајева врло заинтересовани за успех своје деце, међутим њихов допринос у том погледу често није адекватан, па је чак и погрешан, упркос добрим намерама. Због тога је један од кључних задатака васпитача на припремању деце за школу да својом иницијативом и идејама максимално укључи родитеље у рад вртића и да тиме још више учврсти и побољша њихову сарадњу.

Задатак васпитача је да кроз нове форме (радионице, заједнички излети, учешће родитеља у програмима поводом значајних датума), сарадњу са родитељима претвори у партнерски однос чиме би омогућили деци да се лакше и успешније припреме за полазак у школу. На тај начин би се и одговорност у реализацији програма поделила између васпитача са једне стране и родитеља са друге. Партнерство са родитељима је процес сталног испитивања, расправе и договарања између вртића и родитеља. Оно је могуће само ако између родитеља и васпитача постоји двосмерна комуникација и ако се њихов однос развија са пуно поверења.

На крају се намеће закључак да све горе наведене чињенице које су везане за припрему деце за полазак у школу могу веома подстицајно да делују на децу, да позитивно прихвате школу и све што им она пружа у погледу даљег образовања и васпитања.

Литература

• *Закон о основама система образовања и васпитања* (Службени гласник РС, 62/03, 64/03, 58/04 и 62/04).
• *Закон о предшколском васпитању и образовању* (Службени гласник РС. Број 18/2010).
• *Закон о основама система васпитања и образовања* (Службени гласник РС број 72/2009, 52/2011 и 55/2013).
• Каменов Е. (1997): *Методика упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од 3 до 7 година.* Нови Сад. Одсек за педагогију Филозофског факултета.
• Клеменовић Ј. (2009): *Сарадња предсколске установе са породицом у припреми деце за полазак у школу*. Нови Сад. Педагоска стварност бр. 3-4. Стр. 398 – 411.
• *Правилник о општим основама предшколског програма* (2006) Београд. Просветни преглед.

Olgica Anđelković

PERCEPTION OF GENDER ABOUT ACTUAL AND FUTURE COOPERATION WITH EDUCATORS

Summary: The family and the preschool institution have an important task (especially in the year prior to starting school) of preparing the child not only for school, but for life in general as well. The extent to which they will succeed in their goal depends on their readiness to cooperate in order to meet the requirements given by the General regulations of the preparatory preschool programme.

Key words: preparatory preschool program, preparation of children for school, preparation for departure to first grade, cooperation of parents and educators.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

Зборник Академије васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек у Алексинцу, објављује научне, стручне и практичне радове са Конференције *Васпитач за 21. век*, али и друге прилоге, чланке, приказе књига, хронике, ставове и саопштења, која нису претходно објављивана.

Прилози се достављају на *адресу*: Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Одсек у Алексинцу, 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. Рад (највише 8 страна) мора бити откуцан ћириличним фонтом Times New Roman (величина 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). Коришћену литературу назначити на крају рада, а наслове књига и часописа дати *курзивним писмом.* На пример:

Марјановић, В. (2007). *Волим те,* Мала антологија српске љубавне поезије за децу и младе. Краљево: Libro company.

Slobin, D. I. (1997). Mind, Code, and Text. In: *Essays on Language Function Language Type* (J. Bybee et al., eds.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 437-467.

Језик рада може бити српски или енглески, а према научној проблематици и на другим језицима. Концепција зборника усклађена је са *Актом о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије.

Табеле, слике и графиконе обавезно нумерисати и посебно обележити.Сви радови ће бити рецензирани и категорисани, после чега редакција доноси одлуку о њиховом објављивању. Прилози, дискете или CD 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)
37.015.311(082)
37.091.3(082)
37.018(082)
376.1-056.26/.36-053.2(082)

КОНФЕРЕНЦИЈА "Васпитач у 21. веку" (15 ; 2019 ; Сокобања)
Значај компетентности васпитача за квалитет васпитања и образовања деце
предшколског узраста : Зборник радова са Петнаесте конференције [са међународним
учешћем] "Васпитач у 21. веку" / [организатор] Висока школа за васпитаче струковних
студија у Алексинцу ; [главни и одговорни уредник Предраг М. Јашовић]. - Алексинац
: Академија васпитачко-медицинских струковних студија : Ниш ; Свен, 2020 (Ниш : Свен).
- 438 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Наше стварање ; бр. 19)

Текст ћир. и лат. - "... одржана је 29. и 30. марта 2019. године у Сокобањи ..." -->
Уводна реч. - Тираж 100. - Напомене и библиографске референце уз радове. -
Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7746-798-2 (Свен)

а) Васпитачи -- Стручно усвршавање -- Зборници б) Предшколско образовање --
Зборници в) Настава -- Методика -- Зборници г) Васпитање -- Зборници д)
Деца са посебним потребама -- Образовање -- Зборници

COBISS.SR-ID 283638796